ESCUELAS DE DIGNIDAD
EL DERECHO A LA POLÍTICA AMANECE EN OTRA ESCUELA

Germán Roberto Cantero

IUCOOP
eFFL
FILO:UBA Facultad de Filosofía y Letras
CTERA
CLACSO

Escuelas de dignidad

Cantero, Germán
Escuelas de dignidad : el derecho a la política amanece en otra escuela / Germán Cantero.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; IUCOOP ; CTERA ; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.

Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-813-017-0

1. Escuelas. 2. Pedagogía. 3. Educación Pública. I. Título.
CDD 371.001

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Escuela / Pedagogía / Derechos Educativos / Educación Popular / Política / Gobierno Escolar

Corrección de estilo: Liliana Cometta
Diseño de tapa: Rocío Saravia Pampin
Diseño interior: Eleonora Silva
Maquetación: Magali Canale

Escuelas de dignidad

El derecho a la política amanece en otra escuela

Germán Roberto Cantero

IUCOOP CTERA e F F L FILO:UBA Facultad de Filosofía y Letras CLACSO

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

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Américo Cristófalo - Decano
Ricardo Manetti - Vicedecano
Matías Cordo - Subsecretario de Publicaciones

IUCOOP
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA COOPERACIÓN

IUCOOP
Ángel Petriella (*in memoriam*) - Rector
Pablo Imen - Vicerrector
Violeta Boronat Pont - Secretaria de Desarrollo Institucional

CTERA

CTERA
Sonia Alesso - Secretaria General
Miguel Duhalde - Secretario de Educación

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

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

Escuelas de dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2021).
ISBN 978-987-813-017-0

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

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

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

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

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

He visto el otro país (...) preguntándonos por la dignidad.
He visto el otro país pidiendo la libertad (...).
Lo he visto jugándose entero por los demás (...).
He visto el otro país buscándose el porvenir (...).
En tantos vuelve a nacer me gusta sentirlo así (...).
Lo miré soltar su esperanza al viento (...)
con el puño alzado lo sigo viendo (...).
Lo miré pelear defendiendo un sueño (...)
tan intensamente lo sigo viendo (...) lo sigo viendo.

Teresa Parodi, *El otro país*

A mis nietos: Santiago, Valentín, Nino y Lumi.

Con la esperanza de que este esfuerzo se sume a otros que, por millones, procuran abrir caminos para que la cultura que hoy hegemoniza al mundo deje de ser una carrera hacia un abismo genocida y suicida; y que ellos trabajen para respirar otra que dignifique la vida y permita su despliegue en justicia y libertad para todos, incluida la madre tierra que hoy clama por sus derechos.

Índice

Agradecimientos 11

Palabras previas 15
Amanda Toubes y María Teresa Sirvent

Introducción 19

1. Personajes y experiencias 31

2. Sujetos de las clases subalternizadas 99

3. Pedagogía de lucha, categorías
para la praxis 153

4. Educación popular en la escuela pública 185

5. Gobierno escolar como currículo total 251

6. Prácticas de gobierno escolar 295

7. Militantes de la educación popular
en la escuela pública 343

8. El derecho a la política como derecho humano:
viabilidad de su expansión 383

Carta a los que militan por la vida 495

Post scriptum para una simbología ineludible 505

Bibliografía 521

Agradecimientos

A Anita, mi compañera de toda la vida, por su infinita y amorosa paciencia e implacable lectura, con pedido de disculpa por tantas postergaciones; a mis hijos Gabriela y Germán, a mis hijos políticos Julián y Naymi, a mi grupo familiar más cercano y a mis amigos, por su comprensión de los tiempos retaceados y las charlas y asados diferidos.

A María Teresa Sirvent, por su orientación, paciente y generosa, durante la investigación y tesis que gestaran este libro; a Susana Celman, amiga y corresponsable de todo nuestro itinerario de investigación colectiva; a Zunila Ulla, que fue nuestro cable a tierra a lo largo de todo el trayecto y a las y los entrañables compañeras y compañeros de los sucesivos equipos que nos acompañaron; origen de los primeros contactos con los casos y personajes que me motivaron a expandir, social y territorialmente, mi propia investigación.

A los protagonistas e impulsores de las prácticas que analizo en este texto, personas entrañables a quienes reconozco como *mis maestros* y que, con su generosa apertura y enorme disponibilidad para mis observaciones, entrevistas, construcción de historias de vida y encuentros lo hicieron posible: a Cristina, directora de la escuela N° 821

"Raymundo Peña" de Santa Fe y a María Antonia (*in memoriam*); a las vicedirectoras Ester y Norma; a René y Silvia, maestros de grado y de los grupos de apoyo y recuperación. A Víctor (*in memoriam*), director de la escuela "Kom Kaia" Nº 1338, de Recreo (Provincia de Santa Fe); a Patricia, vicedirectora, y a los maestros Mariza y Flavio. A Liliana, directora de la escuela rural EGB3 "Catamarca" (Provincia de Entre Ríos), hoy "Senderos"; y a los profesores Fernanda y Diego (integrantes, además, de nuestro equipo). A María del Carmen (Bichi), directora de la escuela Nº 121 "José Ingenieros" de González Catán (Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires); y a Mónica, directora de la escuela Nº 45 del Barrio Parque (Partido de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires). A Luisa, directora de la escuela Nº 164, de Treneta (Línea Sur, Provincia de Río Negro); a Fernando, director de la escuela Nº 247, de Rincón de las Perlas; y a Dámaris, directora de la escuela Nº 342, de Allen, ambos también de Río Negro. A Marta y Mónica, de las experiencias educativas de El Sauzalito (El Impenetrable chaqueño). A Graciela, responsable de la Fundación "Gente Nueva" de Bariloche; a Mariza, directora de una de las escuelas y Alba, a cargo de la escuela interna de formación "Saberes". A Arajá, brigadista anfitriona del Campamento "Jair Antonio Costa" (Porto Alegre) y a Iván, nuestro anfitrión en el Instituto ITERRA (Veranópolis, RGS, Brasil) ambos del Movimiento de los Sin Tierra.

A quienes fueron los informantes clave que me remitieron a todos ellos: Nuri García, Patricia Redondo, Nora Grinóvero, Susana Pose, Silvia Barco, Gaudêncio Frigotto y Roselí Salete Caldart.

A mis informantes-referentes: Amanda Toubes, Marta Tomé y Ovide Menin (*in memoriam*). A mis calificados e incansables informantes sobre las experiencias cuyo análisis incorporé. Por orden de aparición en el libro: José Tamarit (Consejos de Escuela de la Provincia de Buenos Aires); Juan Manuel Pérez Esquivel (Organización Barrial Tupac Amaru de Jujuy-Área Educación); Susana Barco y Silvia Barco (Construcción Participativa del Currículum en la Provincia de Río Negro); Adriana Puiggrós, Ariel Zysman y Cesar Ipucha (Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires); Mirna

Sojo (situación actual de la educación y de los movimientos sociales en Venezuela); Silvia Almazán, Gustavo Galli y Natalia Stoppani (Movimiento Pedagógico Latinoamericano); Ana Zoppi (Redes que hacen investigación desde la escuela en América Latina y en Misiones —Redine— y Expediciones Pedagógicas en Nuestra América); Marcela Fuentes (anticipo de su libro sobre el arte efímero como estrategia de lucha política) y Claudia Loyola (datos de contacto); Pablo Imen (materiales sobre la pedagogía de la solidaridad y datos de contacto) y Gabriela Andretich (situación actual de los Bachilleratos Populares).

A Amanda Toubes, mi asesora sobre educación popular, junto con María Teresa Sirvent, y lectora sabia y aguda de este texto en original, además de entusiasta consejera editorial; a Pablo Imen, compañero que compartió la lectura de los primeros capítulos con sus sugerencias, en vistas a un proyecto de formación al que espero poder aportar.

A Sofía Thisted, Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA por su apoyo institucional y personal a esta publicación; a Miguel Duhalde, Secretario de Educación de la CTERA y coeditor responsable por esa institución; a Pablo Imen, Vicerrector del Instituto Universitario de la Cooperación, por su participación como coeditor; a mis compañeras de andanzas investigativas, Gabriela Andretich, Vicerrectora de la Universidad Nacional de Entre Ríos, y Andrea Corrado Vázquez, Directora Decana del Departamento de Educación de la UNLu, por sus respectivos respaldos a mi proyecto de publicación en soporte papel, y a Fernanda Saforcada, por su información editorial desde su experiencia en CLACSO.

A los responsables institucionales de las ediciones digitales y proyectadas en soporte papel de este texto: Nicolás Arata, Director de Formación y Producción Editorial de CLACSO que, superando los avatares de la pandemia tomó personalmente a su cargo el trabajo de edición; a Matías Cordo, Subsecretario de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, por asumir con tanta buena onda la corrección de estilo y la diagramación, a Liliana Cometta, por la profesionalidad, minuciosidad y frescura gramatical que le

imprimió a dicha corrección de estilo; nuevamente, a Miguel Duhalde, en su carácter de responsable de las publicaciones de la CTERA; a Gustavo Esteban Martínez, Director de EDUNER, Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos y a Pablo Marcelo Lulic, Director de Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

A mi amigo y recordado profesor, Solidario Romero, gracias por compartir conmigo lecturas e informaciones que han retroalimentado mi trabajo y a mis compañeres del grupo de WhatsApp de la Red ESTRADO, gracias también por estar siempre ahí, informando, intercambiando, conteniendo y proponiendo debates que a todes nos enriquecen.

A Stella Maris Modenesi, por la profesionalidad y cariñosa atención que me dispensó en la desgrabación de decenas de audios y videos; una verdadera biblioteca *ad hoc*.

Un agradecimiento muy especial le debo a un conjunto de periodistas radiales que, en tiempos de pandemia y de manera personal por sus editoriales y/o por la importancia de los intelectuales y colegas invitados, fueron una fuente inapreciable para la elaboración del último capítulo del libro. Este, por su carácter propositivo, me exigió actualizar mi mirada todo lo que me fue posible y estos comunicadores me lo facilitaron: Eduardo Aliverti ("Marca de Radio", AM910); Telma Luzzani, Néstor Restivo y Mercedes López San Miguel ("Voces del Mundo" de AM770 Radio Cooperativa); Pablo Caruso, Valeria Delgado y Luis Pablo Giniger ("Que vuelvan las ideas", AM750); Cynthia Ottaviano ("Volver a la fuentes", AM990); Roberto Navarro ("El Destape" de la FM 107.3); Romina Calderaro y Luis Bremer ("Las últimas noticias", AM750), y Alfredo Serrano Mancilla ("La Pizarra", AM750). Esto solo para nombrar los que formalmente han sido citados como fuentes radiales, pero una larga lista continúa con periodistas que me enorgullecen como radioescucha, investigador y militante.

Palabras previas

Amanda Toubes y María Teresa Sirvent

Este libro llama de inmediato la atención del lector por su título: *Escuelas de dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela*.

¿Qué pensamientos generará este título cuando, caminando por la calle, una lectora o un lector desprevenidos miren una vidriera y de pronto lean... *Escuelas de dignidad*?

Muchas serían sin duda las primeras ideas que acudirían a la mente de esa lectora o lector desprevenidos. Pero, con seguridad, ninguna de ellas tendría que ver con el contenido de este libro.

Tal vez, si estos caminantes se detienen, llevados por su curiosidad y abren el libro en las páginas de su Índice, con seguridad, grande será su sorpresa al enterarse del contenido de los capítulos numerados por su autor.

Es este libro, con este nombre, *Escuelas de dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela*, el producto de una tesis universitaria que ha decidido presentarnos en profundidad la existencia de experiencias de educación popular en las escuelas públicas del país.

El índice de este libro nos presenta, a lo largo de sus ocho capítulos, el inmenso e interminable recorrido personal, social y político de su autor a través de escuelas de diferentes lugares de nuestro país, e historias de vida de los once personajes (casos o unidades de análisis) elegidos específicamente por sus características.

Este recorrido tiene la riqueza de abrir para las lectoras y lectores la posibilidad de una lectura múltiple. Quienes se enfrenten con sus páginas podrán apreciar el goce de tener en sus manos una multiplicidad de aspectos y puntos de vista a través de la descripción, análisis e interpretación brindada por la también riqueza de la complejidad y profundidad de las historias de vida de los casos estudiados, en conjunción con la excelencia del trabajo científico del autor de este libro, su maravillosa sensibilidad humana y su compromiso social.

Cabe destacar que el autor ha debido enfrentar el desafío de esta multiplicidad de aspectos y puntos de vista a lo largo del proceso de su investigación, y de alguna manera "exige" o bien "espera" que sus lectoras y lectores lo acompañen en esta experiencia.

Ustedes, futuras lectoras y futuros lectores de este libro, podrán experimentar a través del estímulo de acompañar al autor en este viaje, la riqueza inigualable de enfrentarse con una suerte de triangulación metodológica, que va emergiendo a lo largo de múltiples formas de acción investigativa que posibilitan la construcción de un conocimiento enmarcado en su realidad geográfica e histórica.

El proceso de investigación llevado a cabo por el autor, enfrentando dificultades personales, sociales y políticas con tenacidad y disciplina, hizo posible el logro del objetivo propuesto por él en largos años de trabajo como docente e investigador social.

Un objetivo que enfrenta parte de una historia que durante mucho tiempo en América Latina no concebía la posibilidad de una Educación Popular en los espacios de las Escuelas públicas de responsabilidad del Estado.

Y el autor ratifica estos logros cuando nos dice en su libro:

> La investigación que sostiene este libro permitió constatar, precisamente, que un conjunto de escuelas públicas distribuidas en diversas regiones del país y más allá, habían iniciado muy tempranamente a los niños en el ejercicio de un derecho que abre las puertas a los demás: el derecho a la política.
>
> Más específicamente, se trató de un proyecto que permitió identificar prácticas de gobierno escolar que, desde el logro de una considerable autonomía, formaron parte de los currículos totales de cada institución y fueron significadas como prácticas de educación popular en escuelas públicas.

Y es muy claro cuando en la introducción de su libro nos dice:

> Comienzo, porque la utopía que propongo con vehemencia es la de extender la educación popular en la escuela pública, una utopía que hoy percibo tan inmodesta como apremiante, y este libro es también entonces, una pequeña contribución que, entre otras miles, quiere sumarse a un movimiento que urge acelerar y ensanchar, porque hacerlo es hoy una cuestión de sobrevivencia.

Introducción

> El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.
>
> En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación.
>
> Eduardo Galeano, *Patas Arribas. La escuela del mundo al revés*

Este libro es a la vez desenlace y comienzo. Desenlace de una vieja preocupación y de una porfiada utopía en tiempos de distopías, cansancios existenciales y cinismos: una preocupación que se actualiza permanentemente al observar que una enorme proporción de la población argentina carece de las claves para leer críticamente las situaciones que les generan sufrimiento social y subjetivo y presentan la dificultad para ver, precisamente en estas situaciones, la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. Comienzo, porque la utopía que propongo con vehemencia es la de extender la educación popular en la escuela pública, una utopía que hoy percibo tan

inmodesta[1] como apremiante, y este libro es también entonces, una pequeña contribución que, entre otras miles, quiere sumarse a un movimiento que urge acelerar y ensanchar, porque hacerlo es hoy una cuestión de sobrevivencia.

Son tiempos para una épica política; tiempos en los que apremia reconstruir el estado de derecho, devastado por sucesivos auges de neoliberalismo en este país y en gran parte de la región y del mundo; en los que la apelación permanente al odio por derechas enceguecidas hace del humanismo una opción casi revolucionaria, y en los que la vida en este planeta tiene ya fecha de vencimiento, si no media una lucha global y creciente por preservarla como derecho de todos. Sin embargo, una épica política de signo –al menos– *progresista*[2] solo es posible cuando se sostiene en una cultura crítica. Por ende y si de cultura se trata, este sostén convoca a grandes sujetos colectivos, convoca a pueblos y no solo a dirigencias esclarecidas; porque para permanecer en el tiempo y no ser únicamente una reacción espasmódica, requiere de grandes mayorías educadas para un protagonismo ciudadano radical, educadas en la cultura de los derechos.

La investigación que sostiene este libro[3] permitió constatar, precisamente, que un conjunto de escuelas públicas distribuidas en

[1] Discrepando respetuosamente con Carlos Gabetta (2004), las utopías no pueden ser *modestas*.

[2] La expresión *al menos progresista* alude a que los márgenes de viabilidad para las emergencias revolucionarias parecen haberse estrechado, dadas las nuevas relaciones de fuerza que plantea la expansión de gobiernos, partidos y grupos que pujan por retrotraer los derechos humanos al siglo XVIII y por la *mafisticación* de la política en algunos países.

[3] Esta investigación fue defendida como tesis doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el 1/11/2018 y puede consultarse en el repositorio de esa institución: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714 y en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER: uba_ffyl_t_2018_24319_v1 y uba_ffyl_t_2018_24319_v2. El vol. 1, como cuerpo principal de la tesis, se apoya empíricamente en el estudio particular de cada caso y experiencia contenidos en el vol. 2. En el primero, se busca producir teoría y aportar reflexiones e interrogantes a partir de un análisis transversal del aporte empírico. El segundo versa sobre la investigación de cada *caso* y *experiencia* en sí. Desde un punto de vista metodológico, distingo más adelante entre casos y experiencias.

diversas regiones del país y del sur de Brasil, habían iniciado muy tempranamente a los niños en el ejercicio de un derecho que abre las puertas a los demás: el derecho a la política.

Más específicamente, se trató de un proyecto que permitió identificar prácticas de gobierno escolar que, desde el logro de una considerable autonomía, formaron parte de los currículos totales[4] de cada institución y fueron significadas como prácticas de educación popular en escuelas públicas.

El mismo comprendió tres casos, estudiados largamente desde una perspectiva etnográfica y ocho experiencias que se sumaron a estos, reputadas por logros análogos (ver explicación metodológica al comienzo del Capítulo 1, resumida en un pie de página). En total, once unidades de análisis, distribuidas entre iniciativas surgidas en ocho pequeños grupos y tres experiencias contenidas en sujetos colectivos mayores: una organización y dos movimientos sociales.

El conjunto de ellas se distribuyó en regiones geoculturales significativas y diferentes: el Litoral, el Conurbano Bonaerense, El Impenetrable chaqueño —en el extremo norte— y la Patagonia, y pretendió abarcar expresiones de los tres grupos mayoritarios de las clases subalternizadas: los marginados urbanos, los campesinos y los pueblos originarios.

Este estudio permite afirmar que en la Argentina se han identificado prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas. Desde esta comprobación, se interroga luego sobre las condiciones que las hicieron posibles, apelando al método de historias de vida y, finalmente, se trata de obtener criterios para la expansión y consolidación de las mismas, haciendo uso de los aportes del conjunto.

[4] *Currículo total*: el compendio de todo lo que la institución escolar ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella; es una categoría acuñada por el que suscribe para diferenciarla de *currículo real*, de José Gimeno Sacristán (1992), que la conceptualiza como el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva de los que aprenden.

Más allá de estas once experiencias, hay indicios —algunos documentados— de otras muchas distribuidas en el territorio nacional, que hablan de la porfiada persistencia de un tipo de acción pedagógico-política que, desde el suelo del sistema, da cuenta de un fermento alternativo/disruptivo que el poder político, particularmente en algunos períodos, parece empeñarse en ocultar o minimizar. El argumento, dicho en voz baja, es siempre el mismo: un pueblo consciente de sus derechos arriesga la gobernabilidad del sistema; argumento que mal que les pese a algunos, va en línea con los temores imperiales actuales ante la posibilidad de un "exceso de democracia" en estas latitudes. Dicho en la jerga vernácula de los pícaros de la política, "no hay que avivar a los giles".[5]

Sin embargo, esta propuesta debe ser ubicada en el contexto subjetivo de quien la formula y en el contexto que colectivamente compartimos, pero que muchos han naturalizado. En efecto, más de la mitad de la población argentina ha nacido y vivido bajo las consecuencias del largo ciclo recesivo del capitalismo internacional; solo los muy mayores tenemos la experiencia, y algunos también la nostalgia, de haber vivido dentro del auge del ciclo expansivo de posguerra y de un Estado de Bienestar con inclusión social creciente. Los demás saben de periódicos momentos de expansión y contracción de las condiciones de vida y de los derechos. Pero todos, estamos hoy expuestos —muchos sin conciencia— a la acción de la cultura dominante y, por ello, no todos pueden comparar y decidir sino que es tiempo de interrumpir este recomenzar, una y otra vez, como Sísifo. Cada tanto, los gobiernos que *se parecen más a sus pueblos* son

[5] Consejo o advertencia que uno de los típicos pícaros de la política (*fulleros y farsantes* como los llamó José Nun, 2001) le hizo a este autor con motivo de una experiencia de educación popular que, desde el gobierno, coordinó hace muchos años a escala de una provincia argentina. Su propósito fue que vecinos de algunas ciudades y pequeños pueblos participaran para expresar sus expectativas curriculares mientras se construían nuevas escuelas. Con ellas se trataba de paliar el déficit acumulado durante la última dictadura; tratando de sumar al acontecimiento arquitectónico otro de índole pedagógico y social. Aquel "consejo" obró a manera de anticuerpo frente a futuros y similares planteos.

elegidos para reconstruir lo destruido y pagar las facturas de otros que han gobernado para minorías y para el negocio de unos pocos.

Desde el fin de la Guerra Fría y la imposición de Consenso de Washington,[i] la cultura que nos lleva a tropezar con la misma piedra, se expresa a través del discurso único que penetra con la hegemonía creciente del capital financiero y su lógica especulativa, como criterio de comportamiento casi excluyente de los grandes actores del sistema.[ii]

Así, se han ido trastocando las clásicas relaciones entre capital y trabajo, propias del viejo liberalismo. En aquellas, un tenue vínculo de humanidad subsistía entre explotadores y explotados; en estas, la crueldad y el descarte programados lo han reemplazado. El capitalismo triunfante ha entrado, ya decididamente, en su fase más perversa hasta ahora conocida: la neoliberal.

Como una gran mancha oscura y untuosa, esta va haciendo cultura, impregnando lazos, incluso aquellos existentes entre los más pequeños sujetos económicos, sociales y familiares. A través de pantallas y monitores, va empetrolando subjetividades; tratando de impedir, por el miedo y la mentira, el vuelo en libertad de individuos y pueblos. La "amnesia histórica" de toda épica es inoculada por la exaltación de un presente pasatista y frívolo y la aspiración a horizontes utópicos intenta reemplazarse por el "cansancio existencial" (Freire, 1997: 138) que genera una cotidianeidad que fatiga, frustra y duele. Los poderes que administran el tiempo social son los ingenieros del escepticismo, el cinismo, la ignorancia y el embrutecimiento, que tratan de vaciar de sentido la vida de todos.

Es el currículo oculto de una hegemonía que, sin poder explicitar sus propósitos, intenta imponer sus valores: la competencia por sobre la cooperación; el autoritarismo y la jerarquía por encima de la convivencia democrática; el conformismo, la docilidad y la sumisión, en lugar de la conciencia crítica; el prejuicio y el odio de clase, en vez de la comprensión de las diferencias humanas; la acumulación y el consumismo individualista y egoísta en reemplazo de la convivencia solidaria; la exhibición grotesca de privilegios e

impunidad de unos pocos, frente a los reclamos de igualdad y justicia de la mayoría.[6]

La necesidad de una lucha cultural de largo aliento (como lo es toda lucha cultural) está así planteada y los campos centrales de la disputa son los de la educación y la comunicación; más precisamente, los de la educación y la comunicación populares: en los que se desnaturalizan sentidos comunes, se problematizan situaciones, se facilita el afloramiento de conciencias desalienadas y en los que se propicia, incluso, la iniciación temprana en el ejercicio de la política como derecho que, insistimos, es bisagra ya que abre las puertas a los demás.

Álvaro García Linera, desde saberes consolidados en la praxis, afirma que la "primera clave es que toda victoria política es precedida por una victoria cultural que se trabajó y se labró en los distintos espacios de la opinión pública".[7]

Los contendientes de esta lucha, que tratan de vencer desde referencias simbólicas contrapuestas —en principio abstractas— son, sin embargo, sujetos sociales e individuales concretos, con sus contradicciones, ambivalencias, objeciones de conciencia, conflictos de intereses, confusiones, ignorancias, prejuicios y creencias a las que es difícil sustraerse; en esto, ambos grupos se parecen. Sin embargo, desde matrices culturales diferentes, están separados por adhesiones más o menos lúcidas o confusas, más o menos fervientes o laxas a uno u otro modelo cultural y a sus consecuencias profundas para los seres humanos: ser considerados como meros recursos, utilizables, estoqueables o desechables, según convenga, o valorados y tratados como sujetos de derecho a ser reconocidos en su dignidad.

Sin demonizar a unos e idealizar a otros, está claro que los que apelan al currículo oculto se valen de la semiótica del *marketing*, de las noticias e imágenes falsas que se hacen circular desde las usinas de las

[6] Para esta confrontación axiológica ha sido inspirador un texto de Tomaz Tadeo Da Silva (1995).

[7] Entrevista de Martín Granovsky a Álvaro García Linera (24/08/2016), en oportunidad de recibir el Premio Rodolfo Walsh en la Facultad de Periodismo de la UNLP; en Blog de Telesur (28/08/2016).

grandes corporaciones mediáticas y desde las mismas cloacas del sistema mercado-estado para manipular a la opinión pública. Los otros, los que intentan transparentar sus discursos e intenciones, lo hacen desde espacios y organizaciones, por lo general alternativos y abiertos: medios de comunicación comunitarios y a veces públicos,[8] ciertos partidos políticos, universidades nacionales y provinciales, colegios, escuelas, sindicatos, gremios, barrios... En aquellos, predominan las decisiones de cúpula y la generación de acciones que, en sigilo y secreto, difícilmente sean registradas por la historia. En estos otros, en cambio, el currículo no puede ser ocultado porque con él intentan transparentar pedagógicamente sus opciones, recurriendo al debate público y colectivo y a formas de decisión que aspiran a ser crecientemente participativas y democráticas, aunque en la lucha tengan que apelar también al secreto, porque las estrategias y tácticas no se revelan.

Luego de haber explicitado los propósitos que nos acucian; de presentados brevemente los casos y experiencias investigados que nos permiten sostener argumentativamente estos propósitos y del difícil contexto que hay que remontar, el libro se continúa en siete capítulos y una carta final que apuntan en conjunto a la construcción de aquella utopía que llamamos *inmodesta* y a la vez urgente.

Utopía porque, como todo proceso que persigue un cambio cultural, se ubica en el largo plazo; urgente, porque su construcción debe comenzar hoy mismo. Pero nuestra utopía no solo tiene que ver con una conquista a largo plazo, sino con aproximarse a ella desde un territorio institucional muy difícil: el del sistema público de enseñanza. Un ámbito fuertemente heterónomo en el que hay que construir la autonomía suficiente para educar a niños y adolescentes cuyos derechos más elementales han sido conculcados, acompañándolos en su proceso de transformación desde sujetos de pensamiento

[8] Como son, por ejemplo, los canales públicos Encuentro, en la Argentina (fundado en marzo de 2005, durante la presidencia de Néstor Kirchner) y Telesur, en Venezuela (creado en enero de 2005, durante la presidencia de Hugo Chávez).

ingenuo a futuros ciudadanos lúcidos, críticos y protagónicos. Los capítulos siguen el siguiente itinerario discursivo:

En el capítulo 1, se introduce al lector en una mirada de conjunto sobre las escuelas y sus personajes. Se trata de aportar a la comprensión de cómo estas experiencias fueron posibles, apelando a pequeños *flashes* comparados sobre sus historias de vida. Estas relatan el modo en que subjetivaron los sucesivos contextos históricos por los que atravesaron. Sus vivencias y argumentaciones permiten explicar sus opciones y compromisos con los sujetos de sus prácticas; remontarse a la génesis de las mismas; interpretar sus trayectorias de conformación político-ideológicas y comprender sus posturas existenciales acerca de la educación.

El capítulo 2 aborda las reacciones previsibles de los actores del orden dominante frente a los intentos colectivos y orgánicos de masificar las prácticas de educación popular en las escuelas públicas (en adelante EPEP). Sobre estas reacciones, se advierte a les educadores dispuestos a militar la EPEP que trabajan en un sistema concebido para reproducir la dominación, mediante la naturalización de un pensamiento ingenuo convertido en sentido común. Por lo tanto, aquellos actores tratarán de evitar, por todos los medios, la irrupción de un pensamiento crítico que lo desnaturalice.

Luego de prevenir acerca de los riesgos y de advertir, como ya lo hizo Freire, sobre la necesidad de elaborar los miedos, el capítulo desarrolla una cartografía conceptual de un conjunto de categorías de análisis que permiten comprender la situación que padecen los distintos grupos de las clases subalternizadas, como sujetos de dominación y explotación.

Finalmente, se describen y analizan las particularidades de estos grupos, desde sus respectivas historias y contextos, sumando los testimonios de los protagonistas de las prácticas investigadas, evidencias actuales que ayudan a entender los problemas que afectan a los niños de hoy.

El capítulo 3 propone reflexionar sobre el tipo de prácticas, lógicas y modos de involucramiento que exige la EPEP como una pedagogía

de lucha. Ahonda sobre los modelos de democracia y concepciones de política que se juegan en esta lucha y plantea interrogantes sobre las actitudes y comportamientos colectivos de víctimas y victimarios en el marco de la misma. Interpela al lector sobre sus expectativas de futuro y sobre las opciones y decisiones que se derivan de ellas. Plantea un conjunto de categorías que se entienden insoslayables para la praxis, comenzando por la propia; la sociedad de clases que nos comprende; las ideas de patria y nación que hemos quizás naturalizado; nuestros supuestos en torno a la igualdad de los semejantes, y sobre el sujeto o los sujetos populares que queremos sostengan la liberación con la que soñamos. Finalmente, destaca la necesidad de autoorganización popular que exige la pedagogía de la lucha y, a nivel de las instituciones educativas, la construcción de autonomía en un sistema heterónomo.

El capítulo 4 está dedicado a la educación popular propiamente dicha como un viejo significante de la educación latinoamericana y argentina. Propone un breve recordatorio que restituye al primer plano a los políticos y educadores que lucharon por nuestra primera independencia y fueron luego silenciados e ignorados por el orden hegemónico. Contrasta a continuación estas luchas y voces negadas con el discurso político-educativo que impuso este orden triunfante en la Argentina. A continuación, se aboca a destacar las particularidades del pensamiento y prácticas de EP que, desde los años 60, vienen intentando una ruptura cultural con aquel orden; sugiriendo, además, algunos personajes y experiencias cuyo reconocimiento aún está pendiente. De inmediato, da cuenta de nuestro propio posicionamiento en el marco del debate actual sobre la EP. Finalmente, desarrolla lo que implica, en términos teóricos y políticos, la educación popular en el ámbito del Estado y, más específicamente, en el ámbito de la escuela pública desde los primeros tramos de la enseñanza.

El capítulo 5 aborda conceptualmente un tipo de práctica particular: las de gobierno, dirección y gestión escolar como currículo total de EPEP. Las distingue de otras que, siendo también críticas, se consideran menos exigentes en términos sociopolíticos: las de educación

ciudadana. Finaliza con una valoración de su significatividad desde los casos y experiencias investigados.

En el capítulo 6 se presenta una sistematización de las prácticas de gobierno escolar estudiadas, como EPEP: a) prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; b) prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados; y c) prácticas orientadas a la construcción de viabilidad. Las mismas se conceptualizan como parte de los *currículos totales* de cada institución y sus entornos sociales. El capítulo finaliza con testimonios de los actores sobre sus logros.

El capítulo 7 intenta aportar criterios para la multiplicación de educadores dispuestos a la construcción cotidiana de una *utopía urgente*. Se inicia con algunos señalamientos epistemológicos previos al respecto; continúa con los atributos que las historias de vida de los protagonistas centrales proponen para los militantes que se comprometan a continuar proyectos semejantes (sensibilidad, formación y convicción); ahonda en interrogantes para una reflexión profunda de lo que se juega en este compromiso, y finaliza con sugerencias organizativas, de contenido y contextuales para una formación de nuevo cuño de los actuales y futuros educadores que abracen esta causa.

El octavo y último capítulo, invita a pensar la viabilidad de esta *utopía urgente* desde una mirada retrospectiva que, a modo de advertencia, para *no tropezar con la misma piedra*, recupera antecedentes de obstáculos y resistencias que diferentes actores y sus proyectos tuvieron que enfrentar en la Argentina desde el retorno al Estado de derecho. Finaliza con la propuesta de pensar la viabilidad en términos prospectivos, procurar visibilizar movimientos y experiencias convergentes en el reclamo de una creciente educación política de los pueblos. Una visibilidad que permita *ampliar el presente y acercar el futuro* hacia una democracia radical. Hace foco en el movimiento sindical docente, pero articula con la marea verde por una sociedad sin patriarcado y con el movimiento ecologista por los derechos de la Madre Tierra. El capítulo se cierra con sugerencias teóricas y estratégicas para la emergencia de nuevos sujetos populares que puedan

sostener y expandir el ejercicio de la política como un derecho humano hacia todos los rincones de nuestra patria, de *Nuestra América* y de nuestro mundo amenazado de muerte.

El libro concluye con una "Carta a los que militan por la vida"; a los que militan por la política como derecho humano y a los futuros educadores populares. En ella se invita a mirar para ver el nuevo tiempo que se insinúa para su praxis, a través de las brumas de una peste sin precedentes que pretende intimidarnos con sus incertidumbres y amenazas. Sin embargo, la historia siempre ha estado, está y estará abierta a la intervención de los hombres y de los pueblos, capaces de construir viabilidad a una épica de deseos, atravesar la bruma y divisar las siluetas cada vez más cercanas de los *hombres nuevos*. Si esas siluetas son el espejismo de un tiempo que expiró, solo lo sabremos si apuramos el paso; los niños de hoy nos lo están pidiendo a viva voz.

Notas al final

[i] Se recuerda al lector que esta expresión pasó a ser parte del léxico de la economía política mundial, a propuesta de un economista norteamericano (John Williamson, 1989) que denominó con ella a un paquete de diez líneas de política que luego serían dolorosamente conocidas por las economías emergentes, acreedoras de las instituciones internacionales de crédito bajo la órbita de Washington (sobre todo el FMI y el BM). Simplificando, estas fueron las siguientes: 1) Disciplina fiscal, combatiendo los déficits sostenidos acompañados de alta inflación y fuga de capitales (para las economías periféricas se alentó luego todo lo contrario: la inflación como instrumento para precarizar el trabajo y la fuga de las ganancias extraordinarias del capital a guaridas fiscales). 2) Reordenamiento de las prioridades del gasto público sin recurrir al aumento de impuestos. 3) Reforma fiscal para disminuir el déficit presupuestario, mediante la eliminación de subsidios. 4) Liberalización financiera, con tipos de interés positivos regulados por el mercado. 5) Tipo de cambio competitivo como requisito de crecimiento basado en las exportaciones. 6) Liberalización del comercio con supresión de aranceles a las importaciones. 7) Liberación de la inversión extranjera directa, como medio de atraer capitales, conocimientos y experiencia. 8) Privatización de empresas del Estado para liberar recursos públicos. 9) Desregulación de la normativa que restringe la libre circulación del capital financiero de los inversores. 10) Derechos de propiedad bien asegurados por la legislación local.
Martínez Rangel y Soto Reyes, 15/03/12; https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=El+Consenso+de+Washington%3A+la+instauraci%C3%B3n+-de+las+pol%C3%ADticas+neoliberales+en+Am%C3%A9rica+Latina+Rub%C3%AD+-Mart%C3%ADnez+Rangel*+Ernesto+Soto+Reyes+Garmendia**

[ii] Según el analista político y periodista ítalo-argentino Roberto Savio, solo en los paraísos o, mejor, guaridas fiscales del mundo, están depositados setenta mil millones de dólares; es decir, depósitos que han escapado al control de los Estados. Una cifra suficiente para comprar el producto de bienes y servicios generado por la humanidad en un día. Más aún, por cada dólar producido por el hombre hay cuarenta de finanzas. Una enorme y desproporcionada burbuja solo explicable porque este es un sector que hasta ahora ha podido escapar a todo tipo de regulación global. Una expansión solo explicable por la rapidez de un desarrollo tecnológico que no ha podido (¿o querido?) alcanzar estado alguno y cuya dinámica especulativa está controlada en un 84% por los algoritmos de máquinas que hacen funcionar automáticamente las bolsas del mundo. Una autonomización demasiado atractiva que explica, por ejemplo, que los argentinos tengan casi el 40% de sus capitales en el exterior.

1. Personajes y experiencias

> A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia.
>
> Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

Corresponde ahora ubicar en sus tiempos y espacios institucionales y sociales a los personajes centrales de las experiencias analizadas; nombrarlos como reconocimiento a su condición de referentes de las prácticas que pueden transformar profundamente la educación argentina y, a través de una selección de testimonios, aportar a la comprensión de cómo estas prácticas fueron posibles. Estos testimonios permiten asomarse a sus historias de vida a lo largo de los sucesivos contextos que atravesaron y subjetivaron; a la génesis de sus opciones y compromisos y al proceso de conformación político-ideológica que los consolidó argumentativamente al respecto. Parafraseando a

la periodista Ana Cacopardo,[1] son *historias debidas* que muestran con elocuencia la madera con la que se talla un militante de la educación; no para imitarlo, sino para poner en situación al lector de la épica que implicó e implicará serlo.

Escuelas y personajes

En una suerte de puesta en escena inicial, la presentación de estas instituciones y actores se organizará a partir de los tres establecimientos que fueron estudiados como casos, para luego extenderla a las ocho experiencias que se investigaron más allá de estos[2] y que aportaron evidencias plausibles de significatividades análogas. Al final, saldrán al escenario, aquellas escuelas y personajes —que entre estas ocho— fueron contenidos por sujetos político-pedagógicos colectivos: una organización y dos movimientos sociales.

En el litoral argentino se ubican los tres establecimientos estudiados como casos:[i] la escuela N° 821 "Raymundo Peña", en el Barrio Schneider, con una zona de influencia que se extiende a los barrios Villa Hipódromo, Ciudadela Norte y San Pantaleón, en una lonja de terrenos mayoritariamente comprendidos entre el río Salado[3] y las vías del ferrocarril, en la periferia de la ciudad de Santa Fe; la escuela "Kom Kaia" ("Somos Hermanos"),[4] concebida para atender niños de la etnia mocoví o moqoit, del otro lado de la ruta que la separa —física y simbólicamente— de la localidad de Recreo, en una zona de quintas que

[1] A cargo del programa del mismo nombre que, desde hace veinte años, marca un hito en la televisión pública argentina (primero en Canal 7 y luego en canal Encuentro).

[2] Aquellos que estén interesados en conocer la intimidad epistemológica y metodológica de la tesis que sostiene este texto, la "cocina" como gusta en llamarla la Dra. María Teresa Sirvent, pueden consultar el Capítulo 3 del vol. 1 en los sitios web indicados (UBA o UNER).

[3] El mismo río cuyo desborde marcó un hito de muerte y dolor en la historia de esa ciudad en 2003.

[4] La grafía decidida por la comunidad mocoví de Recreo para este nombre no se pudo reproducir en este texto por razones técnicas, pero se puede encontrar en la llamada 94 a pie de la página 93 del vol. 2 de la tesis.

abastece a la ciudad capital de la provincia de Santa Fe y que dista unos diecisiete kilómetros de ella; y en la provincia de Entre Ríos, la escuela rural de nivel intermedio (entonces CB3) Catamarca, ubicada en Colonia San Martín, entre las localidades de Cerrito y Puerto Curtiembre, esta última aportante de aproximadamente el 50% de la matrícula.

Los protagonistas principales de la escuela "Peña" fueron: Cristina, la directora, *el personaje central*, con un gran ascendiente intelectual y moral sobre el conjunto, por ser capaz de ayudar a los docentes a resolver en las aulas los problemas cotidianos de la enseñanza y por su liderazgo al interior de la escuela y en su entorno social, logrado desde una historia de compromiso ético-político, gremial y pedagógico a lo largo de muchos años en la zona. Cristina, cuyo abuelo salvó de ahogarse en el Salado al dirigente irigoyenista don Raymundo Peña, el que donaría la casa en la que se construyó su escuela; Cristina, una chica de barrio, que sigue viviendo en su Barranquitas natal y que recuerda una escena de su niñez, en la que una noche, sus padres le abrieron la puerta al director del ballet y ella se quedó espiando atrás: y "yo espiaba, ¿cómo? ¡el director!, aparte estos barrios de tierra..., de calles de tierra, viste, un lugar que no era para que fuera el director del Liceo..."[5] había venido para ofrecerle una beca para el Teatro Colón..., "no, a Buenos Aires sola no", dijo el papá. La misma Cristina, sindicalista docente, perseguida por la Iglesia conservadora y el poder político por movilizar al barrio de una de sus primeras escuelas y luego, contradictoriamente premiada por ese mismo poder; Cristina, la que una vez jubilada y ya concejal municipal, quiso hacer de toda su ciudad una escuela...

María Antonia, *una historia que convoca a otra historia*, vicedirectora de la escuela y ex alumna del mítico Instituto de Cinematografía de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido por Fernando Birri; la que, en medio de una profunda crisis institucional por la

[5] Todos los registros textuales de los sujetos entrevistados para esta investigación remiten a la tesis mencionada y a materiales de campo que, para aligerar esta escritura, no son referenciados puntualmente.

que atravesaba la vieja escuela "Peña", pidió a Cristina que, cuando llamaran a concurso de cargos directivos, eligiera su escuela para normalizarla.

René, el maestro que exhibía el *orgullo proletario* de ser hijo de un mecánico con conciencia de clase y que una vez dijo de sus alumnos "...yo no sé si saben lo que es el sujeto y el predicado de una oración, pero sí sé que saben cuáles son sus derechos, y sé que saben también que hay posibilidades de pelear por esos derechos, juntarse y luchar por esos derechos...".

Silvia, la maestra identificada con los problemas de la escuela y el barrio *desde toda una vida*, y René hicieron una experiencia al filo de la transgresión para recuperar a niños y adolescentes que habían abandonado la escuela, con un dispositivo: el GAR, *grupo de apoyo y recuperación* del que participaban a veces las propias madres...

Ester, una de las vicedirectoras, *el ariete*, que con su capacidad de embestir con valentía los problemas de esta y de otra escuela que dirigió, abría siempre un boquete por donde ingresaban las soluciones. En oportunidad de la visita a la escuela del Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe, sostuvo el siguiente diálogo: "¿quiere comer ministro?", "no gracias...", "claro, usted no va a comer esta comida de 60 centavos, a usted le dan $ 40..., —porque a todo esto se destapa la olla de que cobraban $ 40 por día de viáticos para almorzar— [ríe] para las comidas; (...) al día siguiente nos aumentaron a 85 centavos las partidas de comedores". Un 25% de aumento que hacía menos miserable el presupuesto oficial.

Norma, la otra vicedirectora, que reemplazó a María Antonia tras su llorada muerte y que, dentro de su perfil bajo, hizo un esfuerzo para acompañar y continuar por un tiempo la gestión de personajes tan potentes; la que, varios años después, en una visita de reconocimiento me espetó —ya directora de aquella escuela—: "todo tiempo pasado fue mejor, ¿no?".

En la escuela "Kom Kaia" Nº 1338, de Recreo, el reparto de protagonistas fue menos convencional: Víctor (fallecido hace pocos años), que fuera primero el maestro alfabetizador de la comunidad mocoví

hasta liderar, a pedido de las madres alfabetizandas, el proceso de creación de esta escuela bicultural y bilingüe para sus hijos, haciendo uso de sus vinculaciones con el partido gobernante (el peronismo), y Patricia, la militante indigenista y vicedirectora; la que se inició en la educación popular siendo casi una niña a través del teatro callejero en el Conurbano Bonaerense, el mismo que tenía como referente mayor a Arturo Bonín y la que se fogueó más tarde en la docencia de adultos dentro de los conventillos del Once. Ambos representaron sendos proyectos político-pedagógicos en tensión, hasta que aquella última se vio forzada a dar un paso al costado.

Antonio, el jefe de la comunidad aborigen, maestro de idioma mocoví de la escuela y uno de los pastores evangélicos y jefe de uno de los clanes familiares en que estaba organizado este colectivo; el mismo que fue vocero de todos los pueblos originarios en la Asamblea Constituyente de 1994 (Santa Fe), cuando reclamaron por los derechos sobre sus tierras ancestrales y por el respeto y recuperación de sus culturas y lenguas, obteniendo la inclusión de estos derechos en el texto constitucional.

Mariza, maestra de grado identificada con el estilo de gestión de Víctor y entusiasta estudiosa de la cultura mocoví y su lengua. Flavio, un artesano que, alentado por Patricia, estudió magisterio con el proyecto casi excluyente de ser maestro de niños mocovíes.

En el tercer caso, la escuela rural Catamarca, por entonces de Ciclo Intermedio, estudiada a lo largo de dos proyectos previos (ocho años en total) y luego resignificada en su objeto para esta investigación,[6] los personajes centrales fueron claramente dos:

Liliana, la directora, una profesora de Historia que había encontrado su *lugar en el mundo* en un nostálgico retorno al medio rural de su infancia, una aldea de ancestros ruso-alemanes o alemanes del Volga, pero a la que los habitantes de su nuevo entorno escolar le

[6] "Reformas Educativas y Nueva Ciudadanía–Argentina: determinaciones y resistencias en tiempos de inflexión histórica", Paraná, FCE, UNER, 1998-2002 y "Educación y Ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social", Paraná, FCE, UNER, 2004-2008. Disponible en: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

dieron diversas muestras de que ese no era *su lugar*: no había buena recepción para alguien que, por ejemplo, venía a romper con una tácita tradición del campo según la cual *a los chicos y sus familias no se les hace paro* y Liliana no solo adhería a ellos, sino que convocaba a asambleas de padres y madres para explicar los motivos y reclamar su comprensión (asambleas prohibidas por el gobernador radical de entonces, aunque la prohibición no dejaba rastros: se hacía por "circular telefónica" [sic]). Aquella actitud era para ella una de las tantas formas de educar en una ciudadanía protagónica.

Fernanda, la profesora de Ciencias Sociales, cuya opción por aquellos niños campesinos y por su educación crítica se sostuvo hasta el extremo de arriesgar su salud: recorría diariamente más de cien kilómetros en su pequeña moto para ir y volver de la escuela, hasta que su columna no pudo más y "un mal viento puso fin". A Fernanda no le faltó *fe ni voluntad*, le faltó el *piolín* de su salud.[7] Fue la que, con su aguda mirada sobre la cultura local, supo relatarla con humor y vuelo literario. Sobre Curtiembre, uno de los puertos fantasmas del Paraná, de donde procede casi la mitad de los chicos de la escuela, escribió:

> Curtiembre, tiene el rostro con el maquillaje corrido. Es una vieja copera de un puerto ido. Sobreviviente de la gran época. En su mirada, en su cuerpo ondulante, lleva el resabio de la escurridiza felicidad. Perturbada y sola, busca atar cabos. Reconstruye desde la desesperación, imágenes confusas y fantaseadas para volver a conectarse con la vida. Los hombres que fueron testigos no se cansan de denunciar que esa que los amó, tuvo la bravura hasta el final. Hasta que le asesinaron la belleza y la osadía. Tantos, tantos intentaron protegerla. Pero el tiempo militar del '66 no la perdonó. La mutiló. Le llevó los barcos, los hombreadores, los estibadores, las putas, los changarines, los sindicalistas, las rebeldes panaderas. Hoy, la pobrecita, sigue mirando al río. Añora el murmullo, las discusiones, las carcajadas agudas, la gente andariega... (el texto continúa)

[7] Parafraseando a Eladia Blásquez en su "Sueño de barrilete".

Las experiencias estudiadas *más allá de los casos* fueron ocho en total: dos en el Conurbano Bonaerense, cuatro en la Patagonia, una en El Impenetrable chaqueño y otra, fuera del país, en el sur de Brasil.

En el Conurbano fueron reputadas dos experiencias:[8] en la escuela Nº 121 "José Ingenieros" de González Catán, Partido de La Matanza; y en la escuela Nº 45, de Barrio Parque, en un extremo del Partido de Florencia Varela, en los límites con La Plata y Berazategui (ambas ubicadas en territorios cuyas marginalidad y luchas le otorgan una enorme densidad de sentidos).

En la escuela de la Matanza, María del Carmen (Bichi, como la llamaban todos) era una luchadora a la que, siendo muy joven, su primer encuentro con la pobreza del Conurbano le *cambió la cabeza*. Era la directora "para lo normado (...) pero para la producción pedagógica soy la compañera". Era la que, sentenciando, "el barrio lo necesita, la escuela es el barrio", la abrió los sábados para que más de mil personas sobrevivieran del trueque durante la crisis de 2001; era la que, tomando a los chicos de la mano, iba a recorrer su barrio y les pedía "por favor, muéstrenme dónde viven", como condición de enseñar lo que ellos necesitaban; era la sindicalista que ponía el pecho para ir a reclamar a La Plata y, al mismo tiempo, la demandaba también la ternura como componente pedagógico y como necesidad personal: "yo estoy deformada producto de los corticoides, ¿sabés lo que me dicen los chicos?: 'ay, Dire —se me cuelgan del cuello—, ¡estás tan linda!', yo sé que es una mentira más grande que una casa, pero me lo están diciendo desde la ternura".

En la otra escuela, la que se ubica en un extremo del partido de Florencio Varela, al sudeste de la CABA, el personaje principal, Mónica, era un *primus inter pares*, dentro de un equipo de conducción conformado mayoritariamente por líderes sindicales del SUTEBA local. Ella era entonces la Secretaria de Finanzas y ex Secretaria Adjunta; el maestro José (un referente por sus innovaciones pedagógico-críticas),

[8] Reputadas por las responsables del Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares de SUTEBA, Patricia Redondo y Sofía Thisted.

el Secretario de Organización; Victoria, la Secretaria de Cultura; Osvaldo, el Secretario de Acción Social y Cristina, la delegada gremial. Entre ellos, relata Mónica, existen acuerdos básicos en lo ideológico y pedagógico. Con los maestros miembros de la lista opositora, aunque representan el otro polo gremial, "hay acuerdos en cuanto a lo pedagógico, a las prioridades de la escuela...". Sobre su postura ideológica, Mónica ironiza haber *nacido de un repollo*, hija de padres antiperonistas, recuerda que el 24 de marzo de 1976 su mamá la despertó dándole "la buena noticia de que la habían sacado a Isabelita— [sonríe]— eso con los años (...) lo recuerdo como una cosa ahí medio nefasta, pero bueno, (...) tenía que ver con su historia...". Por esa razón, su sensibilidad y su modo de pensar los atribuye a la influencia que tuvo el sindicato en su adultez.

Siguiendo hacia el sur, en la Patagonia, y siempre entre los casos y experiencias surgidos de la iniciativa de pequeños grupos, hay que hacer referencia a tres escuelas ubicadas en la Provincia de Río Negro: la escuela N° 247 de Rincón de las Perlas (sobre el río Limay); la escuela N° 342 en la zona de quintas de la periferia de Allen, próxima al canal de riego que recorre todo el Alto Valle, mundialmente reconocido por la calidad de su producción frutícola (particularmente de peras y manzanas); y la escuela N° 164 del paraje Treneta ("piedra que camina"), en la soledad de la meseta de Samuncurá, ubicada en la *línea sur*, donde el aislamiento, el viento y el frío organizan la vida y ello se expresa hasta en el calendario escolar: se inicia en "septiembre, cuando concluyen los deshielos y el camino de ripio vuelve a ser transitable, hasta mayo, en que hay que apurarse porque si llega a nevar no salimos dentro de una semana por lo menos, no nos dejan salir ni el camino ni el arroyo".

En la escuela Rincón de las Perlas, el personaje casi excluyente era Fernando; casi, porque su primera actitud era dar un paso atrás y dejar que los demás hablaran por sí mismos de sus experiencias. Acostumbrado a dar batalla por los derechos de los trabajadores

docentes,[9] no dudaba en interponer un amparo judicial cuando se le escatimaba el derecho a la alfabetización a un grupo de madres de la escuela; pero, al mismo tiempo, daba muestras de una enorme ternura por sus alumnos y se admiraba por cada minúsculo detalle del paisaje árido de la barda rionegrina. Militante, maestro, músico y poeta,[10] había reemplazado en la dirección de la escuela a Dámaris, otro personaje singular, que no había dudado en compartir, quizás para ser creíble, las mismas condiciones de vida a las que estaban expuestos los demás habitantes, incluso si se tiene en cuenta que tenía un hijo asmático. Eran tiempos en que el obraje de Rincón de las Perlas quedaba aislado durante la noche hasta que, al día siguiente, una balsa ofrecía el servicio de cruce del río Limay.

En las quintas de la periferia de la localidad de Allen (Alto Valle) y al momento de esta investigación, el personaje era precisamente Dámaris, una migrante rosarina a causa del clima asfixiante de la última dictadura cívico-militar que, apenas recibida de profesora de nivel primario, con veinte años y recién casada, pidió pase al sur y su primer destino fue la escuela en la que la reemplazó Fernando. Más tarde y con algunos antecedentes que le hubieran permitido un destino *más confortable*, concursó con otra compañera, para los cargos de directora y vice, de la escuela N° 342 de Allen. Juntas habían proyectado "un trabajo pedagógico fuerte, en el sentido de que pudieran conocer y entender qué era lo que estaba pasando, por qué estaban viviendo como estaban viviendo, poder trabajar con la gente, poder trabajar en un barrio...". Pero aquella "imagen bastante idílica de la vida en el barrio", apostando al diálogo y a la participación, fue desmentida por los hechos: "...cuestiones de egoísmos muy fuertes, disputas de poder fuertes, también, en la comunidad y hay momentos en los que, bueno, nos posicionamos de manera muy fuerte...". Afloraba la personalidad que conocimos: una amalgama de convicción,

[9] Secretario General de UnTer (Unión de Trabajadores/as de la Educación de Río Negro) por Cipolletti.

[10] Ganador en el concurso literario "El abrazo de los ríos", 2003, organizado por la comuna cipoleña y la provincia de Río Negro.

pasión y ternura que marcaron con fuerza su dirección pedagógica. Esta dirección implicó trabajar sobre las identidades negadas (mapuches y chilenos); salir de la escuela con los chicos a demandar soluciones; contener contra viento y marea a los más vulnerables; promover protagonismos sociales; dar participación a los chicos en decisiones del cotidiano escolar; integrar a los padres al proyecto y a las aulas. Pero estas fueron solo algunas de sus líneas de acción más controvertidas; unos pocos compañeros docentes no toleraron el involucramiento que todo esto implicaba y se alejaron, otros formaron equipo junto a ella.

Más al sur todavía, en la meseta rionegrina, Luisa —la directora de la escuela N° 164— me habla en su lengua: "mujer blanca no soy, mujer mapuche soy, mi nombre es Luisa y Chico es mi apellido". Siempre había elegido escuelas para comunidades indígenas. Esta se encuentra al pie de la meseta de Samuncurá; "Samuncurá que significa piedra que suena, piedra que emite sonido, y en realidad cuando uno sube es mucho el sonido del viento que se escucha, ¿no?, mucho, tiene mucha energía". Había estudiado Comunicación Social en la Universidad Nacional del Comahue, de la que rescataba la perspectiva antropológica para ejercer ahora la docencia *comprendiendo*, mientras cursa simultáneamente como puede la carrera de Ciencias de la Educación. Con estas herramientas, procura conocer la idiosincrasia de las pocas familias de Treneta, la mayoría crianceros de ovejas y cabras, "sus costumbres, sus valores, bueno, integrándome a la familia, conociéndola y apropiándome justamente de su sabiduría". Sabiduría que para la cultura mapuche se resume en *un solo pensamiento, un buen pensamiento*. De esta manera, recorriendo casa por casa, elaboró el proyecto pedagógico de la pequeña escuela, basado en la reconstrucción de identidades desdibujadas o negadas; en el aprendizaje de oficios y prácticas que mejoraran la vida de todos (un invernáculo y el agua potable, por ejemplo); la alfarería y tejidos ancestrales y, sobre todo, el aprendizaje de niños y adultos a valerse por sí mismos para atender a sus necesidades y reclamar sus derechos.

Finalmente, las experiencias escolares contenidas dentro de sujetos colectivos fueron tres:

En El Impenetrable chaqueño, una circunstancia fortuita[11] nos llevó a una relación investigativa que nos permitió conocer la historia de un proyecto político-pedagógico que se inició en 1972 y continuó, con algunas forzosas interrupciones, hasta 2005 y que, desde entonces, tuvo como sujeto a la población de la etnia wichí de El Sauzalito, localidad próxima al límite con la provincia de Salta. El relato de este extenso proceso tiene como protagonistas centrales a dos mujeres extraordinarias: Marta y Mónica.

Marta, una militante laica inspirada en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, nacida y criada en Villa Lugano, Buenos Aires, que sostenía que la opción por los pobres había que vivirla "en los lugares donde la gente tiene necesidades", compartiéndolas, *emparejando* su vida a la de los demás: "cuanto más parejita sea tu vida con la historia de vida de tus alumnos menos conflicto vos te armás". Por ello, pudiendo militar en la villa ubicada a pocas cuadras de su casa, decidió que, además, había que ser *creíble*. En efecto, su compartir no era creíble si podía volver de la villa y tener esa noche comida caliente y una cama confortable. Primero trató de aportar a la sobrevivencia de poblaciones aborígenes del norte santafecino y del Chaco, mediante la venta de sus artesanías; luego, fue a colaborar con los militantes de la Misión de Nueva Pompeya, en una épica que registran Eduardo Anguita y Martín Caparros (1997) y Lucas Lanusse (2007). Alfabetizó a jóvenes y adultos en la región del Comahue por la CREFAL,[11] hasta que la persecución de Remus Tetu en el sur[12] y de las "Tres A" en Buenos Aires, la decidieron a migrar con su marido a El Impenetrable para intentar rescatar a los wichís de una explotación laboral salvaje y de la tuberculosis que los diezmaba. "...Que

[11] CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

[12] En 1975 Remus Tetus era rector interventor de las universidades nacionales del Sur y del Comahue.

nuestros hijos vean que nosotros hacemos algo por los demás" fue el argumento que usó su marido.

Mónica, cordobesa, conoció El Sauzalito (coloquialmente Sauzalito) cuando era estudiante secundaria de un colegio religioso. Una monja de otro instituto similar la invitó a participar de un viaje de sensibilización cuyo propósito de última instancia no podía explicitar: "tenía absoluta claridad con qué gente estaba trabajando de Córdoba. Entonces ella no podía explicitar cuestiones, porque decididamente la iban a echar del colegio". Años después, en plena dictadura, volvió a Sauzalito junto con su novio y con Diego Soneira, un ex cura y Nené, su esposa; otros miembros de aquel grupo de militantes les explicaron en qué consistía el trabajo con los wichí; cómo ellos tomaban las decisiones y evaluaban lo realizado cada día. En ese viaje, Mónica y su novio decidieron que, una vez casados y concluidos sus estudios (ella, Magisterio y Ciencias de la Educación; él, Agronomía), se radicarían allí. A fines de 1985, "...al día siguiente que me recibí ya teníamos sacado el pasaje para ir. Yo me recibí el 7 de diciembre, y el 10 ya estábamos en Sauzalito". Sensibilidad a flor de piel y obstinada determinación eran los rasgos centrales de este personaje. Sin saberlo, había hecho opciones similares a las de aquellos militantes en los que se referenciaba: compartir las condiciones de vida de aquel pueblo abandonado a su suerte como condición de hacer algo por él. Las compartió hasta en situaciones que para otros habrían sido límites: en Sauzalito nacieron sus seis hijos; en El Impenetrable su salud fue puesta a prueba: debieron internarla en terapia intensiva en Sáenz Peña por una neumonía.[13] Comenzó su vida laboral ejerciendo como maestra a cinco kilómetros de Sauzalito, en el paraje El Vizcacheral (un asentamiento wichí), sin ningún conocimiento del idioma y la cultura de aquel pueblo. La conocimos varios años más tarde, justamente un 12 de octubre, cuando la escuela del pueblo festejaba *el*

[13] Cabe aclarar que de la ruta asfaltada más cercana los separaban 300 km de una picada de polvo abierta en el monte, de apenas el ancho de un auto, que una lluvia tornaba intransitable.

descubrimiento. Era solo la maestra de 3º grado, aunque ya se había apropiado del idioma y publicado el *Tsalanawu-Chalanero*, un libro con fichas para la alfabetización inicial en las lenguas wichí y castellana. Se la veía muy sola con sus niños aborígenes, mientras la escuela celebraba el día con la liturgia propia de las revistas "*didácticas*" *Billiken* o *Anteojito*. Promediando el acto, anunciaron que los "chicos de 3º C van a presentar un trabajo (...) que representa las culturas americanas que todavía están vivas". Los niños, acompañados de Mónica entraron con afiches alegóricos a su etnia; luego, niñas y niños se sucedieron leyendo alternativamente en su lengua y en castellano textos referidos a rasgos de su cultura, destacando cómo era la relación de su pueblo con la naturaleza (antes de la invasión): una relación de respeto y armonía que los llevaba a pedirle permiso en cada acto de pesca, caza y recolección. Fue un hecho disruptivo.[14] Luego vendrían el reconocimiento y mayores responsabilidades que se extendieron progresivamente más allá de su región. Marta, por entonces profesora de la Universidad Nacional de Luján, la asesoró y acompañó durante los veinte años en que Mónica permaneció en Sauzalito.

En Bariloche, otra circunstancia fortuita[15] (como la que nos condujo a El Impenetrable) nos permitió conocer una organización social de enorme gravitación pedagógica y social en las laderas marginales de aquella ciudad: la Fundación "Gente Nueva", con siete establecimientos educativos repartidos en dos barrios para todas las edades y niveles; una escuela interna para formación de los docentes ("Saberes") y múltiples acciones orientadas a la atención de los problemas más urgentes, como también a los que requerían esfuerzos sostenidos en el mediano y largo plazo: la necesidad de agua potable y centros de salud (con atención odontológica incluida); la

[14] Desde el punto de vida investigativo, la casualidad no pudo ser más generosa al permitirnos filmar ese acto, en esa escuela y en ese pueblo.

[15] Luego de intervenir en un panel en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo (octubre de 2001) fui invitado a dar una charla en "Saberes", una escuela de formación para los docentes de la Fundación "Gente Nueva".

regularización de la tenencia de lotes y construcción de viviendas; la nutrición de los niños y jóvenes con dietas equilibradas en los comedores escolares; la atención de ancianos y discapacitados; el acceso a productos y bienes de primera necesidad, mediante almacenes y roperos comunitarios; las necesidades de esparcimiento y deporte de niños, jóvenes y adultos; la recuperación de la voz de los barrios mediante sus propias radios de FM; el rescate de identidades culturales erosionadas; etc.

El personaje central de esta organización es Graciela que se define a sí misma como una *loca linda* que decidió "vivir las cosas con intensidad y convencimiento". Militante religiosa, social y política, desde fines de los 60, en una unidad inescindible de compromisos, optó por canalizar esta pulsión de alteridad a través de la educación. "...Yo siento que la vida no me ha privado de nada". En política, adhirió por entonces a "la gloriosa JP", con gran enojo de sus padres "antiperonistas a muerte" y llevó su militancia desde Ing. Huergo, en el Alto Valle de Río Negro hasta la Villa 31, en Buenos Aires; "...nos llevábamos el mundo por delante". Su compañero de andanzas patagónicas en una fe liberadora fue el cura mapuche Juvenal Currulef, "El Negro"; con él desafiaron a la represión de los años 70 en Huergo; con él cofundaron "Gente Nueva" en Bariloche y con él adoptaron veinte niños de los que tuvieron innumerables "nietos". El Negro falleció en Bariloche, el 31 de mayo de 2014, haciendo de la vida comunitaria, de la educación y de la solidaridad un culto. Resumiendo, con una sonrisa, Graciela expresa:

> (...) bueno..., hice las cosas que quise cuando creo que las tenía que hacer, digamos, ¿no?, en el momento que las tenía que hacer; fui muy inconsciente (...) teníamos esa frescura, esa inconciencia... Yo no pude, hasta mucho tiempo después, dimensionar la enormidad del genocidio, ¿no?, cuando me empecé a dar cuenta que tal estaba desaparecido, que al otro lo habían matado, viste; (...) participé de ese momento político con muchas ganas; (...) yo diría nombres, pero..., lloraría nombres, lloraría nombres, sí —pero bien llorados— y bien llorados, sí, sí.

Entre otros personajes que conformaban el equipo de colaboradores más cercanos a Graciela, cabe mencionar a dos entrañables: Alba y Mariza, la primera, mi anfitriona de los viajes a la Fundación, a cargo de "Saberes" y ambas participantes del Primer Encuentro de Educación Popular que organizamos en Santa Fe (2004), para socializar la enorme riqueza testimonial de los directores y maestros que fueron sujetos de esta investigación; haciendo que se conocieran e interactuaran entre sí, con los miembros del equipo de investigación que estábamos conformando[16] y con otros investigadores invitados.

Fuera del país, en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil, esta investigación incluyó al tercer sujeto colectivo: el Movimiento de los Sin Tierra.

Como se expuso en la introducción, la incorporación de sujetos y procesos colectivos a esta investigación tuvo el propósito de indagar sobre las condiciones que permiten que las experiencias que ellos contienen persistan en el largo plazo y se multipliquen. Los casos anteriores (en El Impenetrable y en Bariloche) muestran a estos colectivos como fuentes de contención, sentido y referencia identitaria muy fuertes para los responsables de las escuelas que ellos generaron. Del MST interesa, además, su capacidad multiplicadora, considerando la fuerza que imprime en las subjetividades su magnitud organizacional y su masividad. De los tres, este libro recoge de manera particular los dispositivos, rutinas y contenidos de la omnilateralidad democrática de formación de sus docentes.[17]

Estas cuestiones fueron objeto de trabajo de campo en dos instituciones específicas: la pequeña escuela del Campamento "Jair Antonio Costa" (a unos 40 km de Porto Alegre) y el Instituto de Educación "Josué de Castro", perteneciente al ITERRA (Instituto Técnico

[16] "Educación y Ciudadanía – Alternativas y Resistencias a la Exclusión Social"; 2004-2008; disponible en: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm.

[17] Para este caso se sugiere tener en cuenta las diferencias contextuales más amplias con la Argentina, que se pueden consultar en el vol. 2, p. 368 y ss. de la tesis de referencia (uba_ffyl_t_2018_24319_v2.).

de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) y ubicado en Veranópolis, Rio Grande do Sul, uno de los institutos que el MST posee en el territorio brasileño para la formación de sus propios docentes. En ambos casos, se tuvieron en cuenta especialmente las prácticas institucionales cotidianas significadas como currículos totales para esta formación.

Los personajes cuyos testimonios y biografías se consideraron relevantes fueron Arajá e Iván. La primera fue nuestra brigadista[18] anfitriona. Con ella recorrimos el campamento durante toda una jornada; una larga entrevista itinerante en la que fuimos conociendo las distintas áreas en que se organiza la vida cotidiana de los acampados, manteniendo diversos diálogos con sus personajes y obteniendo información primaria acerca del MST y su acción educativa. Todo esto, desde su relato singular y situado en la base misma del Movimiento. Se trata de una joven mujer de origen campesino, nacida en el Alto Uruguay, casi en la frontera con la Argentina. Sus padres migraron a la ciudad cuando ella tenía tan solo cuatro años de edad. Desde entonces, su vida ha transcurrido en el interior del Estado de Río Grande do Sul y, desde hace diez años, en el Gran Porto Alegre. Hace ocho que vive en el Campamento. Tuvo su primer contacto con el MST siendo ya estudiante universitaria. Desde aquel interés de intelectual crítico, surgiría su actual militancia como coordinadora *acampada* que, sin perjuicio de sus responsabilidades organizativas y educativas actuales, trabaja su parcela de tierra y, como la gran mayoría, va recuperando poco a poco su cultura campesina. Como parte de una comunidad en lucha, espera ser una *asentada*[19] cuando a todos les reconozcan la propiedad del predio que ocupan. Al momento de la entrevista, era madre de una adolescente y continuaba estudiando.

[18] Coordinadora de la vida cotidiana del campamento, junto a un par masculino (el equilibrio de géneros en la distribución de las responsabilidades es una cuestión muy cuidada al interior del MST).

[19] *Acampados* y *asentados* marcan dos momentos cruciales dentro de la lucha por la propiedad de la tierra. El primero, indica la condición de ocupante de un predio tomado por coacción legítima (en el marco de la Ley de Reforma Agraria); el segundo, significa la condición de propietario titular de ese predio.

Iván es un joven de 25 años, campesino y oriundo de Ceará (nordeste brasileño), una tierra de épicas resistencias populares (los *cangaceiros*) frente a la explotación de sus oligarquías terratenientes. Tierra en que las prolongadas sequías naturalizan todo tipo de penurias. Tierra fértil para el arte, la imaginación literaria y las expresiones de la cultura popular (como el carnaval, quizás el más participativo de Brasil). Tierra también pródiga en reprimir la lucha social.[20] Muy pequeño, Iván es trasladado con su familia (su madre y sus seis hermanos) al sur industrial del país, cuando su padre decide migrar como parte de uno de los cientos de miles de contingentes de *paus de arara*.[21] Allí este trabaja como obrero metalúrgico, completa sus estudios primarios y milita políticamente. A fines de los años 80, la tierra que ocupaban —como beneficiarios de una ONG internacional— les resulta insuficiente en la perspectiva de las necesidades de una familia numerosa (poco más de una hectárea). Deciden entonces ingresar al MST, primero como *acampados* y luego como *asentados*.

Iván llega al campamento con trece años y ya han trascurrido doce desde que su familia ingresara al Movimiento. En el asentamiento de Ceará es designado como responsable de la atención de la salud de los asentados. En 2001, alentado por su padre y por los saberes acumulados en la atención primaria de la salud, viaja por primera vez a Veranópolis para cursar una tecnicatura en Salud Comunitaria (con título reconocido por el Estado). Recuerda que no le fue fácil adaptarse al nuevo medio y a otro clima.

Ya egresado, es invitado por sus profesores a quedarse en el ITERRA como coordinador de los estudiantes del área de salud. "Si no hubiese sido por el estudio y toda esta trayectoria en el Movimiento, sería para toda la vida un campesino que solo tiene que lidiar con la tierra y que

[20] En la misma región y en el estado contiguo a Ceará ocurrió precisamente la represión más sangrienta sufrida por el MST, que se conoce como "matanza de Eldorado dos Carajás" (17/04/1996).

[21] En alusión a la postura (en cuclillas y aferrados a precarias barandas) que los migrantes nordestinos adoptaban en los transportes improvisados en que se trasladaban hacia el sur; postura que, a su vez, evoca un método de tortura propio de la dictadura militar.

no tiene nada más... con el suelo, con la fuerza física...". Hoy aspira a poder retribuir a la comunidad de su asentamiento en Ceará "lo que me fue dado; cuidar de ellos". "La verdad es que todo lo que soy y sé hoy es el resultado del Movimiento; en el sentido de que soy un 'cara' que tiene una concepción diferente del mundo. Superé todas las dificultades que yo tenía, vamos a decir así, de leer y escribir; me sentí una persona importante dentro de la sociedad; una persona capaz de hacer las cosas, de contribuir en algo, de ayudar a las personas, de reconocerse a sí mismo. Todo eso es el resultado de una forma diferente de vida, dentro de aquí, en la Escuela, y dentro del Movimiento".

Contextos subjetivados

Creemos que la presentación de los principales personajes de estos casos y experiencias ha permitido al lector asomarse a una diversidad de vidas densas y ricas de directivos y maestros de escuela, elegidos por considerar que sus prácticas podían ser significadas como de educación popular en el sistema público de enseñanza.

En muchos casos, esa diversidad y riqueza fue recogida en sus historias de vidas, construidas con todo el rigor metodológico que nos fue posible; en otros se las obtuvo con los datos biográficos que nos aportaron en entrevistas multipropósitos.[22]

Sin embargo, considerando que esta ha sido una investigación poco convencional por la cantidad de unidades de análisis (once) dentro del paradigma cualitativo y la amplitud de su cobertura en términos sociológicos y territoriales,[23] se intentará ahora suplir los

[22] Las historias de vida fueron construcciones a dúo logradas en una sucesión de entrevistas pactadas específicamente para tal fin, que permitieron ahondar en algunos aspectos y repreguntar en caso de dudas. Cuando esto no fue posible, se suplió esa carencia con datos biográficos aportados por los sujetos, en el marco de entrevistas en profundidad en las que relataron el conjunto de sus experiencias.

[23] Con la intención de conciliar una lógica de investigación intensiva con la pretensión de obtener conocimientos relativamente extensos en territorios socioculturales también amplios y diversificados.

extensos relatos que exigió el trabajo académico, con una selección de *flashes* o destellos más significativos de sus vidas a lo largo de momentos contextuales extremadamente significativos para los propios sujetos y para la sociedad argentina en los últimos cincuenta años. Obviamente, algunos no los transitaron a todos por razones generacionales y otros estuvieron atravesados profundamente por la mayoría de ellos. Por esta razón se hablará de contextos subjetivados; en ellos, quedarán incluidos los propios contextos de *descubrimiento* de esta investigación (ver Sirvent, 2006: 3) y se anticipará algo del contexto de *finalización* de este libro, un contexto extraordinario que estaba en pleno desarrollo mientras avanzábamos en su escritura.

Tanto en los casos como en las experiencias, los testimonios remiten a las trayectorias pedagógicas, sociales y políticas de los protagonistas que se iniciaron entre las décadas de 1970 y 1980. En una de ellas, situada en El Impenetrable chaqueño, las exigencias para una comprensión más profunda de la experiencia conocida en terreno obligaron a la reconstrucción completa de la misma, recuperando la voz de actores claves que la precedieron con sus propias prácticas y recorridos existenciales (en particular de una de ellas, Marta), y a retrotraer el relato a fines de la década de 1960.

Desde estas voces, el lector podrá ubicarse no solo entre las referencias empíricas más visibles en que se ancló esta investigación, sino desde otras más sutiles que, transmitidas por los sujetos que impulsaron aquellas experiencias, describen también las resonancias subjetivas que dichos contextos provocaron en los colectivos sociales de los que procedían los niños por los que optaron. Resonancias que fueron modificadas por el trabajo pedagógico de desnaturalización realizado por esos directivos y docentes, impactando subjetivamente aun en quien escribe y los acompañó en algunos tramos de sus vidas.[24]

[24] Ni estos actores ni los sujetos y contextos por los que optaron constituyeron una exterioridad para quien escribe. Más aun, sin perjuicio de la necesaria vigilancia epistemológica, considero que el propio investigador debe incorporar como objeto de conocimiento la misma situación en la que se involucra; situación que, a su vez, lo

Esta opción de escritura, además de darle mayor frescura y brevedad al relato, es un modo de ingresar a lo que hemos denominado segundo circuito hermenéutico de la investigación, desde la convicción de que estos testimonios refrendarán aquello que "no se puede saber sin comprender y especialmente, sin sentir ni ser apasionado" (Gramsci, 1984: 124).[25]

Un vivir contemporáneo a las urgencias revolucionarias de los años 1970, a la respuesta del terrorismo de Estado y a la recuperación del estado de derecho

Los años vividos en este lapso marcaron un punto de inflexión en las vidas de todos los sujetos cuyas experiencias y testimonios sostienen este estudio y en las de aquellos que optaron en estos términos pedagógicos y políticos. Más allá del dolor y terror que dejó en ellos cicatrices subjetivas, estos años y, en particular, los de la dictadura, marcaron *un antes y un después* existencial y simbólico.

A pedido de Cristina (directora de la escuela "Peña"), el relato de lo vivido durante la última dictadura militar tiene lugar con el grabador apagado. Su contenido queda en reserva como gesto de respeto por la confianza deparada. Reiniciada la grabación, agrega que de esa época sale con miedos pero fortalecida:

> (...) sí, muy fortalecida, muy fortalecida, muy fortalecida, no te digo que a lo mejor anímicamente (...) uno sale con muchos miedos (...), pero en cuanto a la postura y a la defensa de los derechos humanos, de los derechos de los chicos, de esto de trabajar más que nunca por la inclusión (...) ¡fortalecida!... [con] mucha más claridad también, ¿no?, en lo que uno defendía...

comprende en todas las dimensiones en las que piensa e intenta conocer a sus sujetos, los climas de época que a todos nos afectaron e incluso la atmósfera intelectual de la que ha participado y participa.

[25] Carlos Marx ya había dicho que "la crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de la pasión" (1965: 15).

En el Encuentro de Educación Popular en la Escuela Pública (en adelante EPEP 2004), Cristina agrega que trabajar durante aquellos años que denomina de dictadura y posdictadura,

> (...) fue también a contrapelo, fue también a contracorriente porque la mirada de la sociedad, o de algunos sectores de la sociedad, para quienes elegimos ir a trabajar a los sectores populares no es muy benévola y esto me hace acordar algo que dijo un querido sacerdote de nuestras villas, el padre Osvaldo Catena,[26] en una oportunidad cuando él también dice por qué eligió ese lugar, ¿no?, y él decía: "siempre anhelé vivir fuera del tronco de la sociedad", y aclaraba, "la clase media donde nada pasa, y venirme a la raíz donde se forma y transforma la historia, impulsada por el hambre y la sed de justicia de los pobres". Digo esto porque, aparte de enfrentar situaciones difíciles que tenían que ver con todo lo normado y todo lo instituido en las instituciones educativas, también tuvimos —y sobre todo en la época de la dictadura— y aún en los años posteriores o los primeros años de la posdictadura también tuvimos que enfrentar este "por algo estarán ahí", o "por algo eligieron ir a esos lugares".

En otros casos, la dictadura los fuerza a migrar por temor a persecuciones o en búsqueda de otros aires menos opresivos. A Víctor, el que sería luego director de la escuela "Kom Kaia" (la escuela mocoví, como la llamaban los vecinos de aquel poblado santafecino), el golpe de 1976 lo encuentra en San Juan, trabajando en un gremio de empleados vitivinícolas:

> Ese día (24 de marzo) estaba el ejército, la gendarmería, todo rodeado y resulta que lo que habían tomado era la sede del gremio en que yo trabajaba (...) lo primero que hicieron fue irse a los gremios, no sé, en ese momento yo creo que buscaban armas, nosotros no teníamos nada pero sufrí ahí, un poco, la violencia (...) de Estado, como nos maltrataron

[26] Sacerdote villero de Santa Fe que, en 1967, adhiere al "Mensaje de los 18 obispos" de distintos continentes que dio inicio al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (en una nómina que inicia Dom Hélder Câmara, arzobispo de Recife, Brasil). Catena será luego su Secretario General en la Argentina.

> (...) nos suspendieron, no sabíamos si seguíamos, [si] no seguíamos; no sabíamos si estábamos sospechados de algo, si nos podían meter presos o no, porque nos hacían declarar y nos dejaban ir y después nos volvían a citar, o sea que estaba en una inseguridad que no sabía qué hacer y entonces en ese momento yo dije, bueno, voy a retomar algo que dejé, que es estudiar y me (...) me voy a ir a Córdoba a seguir la carrera [Derecho] y... así que me vine a Córdoba en el 76 y después [la] seguí en Santa Fe.

Para Dámaris, la que años más tarde sería directora de las escuelas patagónicas de "Rincón de las Perlas" y de la periferia de Allen, esos años la obligaron a decidir qué estudiar y dónde trabajar:

> (...) no sé, en otro momento, en otra coyuntura hubiese seguido Filosofía, hubiese seguido Literatura, una cosa así; pero bueno, tuve muy buenos profesores en el secundario que me dijeron que no, que no me convenía, que les parecía que era ponerme muy en riesgo, porque de todos modos [no sabía cómo se podían llegar a desarrollar las clases en ese momento no iban a cubrir mis expectativas y qué sé yo..., conclusión: [seguí] ...Primaria, que también me gustaba y me brindaba la posibilidad en corto tiempo de irme de Rosario, y bueno [...] ...pude [terminar] la carrera y al momento de irme pensé, sí, pensé, en qué lugar, y bueno, pensé en el sur, eso no sé muy bien por qué, [...] ...amigos, no tenía conocidos, no tenía nada, me anoté, así... —"¿Rosario estaba en una situación muy asfixiante...?—[27] Sí, para mí era muy asfixiante, desde lo familiar con tíos desaparecidos, desde la escuela con compañeros desaparecidos, con profesores desaparecidos, toda mi secundaria en pleno centro, en el Normal 2, que es la escuela que está justo frente a la Jefatura de Policía y al Comando del Tercer Cuerpo, o sea, todo una cuestión signada por, bueno..., el pedido de documento, el temor permanente, el tener que caminar cuadras en pleno centro para tomar un colectivo, todo el tiempo, porque eran unas manzanas..., las manzanas aledañas a nuestro colegio estuvieron cerradas durante años, era una situación..., a mí me afectaba muchísimo, digamos, desde lo personal por cuestiones bien objetivas y también ese ambiente, ese aire —opresivo— era muy opresivo, así que bueno, el irme era una necesidad.

[27] Los registros entre guiones indican mis propias intervenciones como entrevistador.

También para Patricia, apenas una adolescente que ya militaba en el Conurbano y que años más tarde sería la Vicedirectora de la escuela mocoví en Recreo, Santa Fe, aquellos años evocan, como en el caso de Dámaris, desarraigos y pérdidas muy dolorosas, las de Martín, su mejor y enamorado amigo de la temprana adolescencia:

> Martín, que era dos años más grande (3° año del secundario que cursaba en Bs. As.), me acuerdo, una vez íbamos caminando y me dice: "te quiero regalar un libro", entramos en una librería y dice: "elegí un libro", miro así, ¿qué es lo que elijo?: *Pedagogía del oprimido*, ¡qué libro!, estaba yo, antes de los 15 (...) [todavía] lo veo en la Villa de 3 de Febrero a la cual fuimos de la mano de (...) curas [separatistas catalanes emigrados], entonces empezamos a trabajar en la villa.
>
> Luego mis padres me enviaron a Santa Fe para que completara el secundario, con menos riesgos. Una vez años más tarde, volví a Bs. As. [y] fui a ver si lo localizaba a Martín; fui a la farmacia del padre, y el padre me dice: *"acá no vive ningún Martín, Martín no existe"* (parafraseando al dictador Videla "no existe, es un desaparecido"). Ya estábamos en el período negro (...) y no supe más nada de él. Cuando yo me vengo después de 5° año, sí vi el apellido [de él portado por] una de las Abuelas de Plaza de Mayo.

Aquellos años fueron también decisivos para Mónica, años en los que perdió su inocencia política y tomó las decisiones que derivarían en su opción de vida por los niños wichí, en El Impenetrable chaqueño:

> En el magisterio, desde el curso de ingreso, me llamó la atención una compañera [G.], que estaba embarazada, que era un poco mayor que el resto y que tenía una mirada terriblemente triste o intensa o profunda, no sé. Habló un día, después que yo le preguntara a la profe del "ingreso" si acaso la "educabilidad", concepto que nos estaba enseñando, no estaría limitada en los colegios militares o en los confesionales. La profe dijo que no, pero me di cuenta que después prácticamente daba clases para mí. G. insistió, argumentó y discutió más. Nos estábamos haciendo amigas cuando me planteó que ella

> había estado presa y que yo tenía que saber que por ser amiga de ella a mí me estarían vigilando los Servicios. Ahí sí que no entendía nada de lo que estaba hablando. Por supuesto, que le dije que claro que de todas maneras quería ser su amiga. Y ahí se me abrió otro mundo: el mundo político, de la dictadura, de las desapariciones, de las torturas, de los relatos de lo vivido en Devoto, de su novio, también preso y liberado (que era su actual pareja y lo fue hasta hace pocos años que murió rodeado del amor de G. y sus cinco hijas), de su hermana y su cuñado, asesinados al frente de su casa, y de su sobrina criada por los abuelos mientras ella estaba presa. Leí las cartas que enviaba y recibía y conocí a muchos amigos y amigas que estaban regresando al país y algunos sobrevivientes. Todos apenas mayores que yo.

Apostar a la democracia

Ante la imposibilidad de mantenerse en el poder tras la aventura de Malvinas, los militares debieron negociar con los civiles una retirada "honrosa", abriendo las puertas a la reinstauración de las instituciones del Estado de derecho. En ese contexto, algunos jóvenes como Fernando, el que luego abrazaría en el sur la docencia y el sindicalismo como una sola militancia, intentaron avanzar más allá de una recuperación formal de la democracia:

> Yo (...) empiezo a trabajar [como docente] en épocas de la dictadura, en el Gran Buenos Aires; trabajo en Libertad, Partido de Merlo, después en Ituzaingó, en zonas muy alejadas, y lo primero que empiezo a hacer, paralelamente, es militar gremialmente, ¿no? —y bueno, digamos, como una cuestión de ser parte de un mismo trabajo, ¿no?, digamos, y bueno, apostando muy fuertemente a la recuperación de la democracia, participando en..., digamos, cuanta posibilidad de participar se nos ofrecía, ¿no?... pertenezco a esa *generación que llegó tarde a los 70 y que apostó realmente por la democracia,* a cimentarla, profundizarla, y a poder ir canalizando ese ansia de transformación junto con otros en un ambiente distinto (...) ...hoy parecemos dinosaurios, ¿no?, los que en los distintos ámbitos seguimos reivindicando lo

> colectivo, como una forma superadora de lo individual y seguimos apostando y creyendo a esto, ¿no?, *a recuperar un nosotros dónde poder pelear* desde un lugar distinto.

Las marcas de los 90

> Los argentinos comparten la experiencia histórica de la lucha peronismo/antiperonismo, la experiencia de la imposibilidad de la convivencia política durante décadas, la experiencia del genocidio, la experiencia de la inestabilidad institucional, la experiencia de la hiperinflación, la experiencia de la convertibilidad, la experiencia del "corralito", entre muchas otras cosas. Si pretendiéramos sintetizar, quizás podríamos afirmar que en la experiencia reciente los argentinos comparten la hiperinflación (como disgregación económica de la sociedad) y comparten el genocidio (como disgregación política de la sociedad). Es decir, el terrorismo de estado y el terrorismo económico. La paradoja es que justamente un conjunto de personas que comparten básicamente experiencias disgregadoras tienen en común haber vivido esos procesos y estar atravesados por ellos. ¿Están atravesados del mismo modo? (Grimson, 2004: 181)

Este texto, contemporáneo al relevamiento del grueso de los testimonios para esta investigación, coincide con lo constatado empíricamente en ella y responde negativamente a la pregunta anterior. En un país profundamente desigual como la Argentina, los nuevos pobres urbanos, abruptamente sumados a los estructurales; los pequeños productores quebrados de la Patagonia, proletarizados primero y desempleados después; los mocovíes a punto de ver sus terrenos de Recreo convertidos en un parque industrial, en lugar de la propiedad comunitaria de la tierra a la que aspiraban por una ley de reparación histórica, son algunas de las tantas respuestas a las preguntas de Grimson que surgen de este estudio.

En efecto, esta investigación está marcada por la incidencia que tuvieron en los sujetos individuales y colectivos analizados, las

políticas neoliberales de los años 90, cuya implementación comenzó durante la última dictadura (la que intentó legitimar su golpe con el combate a una insurgencia ya derrotada), y esta incidencia se hizo visible, tanto por la violencia de las condiciones materiales y simbólicas que los afectaron, como por las reacciones y producciones culturales que generaron en algunos de estos sujetos.

El auge de estas políticas (reformas educativas incluidas) constituyó entonces el contexto de descubrimiento de la investigación, y los registros tomados originalmente en las escuelas "Peña" y "Kom Kaia" de la provincia de Santa Fe para un proyecto colectivo anterior,[28] fueron utilizados como información secundaria para los dos casos que sostienen el núcleo argumentativo de esta investigación. A su vez, las secuelas de miseria, represión y muerte en que desembocó la crisis de aquellas políticas, marcó todos los relevamientos específicos a partir de los cuales estos casos fueron resignificados y todos los que se realizaron más allá de ellos.

Sobre los nuevos pobres y migrantes de los años 90 que se asentaban en los barrios del entorno social de la escuela "Peña", en la periferia santafecina, quien fuera su directora recuerda:

> (...) estaban desarmados también; la gente que viene a los barrios, así, a formar villas, viene de todo..., cómo es la palabra... la palabra es desarraigados; desarraigados; estaban desarraigados; gente que recién empieza ubicarse en un lugar ¡y en qué condiciones!

En una geografía más brutal (periferia de Bariloche), otros eran empujados a relocalizarse a través de planes de vivienda social a zonas despreciadas por la especulación inmobiliaria:

> (...) lugar inhóspito, donde todo es más difícil por las características del terreno, el clima, la lejanía del centro (...) 400 familias que fueron desalojadas de diferentes zonas precarias de la ciudad y guardan "un pro-

[28] "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas", Paraná, FCE-UNER, 1995-1998. Disponible en: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

> fundo resentimiento por ser sacadas del lugar donde desde siempre habían vivido, y con el agravante de la lejanía que aumenta el enorme desempleo y las hace sentir casi en un ghetto". (Salese *et al*., 2000: 67)

Alba Salese se refiere así a las consecuencias de las políticas urbanas de los años 90 en uno de los barrios de Bariloche, donde la organización social "Gente Nueva" había construido una de sus escuelas. Para quienes solo conocen el rostro que la Patagonia ofrece a los turistas, es preciso recordar que en ella "la pobreza y la miseria adoptan su rostro más cruel cuando en invierno las calles y senderos se cubren de lodo, hielo y nieve y la leña disponible no es suficiente para calefaccionar las viviendas" (ibídem). Graciela, perteneciente a la misma organización social, recuerda que

> Durante el menemismo, hubo un declinar de estos procesos de movilización social ...nos fuimos como replegando (...) con profundos dolores por falta de pago, por las familias que se empezaron a deteriorar (...) no quiere decir que ahora se haya terminado ni mucho menos [2003] pero creo que se está como reviviendo una mirada (...) más de mirar al otro de una manera fraterna y solidaria.

Crisis y desenlace de desocupación, miseria, represión y muerte

> ¿Dónde hay un mango que los financistas, ni los periodistas, ni perros ni gatos, noticias ni datos de su paradero no me saben dar?
>
> Francisco Canaro y Ernesto Famá, *¿Dónde hay un mango?*, 1933.

En 2003, a medida que nos aproximábamos a Gonzáles Catán [Partido de la Matanza] por la ruta nacional Nº 3, María del Carmen (Bichi), la directora de la escuela Nº 121 "José Ingenieros", iba describiendo, kilómetro tras kilómetro, la historia reciente de desindustrialización y desempleo que había dejado el saqueo neoliberal. Así, a la marginación estructural de esta población del Conurbano se había sumado una miseria abrupta, cuyas secuelas eran visualmente constatables. También ingresábamos a uno de los territorios más representativos

de la historia política de la Argentina reciente, una historia de manipulación clientelar y resistencia social cuyo clímax se había alcanzado hacía tan solo dos años.

Refiriéndose al desempleo y la pobreza abrupta que generó la crisis de 2001, María del Carmen recuerda que insistió en que la escuela fuera el lugar para que las familias implementaran sus estrategias de sobrevivencia:

> (...) ahí fue necesario posicionarse y decir: el barrio lo necesita, la escuela es del barrio, este espacio está (...) [y] en la escuela hubo trueque —¿hubo club de trueque? —hubo club del trueque (...) los sábados, más de 1.000 personas se juntaban acá...(...) No fue una decisión fácil [agrega], y se tomó luego de arduas discusiones entre los docentes y los propios padres.

En la escuela "Varela", ubicada en el barrio El Parque, a más de 10 km del centro de Florencio Varela, otro partido del Conurbano, las consecuencias no habían sido más benignas:

> (...) la población escolar —relata Mónica [F. V.], su directora— estaba conformada por tres subgrupos: la población de los monoblocks, "las casitas", como le dicen todos los de alrededores, y el "asentamiento", (...), que es el tercer grupo que se incorpora [más recientemente] a la escuela...

Estos subgrupos, otrora bien diferenciados socialmente, habían comenzado a homogeneizarse en términos socioeconómicos:

> (...) mucha gente de los monoblocks también se empezó a incorporar a la escuela, dejaron de concurrir a las escuelas privadas (...) las características socioeconómicas empezaron a ser las mismas porque empezaron a quedar la gente desocupada, porque las empresas de la zona empezaron a cerrar, con las mismas carencias económicas que el resto, con situaciones de violencia, de maltrato..., así que como que ahora, si bien siguen estando esas tres divisiones en cuanto a las características habitacionales, las características de la población sí son más homogéneas.

Al momento de estos testimonios promediaba 2003 y esta directora [escuela de Florencio Varela], como educadora y trabajadora, daba cuenta de las marcas subjetivas de años de precarización laboral, malestar docente, pobreza y miseria de su entorno escolar, violencia social y familiar, suicidios juveniles y ex alumnas que regresaban a la escuela como madres adolescentes para mostrar sus hijos y relatar sus historias de obstinada sobrevivencia. Al respecto Mónica relata:

> (...) estoy bastante pesimista (...) el otro día vinieron chicos a pedirnos constancias de alumno regular para trabajar de piqueteros; creo que en este momento también los piquetes se están transformando en una salida laboral [sonríe con tristeza] (...) a los chicos no les pagan, les dan una bolsa de alimento con la condición de..., bueno, además de participar de los piquetes, los sábados hacen encuentros donde charlan y demás, y les dan una bolsa de alimentos (...) les ponen como requisito que tienen que estar yendo a la escuela (...) pasa por ahí, más por una cuestión de sobrevivencia que por una cuestión de una defensa de los derechos (...) vos hablás con los chicos y los chicos por ahí te dicen que van a dejar la escuela porque van a salir a trabajar, no hay esta cosa de decir: "no, vamos a seguir peleando porque nosotros realmente necesitamos..., merecemos educación, merecemos condiciones dignas de vida", es muy fuerte todo lo otro (....) no voy a seguir estudiando, me voy a ir a trabajar (...) "no voy a seguir estudiando", es muy fuerte eso, y además esto de no ver futuro, de no ver..., no ver realmente para qué es importante seguir estudiando, además como una resignación también (...) me parece que, en el medio, nuestra palabra o nuestras acciones, a veces se desdibujan bastante y se pierden bastante.

Entre tragedias sociales y catástrofes "naturales"

El contexto de descubrimiento (o de redescubrimiento) en que tuvieron lugar las entrevistas con los principales protagonistas de los casos santafecinos no pudo ser más denso en términos de significados: el reencuentro con aquellos actores tuvo lugar cuando, a las secuelas

todavía visibles de la crisis de 2001 se le sobrepuso la catástrofe "natural"[29] más grave que padecieron los habitantes de Santa Fe desde comienzos del siglo XX y las entrevistas se sucedieron en el local del gremio docente de AMSAFE, entre montañas de zapatos y ropa que los maestros de la ciudad estaban clasificando para organizar la ayuda a la población. A diferencia de las históricas inundaciones provocadas por el desborde del río Paraná, esta sorprendió desde uno de sus afluentes, el río Salado.

Como ya se ha descripto, la llamada Lonja del Salado fue el escenario en el que transcurrió la mayor parte de la vida profesional de Cristina, el personaje central de la escuela "Peña", como maestra y directora de una sucesión de escuelas que se localizan en este paisaje suburbano y en el que el río Salado se constituye en el referente obligado para explicar la radicación de gran parte de los barrios más pobres y marginados de esta capital provincial y de otras localidades de su curso superior. En otras zonas de la ciudad, es el Paraná el que delimita los asentamientos y sus costas e islas son el hábitat en el que la lucha por la sobrevivencia fue adquiriendo rasgos culturales específicos.

De esta manera será el agua, como amenaza, la que establecerá los límites de un territorio devaluado por el riesgo constante de las inundaciones, las que trazarán la frontera entre miseria y pobreza. Será el agua, como riesgo latente, parte de la experiencia de los que combinan vivir en las márgenes y en la exclusión; haber sido empujados a los espacios donde todos los beneficios de la vida urbana se precarizan y, para muchos, haber sido excluidos de aquello que en gran medida los constituye en su condición humana: el trabajo. En síntesis, el agua delimita los territorios donde mucha gente ha subjetivado una cultura de la precariedad como destino.

[29] Durante aquellos años especialistas locales afirmaron que la inundación pudo ser evitada con un conjunto de obras de defensa complementarias y de mantenimiento de las existentes.

Estos son los márgenes, estos son los bordes de una sociedad urbana en la que, como en muchas otras, la injusticia se ha naturalizado hasta confundirse con el paisaje y en la que la denuncia, al ritmo de periódicas catástrofes naturales y tragedias sociales, irrumpe cada tanto, sacudiendo la trama que ha tejido un estilo de relación entre política y pobreza. Una relación clientelar, cuyo arraigo aún no ha podido romper la lucha social; lucha que, aunque fragmentaria y oscilante en su visibilidad, acumula ya una historia de silenciosas heroicidades escritas en la memoria de la ciudad.

Los sobrevivientes del exterminio del siglo XIX, el contexto de descubrimiento más oprobioso

El caso de la escuela "Kom Kaia", que atiende a niños de una migración mocoví —también resignificado para este trabajo—, aportó el contexto de descubrimiento más ignominioso. Los mocovíes de esta región santafecina, Recreo, como los de otros pueblos próximos, son hoy asiento de las sombras errantes del "último malón" que conoció el litoral argentino, postrera rebelión de esta etnia, que tuvo lugar en San Javier, una pequeña localidad costera que fuera en sus orígenes una reducción de los jesuitas, unos 160 km hacia el norte. Los protagonistas de este levantamiento fueron los abuelos de quienes hoy doblan la cerviz en los surcos de las quintas santafecinas junto a sus mujeres y a sus hijos, ex alumnos de la escuela "Kom Kaia". Desde entonces, una vez más y como hace cinco siglos, la estrategia fue el silencio: "...un anciano nos dijo (...) nosotros podemos contar todo esto porque lo hemos callado", recuerda Víctor, el director.

De tanto en tanto, en las *sentadas*[30] de su intimidad, los más viejos transmiten estos recuerdos que mantienen en el rescoldo de la memoria colectiva, brasas aún encendidas de una antigua identidad.

[30] La *sentada* expresa un modo comunitario y participativo de deliberar y tomar decisiones a nivel del clan familiar o de toda una colectividad, en la que los convocados se sientan en círculo como un modo de significar la ausencia de cabeceras.

· Después de la crisis, con un dios que había llegado para pocos

En una zona del fértil campo entrerriano, se encuentra la escuela "Catamarca"[iii] ("el caso que no fue"). Los alumnos proceden de familias de pequeños y medianos agricultores, tamberos, ladrilleros, pescadores y hacheros. El análisis de las prácticas institucionales y sus límites tuvo lugar en un período de auge de la soja como una de las producciones más rentables de la zona.

Los cultivos de soja y de otros granos, que cotizan en bolsa como *commodities*, han ido desplazando al bosque nativo residual y su creciente rentabilidad ha transformado el nivel de vida de algunos pequeños y medianos agricultores, cuyos hijos concurren a esta escuela. La contracara social de estos son los hacheros que aún viven del desmonte y arrastran toda una vida de explotación que ha dejado sus marcas en el gesto sumiso y la mirada baja de sus familias. "Acá Dios no llegó", dijo Liliana, la directora, en oportunidad de una recorrida por la zona (2006).

Entre estas polaridades, median los tamberos y chacareros con producciones más diversificadas, los peones que trabajan en estas explotaciones, los ladrilleros que sobreviven de esta antigua artesanía y los pescadores y desocupados (sostenidos estos últimos por la acción asistencial del Estado); unos y otros habitantes de un exangüe poblado próximo, Cutiembre, al que la historia *le corrió el maquillaje*, en el elocuente texto de Fernanda, la profesora de Ciencias Sociales.

Fuera del país, una lucha contagiosa en una atmósfera opresiva

En el Estado de Rio Grande do Sul, la "justicia estadual, por su parte, intenta judicializar la lucha de los militantes del MST y declarar ilegal al movimiento. Su discurso argumentativo sigue la doctrina de seguridad nacional que implantó la dictadura depuesta en 1985 y, entre las pruebas del carácter subversivo del movimiento, se menciona el uso de textos de Paulo Freire en la

formación de sus dirigentes [*sic*]. Los entrevistados transmiten esta atmósfera opresiva del exterior que respiran subjetivamente, pero el modo de asumir su cotidianeidad al interior del Movimiento contagia energías".[31]

Directores y docentes, entre la confrontación y el repliegue

Como revelan estos registros, los contextos de descubrimiento en que se tomó contacto con estas experiencias fueron tan duros, tan violentos, que la mayoría de sus protagonistas tuvieron que hacer un gran esfuerzo para sobreponerse a la sensación de malestar; algunos vivieron momentos de repliegue en su militancia y otros de un cierto desaliento pero, la mayoría, les plantaron una obstinada resistencia y confrontación reactiva; todos superaron el trance, pero ninguno seguramente salió indemne de él; tampoco el que escribe.

En este sentido y cerrando esta sucesión de imágenes y voces de los sujetos y sus contextos subjetivados, cabe recuperar la de una luchadora que nunca dejó de embestir al poder y jugarse por sus pibes, Ester, la vicedirectora de la escuela "Peña"; en oportunidad de ejercer la dirección de otra escuela me dijo:

> (...) cuando vos te acostás a la noche pensás: hoy los chicos comieron rebien, no por mí, no por mí, por la gente que tengo en la escuela, por el personal del comedor, por el enfrentamiento con el gobierno para las partidas de comedores, porque ahí después nos aumentaron las partidas después de este problema acá (recordando el altercado público con el Ministro de Educación de entonces, ya relatado).

En síntesis, un contexto de descubrimiento de docentes argentinos para los cuales el terrorismo de estado fue un parteaguas en sus vidas

[31] Tesis vol. II, Casos y Experiencias individualmente considerados. Soporte empírico de la tesis, pp. 381-382.

y del que salieron fortalecidos en sus convicciones; que trabajaron y trabajan para desnaturalizar la precariedad y la exclusión como destino, para recuperar la autoestima y el protagonismo en los sobrevivientes del genocidio indígena e intentar proponer alternativas al patriarcado conservador y autoritario de la cultura campesina. Fuera del país, educadores militantes que contagian energías en la lucha por la propiedad de la tierra, aun cuando se los quiera criminalizar por ejercer para ello una *coacción legítima* y por sostener un discurso pedagógico que para muchos sigue siendo subversivo.

Génesis de sus compromisos

Las historias de vida y datos biográficos aportados por los protagonistas de los casos y experiencias estudiados aportan evidencias de que la sensibilidad por los sujetos de sus opciones político-pedagógicas fue desarrollada, particularmente, durante sus respectivas infancias y juventudes. Por ende, este proceso remite a sus períodos de socialización por parte de sus familias, ambientes e instituciones barriales (escuelas, iglesias y vecinales); a sus grupos de pares y compañeros de estudios y militancias; a sus referentes intelectuales y ético-políticos, a las huellas que les dejaron estos referentes y a algunas lecturas durante estos procesos de formación y militancia.[32]

Cabe ahora, sistematizar estas influencias y compararlas a través de algunas puntualizaciones y categorizaciones.

[32] En la descripción y análisis de cada caso y experiencia en sí (vol. 2 de la tesis de referencia), se dedica un capítulo titulado "Historias que permiten comprender" a relatar cada uno de estos procesos de socialización temprana. A ellos se ha recurrido para entender, al menos en parte, la génesis de estos compromisos, dentro de una instancia epistemológica y metodológica que denominamos "primer circuito hermenéutico". En este apartado presento una sistematización y análisis transversal comparado que, como ya se ha dicho, llamo "segundo circuito hermenéutico" y pertenece al vol. 1.

Orígenes de clase compartidos y/o de proximidad física y social con los sujetos de sus opciones

Durante sus infancias algunos de estos sujetos se desarrollaron en un contexto de pertenencia y/o proximidad física y social con los grupos de sus futuras opciones. Tal fue el caso de Cristina, que transitó por *una infancia feliz* (como ella la describía) en el barrio de Barranquitas (periferia santafecina) y dentro de un hogar de trabajadores: una madre que aportaba a la subsistencia familiar con sus costuras y su huerta y un padre que le inculcaba la cultura del trabajo, como obrero durante el día y mozo al comenzar la noche; y el de la maestra Silvia, cuya historia se confunde con la de la escuela y su vida con el hábitat de sus alumnos. También, por sus orígenes sociales, el maestro René, con el orgullo proletario que le había transmitido su padre mecánico; y la vicedirectora Ester, que reivindicaba el papel de su padre analfabeto para criarla en su viudez, luchando contra la pobreza para ofrecerle la oportunidad de educarse.

Aunque en relación con otros grupos de las clases populares, algo similar vivieron Víctor (que luego sería director de la escuela mocoví) y Marta (alfabetizadora de los wichí); el primero, en las zonas rurales de su Jáchal natal (Provincia de San Juan) cabalgando desde muy pequeño junto a su padre, cuando iba dar clases a su escuela de campo. La segunda, hija de inmigrantes italianos, oriunda y todavía hoy vecina de Lugano (CABA).

Finalmente, en el caso de Antonio, el maestro idóneo de idioma mocoví[33] y jefe de su comunidad y de Luisa, la directora mapuche de la escuela del paraje de Treneta, en la meseta neuquina, no solo había una situación de pertenencia social sino de identificación étnica profunda con los sujetos de sus opciones pedagógico-culturales.

[33] Designado formalmente maestro idóneo de su idioma (bajo la supervisión de un Consejo de Ancianos).

Sensibilidades gestadas en la infancia y juventud

> La era está pariendo un corazón, no puede más, se muere de dolor, y hay que acudir corriendo pues se cae el porvenir.
>
> Silvio Rodríguez, *La era está pariendo un corazón*

En cuanto a los procesos de sensibilización propiamente dichos desarrollados por estos sujetos, debe recordarse —en primer lugar— lo expresado sobre el primer contexto histórico, político y cultural que los condicionó, más allá de sus diferencias generacionales: para todos ellos la década de 1970 operó como un parteaguas en sus vidas.

Desde este clima de época que los afectó a todos, los relatos van proponiendo un conjunto de diferenciaciones: familias cuya actitud solidaria con sus semejantes los predispuso a hacer lo propio. Cristina, con su madre siempre comprometida con las iniciativas de la vecinal y de la parroquia y con su padre, representando gremialmente a sus compañeros de trabajo; Dámaris, la directora de la escuela de Allen, cuyas primeras referencias se remitían a su familia rosarina, desde la militancia religiosa de sus padres y tíos por los más desamparados y desde la solidaridad concreta de su abuelo anarquista; Fernando, director en "Rincón de las Perlas", que *mamó* de su madre, médica y maestra especial y de su padre, médico de barrio en el Conurbano, una vocación de servicio que se sobreponía a la escasez y al miedo.

Familias cuyas actitudes con los demás les generaron una reacción contraria: Patricia, la militante indigenista de la escuela mocoví, que reaccionó fuertemente contra la negación familiar de sus ancestros guaraníes y la contradicción de su padre, de origen popular, que le prohibía jugar con *la sirvienta*. También, Mónica, la cordobesa que dedicó veinte años de su vida a la educación de niños wichí, que enfrentaba a su padre cuando le aconsejaba no ser amiga de sus compañeros de primer grado (en el mismo grado en que su mamá era maestra), porque *los negros manchan* y que, ya adolescente,

discutía con ambos —muy cristianos— por el sueldo que le pagaban a la empleada doméstica.

Infancias y adolescencias en las que una Iglesia *posconciliar* puso a un grupo de estos sujetos en contacto con los pobres. Cristina, desde muy pequeña a través de la actividad parroquial de curas que se interesaban por los problemas concretos de la gente: "...el atractivo era ese, la pasión era esa: el estar cerca de la gente, que le resolviéramos los problemas a la gente (...) esa era la necesidad casi, ¿no?". Patricia, cuyos testimonios destacan que "entre estas contradicciones familiares que se plantean, me mandaron a la iglesia desde muy chica, pero mi papá y mi mamá no iban a la iglesia, mi papá es un ateo practicante, pero sí permitió que mi mamá me mandara a la iglesia, y yo me las creí todas, el catecismo, que hay que ser bueno, amar a tu prójimo, entonces había una fuerte impronta de formación cristiana en ese tipo de valores". Luego, cuando tenía entre 14 y 15 años y a escondidas de sus padres, comenzó a trabajar en una villa de la mano de un amigo y a propuesta de unos curas catalanes *separatistas y tercermundistas*, cuya iglesia estaba frente a su casa en el partido de San Martín.

También María del Carmen, la directora de la escuela de La Matanza, que desde los ocho años y durante diez más aprendió con la iglesia del barrio que la docencia y el trabajo social eran una sola cosa. Desde luego, la citada Dámaris, educada en una fusión de familia, iglesia y anarquismo solidarios. Marta, cuyo padre integraba una familia de doce hermanos que profesaban un catolicismo no conservador, con dos tías monjas y dos tíos curas. Mónica, la continuadora del proyecto pedagógico de Marta, cuyo proceso de sensibilización comienza en el secundario, a propuesta de una monja que organizaba viajes a El Sauzalito en plena dictadura, con mucha discreción para evitar la expulsión de su congregación, y Graciela, la responsable de "Gente Nueva" en Bariloche, para la cual, desde muy joven, religión y política formaron parte de una misma militancia alentada por el obispo Hezayne. La mayoría de los testimonios de este grupo muestra que, ya en sus orígenes, la representación sobre

los pobres había dejado atrás el estereotipo de los carentes y que, con el transcurso del tiempo, abandonarían la propia categoría[34] con la incorporación de elementos de la teoría crítica. Los registros no permiten saber, salvo en un caso, quiénes se desprendieron incluso del mismo componente mítico-profético como sostén de su opción por una pedagogía liberadora/emancipadora para las clases subalternas.

¿Una sensibilidad de pocos?

De Vieytes nos aplauden: Viva, viva... los locos que inventaron el amor...

Astor Piazzolla y Horacio Ferrer, *Balada para un loco*

Ahora bien, desde el inicio de esta investigación, se ha caracterizado esta opción por los sujetos más violentados de las clases populares como fundada, no solo en convicciones ideológicas, sino en una cierta emocionalidad y deseo; emocionalidad que se expresa en un sentirse con-movido e indignado por las situaciones que aquellos padecen; pero también, en su disposición a compartir sus juegos y festejos, aún en contextos de adversidad y dolor. Y, además, en la determinación de acompañarlos en sus luchas por intentar paliar o, incluso, modificar dichas situaciones. Pero el hecho de que estas opciones hayan surgido, en muchos casos, al impulso de emociones más que de razones, lleva a una pregunta ya clásica por vieja: ¿qué es lo que hace que vastos sectores de población, entre ellos docentes, que comparten incluso los mismos condicionamientos macro y micro contextuales, no se sientan movilizados en el sentido apuntado y solo manifiesten indiferencia o, incluso, rechazo visceral?

El odio de clase que parece alentarse desde la ingeniería social de una nueva oleada neoliberal y que logra sumar en su apoyo a sus

[34] Por categoría entendemos una expresión que tiene fuerza analítica, organizadora de la argumentación, casi *arquitectónica*, a diferencia del concepto, que es una unidad de significado cognitivo.

propias víctimas, llevadas al paroxismo de su alienación, no es solo una hipérbole de las *adherencias* sobre las que prevenía Freire, sino el mejor antídoto contra el *peligro* sobre el que advertía Nietzsche: que "los afortunados, los bien constituidos, los poderosos de cuerpo y alma, comenzasen a dudar así de su derecho a la felicidad" y "empezasen un día a avergonzarse de su felicidad y se dijesen tal vez unos a otros: '¡es una ignominia ser feliz!, hay tanta miseria...'". Para este pensador, introducir este atisbo de alteridad "en la conciencia de los afortunados" sería la más sublime venganza, el más sutil y último triunfo de los seres despreciables y resentidos, "fisiológicamente lisiados y carcomidos" (Nietzsche, 1994: 144). Podríamos afirmar que esto cabría en lo que Freire llama una *posmodernidad reaccionaria*,[35] ya que hay en ella muchos elementos de este pensamiento nietzscheano, apropiados para justificar el individualismo más rampante y la renuencia a cualquier compromiso solidario. Pero si la hegemonía puede convertir a las propias víctimas en victimarios para naturalizar su explotación, también es posible pensar que en ellas pueda aflorar una soterrada disposición a la alteridad, favorecida y acentuada, no solo por identificaciones y rechazos emocionales en los procesos de socialización primaria, sino también por la apelación al pensamiento reflexivo y crítico a través de ciertas trayectorias educativas, en la interlocución con referentes intelectuales y con autores significativos.

Aquí cabe acudir a un autor latinoamericano ya citado, que define a la educación como "el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia" (Maturana, 1997: 30). Y a continuación afirma: "La educación como 'sistema

[35] "Para el Tercer Mundo, así como para el Primero, el saber fundamental continúa siendo la capacidad de develar la razón de ser del mundo, y ese es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes, sino que es un saber que elucida, que desoculta, al lado de la formación tecnológica. Por ejemplo, estoy convencido de que, si soy un cocinero, si quiero ser un buen cocinero, necesito conocer muy bien las modernas

educacional' configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar" (ibídem).

¿Pero qué mundo pueden confirmar los educadores? ¿Un mundo en el que "nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia"? (ibídem: 23). Para este autor, el dominio o ámbito de convivencia en el que se legitima a otro como sujeto a ser respetado sin condiciones, sin otra exigencia que ser un otro digno de reconocimiento, es el dominio de la emoción que llamamos amor. Pero no el amor cristiano, planteado como fenómeno de excepción, extraordinario, de connotaciones sacrificiales que se plenifica en la cruz, sino un amor mucho más natural, ordinario, que hace miles de años surgió "de un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad" (Ibídem).

Aquellos fueron los orígenes *matrísticos* de la especie humana que hoy todavía perviven durante los primeros años de vida de los niños, al calor de la afectividad familiar. Sin embargo, estas interacciones coexisten —en una simultaneidad enervante— con otras muy diferentes. Son aquellas que, luego de un milenario devenir de la humanidad, niegan al otro en cuanto tal y lo resignifican como un recurso, un competidor, un inferior subalterno y hasta un enemigo. Estas interacciones han sido naturalizadas e incluso, como ya se ha afirmado, asumidas por sus propias víctimas, las que en su alienación se han identificado con sus victimarios.

A estos dominios de la vida colectiva Maturana les niega el atributo de relación social en sentido estricto. Para justificar estas formas de desconocer la legitimidad del otro en cuanto tal, se han

---

técnicas del arte de cocinar. Pero necesito sobre todo saber para quién cocino, a favor de quién cocino. Y ese es el saber político que la gente tiene que crear, cavar, construir, producir para que la posmodernidad democrática, la posmodernidad progresista se instale y se instaure contra la fuerza y el poder de otra posmodernidad que es reaccionaria." (Entrevista de Dagmar Zibas a Paulo Freire, Fundación Carlos Chagas, Brasil).

desarrollado incontables discursos argumentativos. Para este autor, estas formas de negación del otro con sus respectivas argumentaciones son: las relaciones laborales y jerárquicas en general, que naturalizan vínculos de superioridad-inferioridad, y las relaciones de mercado, que cosifican a los sujetos como objetos de consumo y recursos de producción.

A ellas habría que agregar las que, a través del monopolio de la fuerza y la comunicación, trasmutan a un opositor en el peligro a conjurar o en el enemigo a vencer y las que convierten a multitudes de sujetos de derechos (que ni siquiera pueden ser mantenidos como ejércitos de reserva), en masas excedentarias que deben ser desechadas e, incluso, eliminadas o abandonadas a su suerte si, por ejemplo, pueblan territorios que han sido ocupados militarmente por potencias exclusivamente interesadas en la apropiación y explotación de recursos no renovables.

Sensibilidades y opciones puestas a prueba

Comenzando entonces nuevamente por los protagonistas de las escuelas estudiadas, se imponen los testimonios de hechos de violencia y/o censura, represión, hostigamiento y exclusión que vivió la mayoría de los personajes de estas instituciones, algunos de ellos de niños; sin incluir en esto aquellas situaciones que debieron padecer como educadores, a través de las penurias que las políticas neoliberales provocaron a sus alumnos y familias, y que ellos mismos atravesaron como trabajadores, por la precarización abrupta de sus condiciones de trabajo.

Estos hechos, que les permitieron conocer las distintas caras del poder, parecen haber impreso en estos sujetos sucesivas claves para distinguir lo valioso de lo deplorable, lo justo de lo injusto, lo legítimo de lo ilegítimo, confirmándolos en sus convicciones.

En este sentido, cabe recordar el impacto que experimentó Cristina, cuando en 1955, siendo una niña, fue testigo de la quema en plena calle de los libros de su escuela que aludían al peronismo:

> Yo viví por ejemplo la quemada de los libros cuando cayó Perón. Lo vivimos ¿no? a todos nos hicieron [tomar...] el libro y tirarlo. Y yo tenía una prima que vivía mucho el tema partidario porque el abuelo, que era el hermano de papá, era muy peronista, y fue y se tiró, se quiso tirar [al fuego]... agarrarla... fue terrible, esa es una imagen que te queda muy fuerte ¿no? —¿Era una escuela pública? —¡Claro!, acá enfrente, escuela Falucho; viste, son cosas que te quedan.

Entre aquellos libros quemaron ejemplares de *La Razón de mi vida* de la misma Evita que, poco tiempo atrás, había atravesado en tren el barrio popular en el que vivían y saludado a los vecinos desde el último vagón. Un tren que pocos metros más adelante cruzaría el Salado por aquel puente que, cinco años más tarde, Fernando Birri convertiría en un emblema de la miseria de las márgenes santafecinas, en su película *Tire Dié* (1960). Luego vendría su exclusión de la Comisión de Cambio Curricular, cuyas pretensiones eran un cambio profundo de la participación social en las escuelas:

> En 1984 Tessa [José María, histórico dirigente del sindicato docente provincial ANSAFE] me convoca para conformar la Comisión de Cambio Curricular en el Ministerio de Educación de la Provincia. Con él fuimos dirigentes sindicales (...) Lo que necesitábamos era cambiar la escuela... Comenzamos a realizar Mesas de Trabajo (...) Cuando llegamos a la Mesa de Trabajo Nº 4, que planteaba la integración de la comunidad a la escuela, pero de la "comunidad grande": los sindicatos, las comisiones vecinales, etc., el clero puso el grito en el cielo. Los 7 u 8 que habíamos sido mentores del proyecto fuimos caratulados de subversivos y cesamos en enero de 1986. La Iglesia planteaba que los sindicatos no tenían nada que hacer en las escuelas...

A pesar de todo, con ese empuje y en el marco de aquel protagonismo fue nuevamente requerida; esta vez por una de las gestiones de educación provincial progresistas que se recuerdan de aquella "primavera democrática":

> En febrero me convocan para organizar la escuela de 'El Galpón'.[36] Y fui con esas ideas de construir una escuela nueva. Ahora estoy contenta porque pudimos demostrar que esas ideas eran posibles de llevar a la práctica... Hasta llegamos a elaborar un proyecto educativo barrial. El ministro de Educación de ese momento, Fernández, aprobó el proyecto y nos ayudó mucho.

Nuevamente la Iglesia interfirió:

> (...) el problema también más que nada vino por la no aceptación de la Iglesia, de la participación de la comunidad...

Como en parte ya se ha expuesto al describir los sucesivos contextos atravesados y subjetivados, la mayoría de los demás protagonistas de las experiencias estudiadas fueron también sensibilizados por vivencias traumáticas, particularmente durante el terrorismo de estado. Tales fueron los casos, de Víctor ("Kom Kaia"); Patricia, de la misma escuela; Dámaris, en su Rosario natal; Graciela en Ingeniero Huergo (Río Negro); Marta, en su paso por la CREFAL, en Neuquén; Mónica, en sus años de secundaria en Córdoba; Liliana, cuando era estudiante de un colegio de monjas progresistas en Paraná y luego, en el Profesorado de Historia de la misma ciudad.

Fuera de la Argentina, quien escribe pudo recoger hace pocos años testimonios de militantes del MST, que dan cuenta de un estoicismo poco frecuente.

Sin las connotaciones dramáticas de estas historias de vida, otros protagonistas de las experiencias estudiadas dejaron constancias de haber sido objeto de censuras, exclusiones, agresiones y enfrentamientos que, como a los otros, los afianzaron en sus luchas y convicciones, tales como Fernando, en la Patagonia; María del Carmen, en el Conurbano Bonaerense y Ester, en el Litoral.

[36] A la que poco tiempo después los vecinos deciden ponerle el nombre de Vicente Zaspe, en homenaje a un arzobispo de Santa Fe que había fallecido y cuyos discursos críticos durante la última dictadura muchos aún recuerdan (Zaspe fue reemplazado por Storni, un prelado conservador que en 2002 debió renunciar tras un juicio por graves acusaciones de pedofilia).

Asimismo, testimonios como los de la directora de Florencio Varela, abonan la conveniencia de ahondar sobre las posibles diferencias entre militancias que recogen como antecedentes significativos los procesos de sensibilización que tuvieron lugar durante los períodos de infancia y juventud (en sus medios familiares, estudiantiles, etc.) y aquellos que, habiéndolos experimentado en la adultez, atribuyen esta nueva sensibilidad a sus vínculos sindicales o similares.

Sin dejar de abonar las teorías sobre la centralidad de los primeros tramos de la vida para tomar opciones de alteridad tempranas, fundadas en un fuerte componente emocional,[37] habría ciertas experiencias de investigación-formación docente que permiten alentar serias expectativas sobre su incidencia para el desarrollo de compromisos militantes en docentes que, ya en su adultez, han sido movilizados en el marco de las mismas, sin que reconozcan necesariamente conexión alguna con lo vivido en los primeros tramos de sus existencias. Tal parece haber sido el caso de Mónica, la directora de la escuela de Florencio Varela (recordar su humorada acerca de la influencia de sus padres: "...si esto de los repollos existiera yo creo que hubiese nacido de un repollo").

Los condicionantes de estos involucramientos parecerían ser más de índole político-ideológico con sustento teórico, sin perjuicio de la influencia emocional que seguramente se derivó de la lucha sindical compartida en un colectivo de pares con quienes la propia lucha gestó vínculos entrañables.[38]

A estas influencias, la directora de la experiencia de Florencio Varela agregaba la incidencia que tuvieron, además "todos los aportes que tuve después, en todos los encuentros, los talleres que hicimos en el Sindicato" y lo que pudo profundizar durante su participación en el Proyecto de SUTEBA, dirigido por Redondo y

[37] "Hay dos épocas o períodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir. Estos son la infancia y la juventud..." (Maturana, 1997: 31).

[38] Se sugiere consultar el texto "La pedagogía de la lucha" cuyo núcleo conceptual le pertenece a Roseli Salete Caldart, pedagoga del MST, en nuestra tesis, vol. 1, p. 449 y ss.

Thisted: un caso casi emblemático de la acción formativa que puede desarrollar un sindicato.

Estas influencias debieran ser objeto de nuevas investigaciones; ellas podrían alumbrar nuevos criterios para la formación de futuros docentes militantes. Otro posible objeto de investigaciones venideras se desprende de la relación que podría existir entre las personalidades que se forjaron al calor de aquellos procesos de sensibilización temprana y las inclinaciones recurrentes hacia distintas manifestaciones del arte y la literatura que se identificaron en muchos de ellos.[39] Reconociendo que es una cuestión que nos excede, podría, sin embargo, conjeturarse sobre las conexiones entre estas sensibilidades estéticas y las personalidades desestructuradas, creativas y transgresoras de la casi totalidad de estos sujetos, para especular sobre el potencial educativo del que son portadores.

Si dejamos por el momento las argumentaciones sobre los procesos de sensibilización que condujeron a las opciones descriptas, cabe abordar ahora aquellas que consolidaron estas opciones. Son las que derivaron en convicciones de naturaleza político-ideológica, a partir de vínculos con pares juveniles, de trayectos de formación, de lecturas y, sobre todo, de las marcas subjetivas que fueron imprimiendo sus referentes más significativos durante estos trayectos.

En este sentido y antes de continuar, debe aclararse que, en el contexto de estos análisis, se está entendiendo por ideología la interpretación del momento histórico que se vive, en vistas a intervenir en él para intentar solucionar o paliar los problemas que afectan a los que en cada circunstancia interesan (Eggers Lan, 1968: 29; Gadotti *et al*., 2001: 723). De esta manera y en estos términos, la ideología será incorporada dentro de la dialéctica emocionalidad-racionalidad, para comprender cómo estos sujetos se potenciaron en sus praxis político-pedagógicas.

[39] Ver los casos de Cristina y René (Escuela Peña); Patricia (Escuela "Kom Kaia"); Fernando ("Rincón de las Perlas"); Luisa (Escuela de Treneta) y Fernanda (Escuela Catamarca), en el vol. 1 de la tesis, pp. 423-424 y en el vol. 2, pp. 25, 105, 106, 125,151, 243, 246 y 247.

Trayectorias de conformación político-ideológica

Todos los personajes que han sido presentados optaron por las instituciones y sujetos de sus prácticas y, en muchos casos, fueron *reincidentes* en estas opciones. Como ya se ha expuesto, al explicar estas persistencias, sus testimonios remiten a procesos de sensibilización gestados en sus infancias y juventudes, así como a las marcas que les imprimieron referentes y lecturas en sus trayectos educativos y en sus primeras militancias.

Las marcas de referentes y lecturas

Circunscribiendo el repaso de trayectorias a los principales personajes de las escuelas estudiadas, Cristina (escuela "Peña") recuerda primero a un profesor y a un libro: a Ovide Menin (fallecido hace pocos años) y a un libro gastado por el uso que, en el contexto de una de las tantas entrevistas, sacó de su biblioteca para ejemplificar estas marcas: *Maestro Pueblo, Maestro Gendarme* de María Teresa Nidelcoff, publicado por la emblemática Biblioteca Vigil de Rosario. Luego, al psicólogo rosarino Gertel (desaparecido durante la última dictadura), al profesor Félix Ramón Caropresi, que fuera decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (por entonces dependiente de la UNL) y a la profesora Griselda Tessio, de la misma institución.

> (...) hay profesores que me marcaron, hay estilos de trabajo, es decir, yo siempre digo, por ejemplo, lo veo y lo veía también en los institutos, hay profesores que son maravillosos, que ya venían desde mucho tiempo antes, desde los años ´60 trabajando con la realidad, trabajando con los problemas de esa realidad, exigiéndote, pero en el buen sentido, pensar...

Alentar el desarrollo del propio pensamiento, una obsesión de Hugo Zemelman:

> Formar la necesidad de pensar, provocar la necesidad de pensar. Y al provocar la necesidad de pensar, me provoco yo mismo a pensar de un modo distinto. Y ahí sigo creciendo, voy creciendo con el tiempo, voy creciendo con mi propia construcción (...) ser capaz de abrir el pensamiento a los ecos del momento histórico, escuchar esas necesidades de la historia que no está escrita... (Zemelman, 2009, Santa Fe, Conferencia en la Universidad Nacional del Litoral)

De acuerdo con los testimonios del propio Menin,[40] estas personas conformaban un espectro ideológico progresista, integrado por Gertel, "un hombre de fuerte formación marxista", por Nidelcoff, "una mujer del catolicismo militante progresista (...) Esos grupos tipo, qué se yo, Freire (...) aquí en Rosario, por los profesores de Paraná, también de extracción radical..." y por él mismo, que acompañó como funcionario de educación a gestiones del Partido Radical a nivel provincial y nacional.

En palabras de Menin, este partido —integrante de la Internacional Socialista— expresaba:

> (...) un movimiento dentro del capitalismo; pero un capitalismo que, se decía por entonces, humanista. Es decir, que quería suavizar los aspectos más rígidos (...) vuelvo a insistir, como una de las manifestaciones menos crudas, menos ríspidas, menos agresivas, tal vez en su forma, no en su contenido, ¿no?, en su filosofía de base, que el capitalismo salvaje que incluso en estos últimos tiempos nos ha acosado. Entonces ahí, la inteligencia de aquella gente fue haber dado a la educación una particular importancia...[41]

Junto a estos referentes docentes y bibliográficos de sus años de formación en la década de 1960, Cristina menciona a quienes considera inspiradores de su praxis con niños de las clases populares: al

[40] Para tratar de entender algunas experiencias y procesos, en el trayecto de elaboración de la tesis se recurrió a tres referentes e informantes calificados: al propio Ovide Menin, a Amanda Toubes y a Marta Tomé.

[41] Estas expresiones de Menin fueron recogidas en una entrevista que tuvo lugar en su despacho, el decanato de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (09/11/2006).

Padre "Lucho" (Luis Quiroga), un personaje para ella entrañable, integrante del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, con el que reflexionaba sobre sus prácticas como directora, y a quien fuera uno de sus secretarios generales, el Padre Osvaldo Catena, un mítico cura villero santafecino, que militó en Villa del Parque y en el propio barrio de esta Directora. Precisamente, en un periódico barrial *La Voz de Villa del Parque*, el Padre Catena dejaba en claro su pensamiento: "Denunciamos el pecado social de la miseria que es fruto del egoísmo de algunos hombres". Para este cura, "los presos representan la denuncia más fuerte contra este sistema injusto que aplasta a los pobres y enriquece a los explotadores" (Padre Catena, 24/07/1971, en ocasión de una huelga de hambre en los barrios de Villa del Parque y Barranquitas de Santa Fe).

La trayectoria de Cristina se completa con su militancia sindical de la mano del ahora histórico dirigente de AMSAFE, el citado José María Tessa (que jurara —ya en esta década— por "la patria, la memoria y los ideales de los compañeros muertos y desaparecidos" como diputado provincial por Nuevo Encuentro), y con su propia vinculación al peronismo, que culmina con el desarrollo de su proyecto educativo como Concejal de la Ciudad de Santa Fe y como Directora de la Regional Cuarta del Ministerio de Educación, cargo que abandona por pretender una autonomía incompatible con los "verticalismos usuales en esos ámbitos".

Así, desde estas marcas y trayectorias, múltiples y plurales (que Menin engloba bajo la denominación de progresismo) se comprende su opción por la enseñanza laica cuando tuvo edad para entender; su decisión de ser *maestra pueblo*, como le propuso Nidelcoff; su elección de escuelas para las clases populares y su compromiso con estas; su estilo de gestión autónomo y transgresor como directora; la amplitud de su apertura a la participación en las escuelas, tan resistida por la Iglesia conservadora; su proyecto de hacer un aula de la ciudad de Santa Fe, y su rechazo al verticalismo fuertemente instituido en la gestión del Estado y en la conducción de su partido.

De las trayectorias de los dos personajes —centrales y en tensión— de la escuela "Kom Kaia", se cuenta con testimonios de dos

itinerarios diferenciados: el de su director, Víctor, más lineal y simple; y el de Patricia, la vice, más espiralado y complejo.

El primero atribuye la construcción del sentido de su vida (*ser útil a los demás*) a una historia que se amasó desde niño en el patio sanjuanino de su casa de Jáchal, en las conversaciones de una numerosa familia justicialista, en tiempos de la Resistencia Peronista, y en la lectura de *La Razón de mi Vida* de Eva Perón. Si bien Víctor nunca se explayó al respecto, dio muestras de un estilo pragmático de encarar la gestión escolar: la comunidad aborigen tenía que valorar la escuela desde su asociación con cambios tangibles, concretos, en sus condiciones de vida.

También su modo de entender el ejercicio del poder remite a la clásica y primera concepción del peronismo como Tercera Posición: "ni yanquis ni marxistas, peronistas"; una simplificación retórica que como consigna comunicacional fue eficaz.

En cambio, la historia de Patricia muestra un recorrido por múltiples colectoras ideológicas entre las que, más allá de las simplificaciones binarias de la época, deben integrarse diversas influencias al calor de los vínculos, las militancias, las lecturas y las reacciones que le provocó su historia familiar: la *Pedagogía del oprimido* que le llegó en la adolescencia como regalo de su primer enamorado y que la ayudó a organizar sus opciones existenciales por los oprimidos concretos que le salieron al encuentro en su trayectoria pedagógica; *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* de Federico Engels (1884), de cuyo contenido le había hablado su hermano mayor, militante político, y que recitaría "como un loro sin saber autor ni nada, porque me lo había dicho mi hermano".

Con el tiempo, recuerda: "cuando yo leo el libro, años después", comprendió de qué le había hablado su hermano e hizo propios los términos del discurso materialista sobre "la cuestión de la reproducción ideológica". Quizás aquella obra pudo haber incidido, además, en su sensibilidad sobre los derechos de género, cuando "se nos podía hacer la vena así..." al contemplar escenas de relaciones machistas entre los aborígenes, optaba por proponer alternativas sin emitir juicios sobre su cultura. Tal vez, aquella lectura la ayudaría también a tomar distancia de la

autoridad paterna y sus contradicciones; las que por reacción, como ya se ha expuesto, la sensibilizaron con los sujetos de sus opciones.

En el caso de Dámaris (la directora que transitó por la escuela de "Rincón de las Perlas" y luego por la de Allen), sus testimonios dan cuenta de tres momentos de su trayectoria de formación que la confirmaron y profundizaron en su matriz ideológica: el primero, su entorno familiar que le transmitió la solidaridad con la fuerza que imprime la convivencia. El segundo, la estrategia de la profesora del Seminario de Educación de Adultos que, no pudiendo remitirlos a la bibliografía pertinente por estar en plena dictadura, los llevaba a centros de alfabetización en fábricas, talleres y barrios marginales de Rosario para un aprendizaje silente desde la práctica misma; y, el tercero —ya en democracia y en el sur— a través de los seminarios de los educadores populares Orlando Nano Balbo y Carlos Falaschi en la UNCo.

Algo similar ocurrió con Fernando (el reemplazante de Dámaris en "Rincón de las Perlas"), con sus lecturas de *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano y *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, mientras realizaba sus estudios terciarios en Bahía Blanca; su pasantía en el PIIE de Chile, con Verónica Edwards;[42] la praxis formativa que constituyó en sí misma su trayectoria como dirigente gremial, y una experiencia profundamente educativa que fue su participación activa en la construcción colectiva y democrática de los diseños curriculares de Inicial, Primaria y Adultos de la provincia de Río Negro. Una experiencia que entonces lo asombró y añoraba al momento de esta entrevista:

> (...) todo un proyecto de democratización de la Escuela Pública, de democratización de las relaciones y de democratización del conocimiento (...), ...que incluye distintas etapas, y distintos planos, ¿no?, digamos; todo lo que es la construcción de currículum, todo lo que es la construcción de reglamentaciones, la estabilidad laboral, la participación sindical, las propuestas pedagógicas de transformación que contribuyeron

[42] Pasantía que probablemente le permitió asistir a los debates que, con sede en Santiago, marcarían un punto de inflexión hacia las políticas educativas de la América Latina de los años 1990 y sus reformas de tinte neoliberal.

> justamente a democratizar el conocimiento, y me formó prácticamente como docente en esta experiencia (...) tuvimos un diseño curricular construido en instancias participativas (...) todos bajaban a las escuelas y en asambleas discutíamos, modificábamos, proponíamos, entonces iba y venía, iba y venía, y tuvimos un diseño curricular, Nivel Inicial, Primaria y en Adultos que fue construido auténticamente por la gente.

Tal vez, esta experiencia no sea ajena al estilo horizontal de plantear el gobierno de su escuela; estilo que este autor pudo observar en forma directa.

Concluyendo con estas referencias a los protagonistas patagónicos, cabe recuperar lo relatado por Luisa, la directora mapuche, sobre su trayecto formativo. Desde su condición de mujer luchadora, que no se arredraba frente a las dificultades y no aceptaba "el no puedo", reconocía lo que le había brindado la Universidad (UNCo):

> (...) la Universidad me ha brindado muchos elementos, desde Antropología que he cursado; esa materia que me ha abierto una visión distinta, ¿no?, de lo que es la cultura, y desde la Comunicación también (...) mi carrera de Comunicadora Social la quiero y la sigo queriendo porque me permite trabajar la docencia también desde ese lugar. (p. 11).

Luisa se planta en la vida como mujer mapuche y, al mismo tiempo, como comunicadora social y actual estudiante de Ciencias de la Educación. Por ello maneja con comodidad poco frecuente las claves para un diálogo intercultural interno y externo. Quizás por eso, cuando se presenta a sí misma, expresa ser hija de una mezcla milenaria para, de inmediato, aludir a su trayecto de formación como docente. Desde el manejo de estas claves, intentó ser mediadora comunicacional en una experiencia de educación bilingüe e intercultural neuquina. Pero, como para ella no se trataba solo de ayudar a recuperar una lengua y una identidad, sino del uso de la palabra para reclamar derechos, fue excluida.[43]

[43] Mientras se recuerdan aquellas exclusiones y censuras, quedan hoy en evidencia los intereses que afectan la conciencia y el empoderamiento del pueblo mapuche de

En relación con las experiencias del Conurbano Bonaerense, la información recogida sobre el proceso de conformación político-ideológica de sus protagonistas principales se referencia en un mismo proceso. Tanto la directora de la escuela de La Matanza como la de Florencio Varela, al momento de dar indicios al respecto, se remiten a sus trayectorias de formación y perfeccionamiento al interior de SUTEBA y, en particular, a su participación en el proyecto de investigación-formación que dirigieran las colegas Patricia Redondo y Sofía Thisted, en los comienzos de este siglo. En este sentido, se considera innecesario abundar sobre la orientación teórica y la perspectiva político-ideológica predominante entre les dirigentes de esta organización sindical; los propósitos transformadores de sus prácticas, sus luchas y sus referentes teóricos coinciden, en general, con los que se sostienen en la tesis que respalda esta obra.

En cuanto a la organización social y a los movimientos incluidos en este texto como expresiones de educación popular en el marco de procesos colectivos y de luchas más amplias, las orientaciones político-pedagógicas e ideológicas en que estos se referenciaban no dejan lugar a equívocos, se trara de las experiencias de El Sauzalito y la de "Gente Nueva" en Bariloche, en la Teología de la Liberación que sostuvo sus prácticas desde las décadas de 1960 y 1970. La primera, como una iniciativa inspirada en el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y en la pedagogía freireana; la segunda, combinando en la persona de su responsable, Graciela, aquellas referencias teológicas con los sustentos ideológicos de su militancia juvenil en la JP.

Por su parte, los testimonios recogidos en este sentido en relación con el MST en el ITERRA (Veranópolis, RS), dan cuenta en forma

---

un lado y otro de la Cordillera. En la Argentina, tiene lugar una desaparición forzada en democracia, un crimen y ensañamientos represivos en el contexto del debate parlamentario sobre la posesión de las tierras indígenas y la prórroga de la vigencia de la Ley 26.160, por la que —en noviembre de 2006— se declaró la "emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país" y que hoy están en manos de grandes corporaciones extranjeras. El enfrentamiento de dos visiones del mundo queda expuesto ante quien pueda hacer esta lectura.

enfática de una orientación que se apoya más en viejos pedagogos marxistas, articulados con autores latinoamericanos como Paulo Freire y en filósofos de la praxis como Adolfo Sánchez Vásquez y Leandro Konder:

> (...) en verdad donde nosotros encontramos más la fundamentación teórica es en toda la corriente materialista; ahí —desde el punto de vista de la pedagogía propiamente dicho— nosotros encontramos mucha referencia, algunos pedagogos rusos [como] Makarenko, como, Pistrak, cada uno tiene una puerta de entrada, para discutir la transformación, la educación. Pistrak toma bastante la cuestión del trabajo como puerta de entrada; Makarenko es bastante fuerte en la organización colectiva, quiero decir, la gestión participando de ese sentimiento.

Acentos de un cóctel ideológico

Al referirse a las raíces ideológicas de la educación popular en la Argentina y Brasil, Amanda Toubes utiliza, con ternura y respeto, la imagen del *barman* que agita un cóctel. Trasladando con la misma actitud esta imagen a los personajes que orientaron las experiencias incorporadas a esta investigación, se resume lo que surge de sus testimonios: un grupo de sujetos que abrevaron en un conglomerado de vertientes de ideas, pasiones y experiencias de praxis, en los que se entremezcló un cristianismo posconciliar, inspirado por la Teología de la Liberación, un peronismo de izquierda nacional y un marxismo latinoamericanizado.

Así como a los referentes de estas ideas, pasiones y praxis los unieron las urgencias de generosas militancias, a los sujetos de las prácticas estudiadas —a veces sin saberlo— los aproximaron las exigencias de su acción. Aquellos, a los que la voluntad de diálogo y las convergencias estratégicas no pudieron acercar más, lo hizo la represión que los ubicó, sin mayores distingos, a algunos físicamente en una misma celda y, a todos, en un mismo proyecto de censura, tortura, desaparición o destierro; y a buena parte de los directores y maestros que se inspiraron en los primeros, en blanco común de sanciones y exclusiones.

Aun contando, como en algunos casos, con minuciosas biografías, resulta imposible reconstruir la manera en que la mayoría de ellos integró en su subjetividad las ideas, visiones y pasiones de aquellas tres vertientes. Seguramente, ni ellos mismos podrían realizar esta tarea retrospectiva, tan dependiente de sus propias personalidades y de las atmósferas subjetivas y acontecimientos contextuales que los condicionaron.

Sin embargo, los testimonios que aportaron, con sus relatos y argumentaciones, nos permitieron comprender mejor y vislumbrar posibles explicaciones sobre los procesos de conformación político-ideológicos desde los que optaron por los sujetos de sus prácticas; en otras palabras, su compromiso con la educación popular como una de las vías de facilitar, a todos ellos, el acceso a la política como derecho.

Corresponde entonces realizar ahora un análisis transversal entre las visiones de los protagonistas que orientaron aquellas prácticas y su congruencia con las exigencias y límites del enfoque de educación popular en la escuela pública.

La Teología de la Liberación y el MSTM

> Merecer la vida no es callar ni consentir tantas injusticias repetidas.
> Es una virtud, es dignidad y es la actitud de identidad más definida.
>
> Eladia Blásquez, *Honrar la vida*.

La impronta que tuvieron en sus prácticas distintos referentes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación en general, resulta clara en Cristina, Patricia, Dámaris, Graciela, Marta y Mónica.

En un manifiesto del 15 de agosto de 1967, firmado por 18 obispos del entonces llamado Tercer Mundo, que puede considerarse la carta de fundación de este Movimiento, se pueden leer párrafos como los siguientes bajo el subtítulo "Hacia el Socialismo":

> Los cristianos tienen el deber de mostrar "que el verdadero socialismo es el cristianismo integralmente vivido, en el justo reparto de

> los bienes y la igualdad fundamental". Lejos de contrariarse con él, sepamos adherirlo con alegría, como a una forma de vida social mejor adaptada a nuestro tiempo y más conforme con el espíritu del Evangelio. Así evitaremos que algunos confundan Dios y la religión con los opresores del mundo de los pobres y de los trabajadores, que son, en efecto, el feudalismo, el capitalismo y el imperialismo. Estos sistemas inhumanos han engendrado a otros que, queriendo liberar a los pueblos, oprimen a las personas si estos otros sistemas caen dentro del colectivismo totalitario y la persecución religiosa. Pero Dios y la verdadera religión no tienen nada que ver con las diversas formas del Mammón[44] de la iniquidad.

En otro párrafo, bajo el subtítulo "Una nueva Humanidad", este Manifiesto expresa:

> La Iglesia saluda con orgullo y alegría una humanidad nueva donde el honor no pertenece al dinero acumulado entre las manos de unos pocos, sino a los trabajadores, obreros y campesinos (...) Ellos quieren ser propietarios y no vendedores de su trabajo. Actualmente los obreros son cada vez más conscientes de que el trabajo constituye una parte de la persona humana. Pero la persona humana no puede ser vendida ni venderse. Toda compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud... La evolución de la sociedad humana progresa en este sentido, y con seguridad dentro de ese sistema del que se afirma no ser tan sensible como nosotros en cuanto a la dignidad de la persona humana, es decir, el marxismo.[45]

A estas ideas adherían, obviamente, los citados sacerdotes "Lucho" y Catena, que orientaron el trabajo político-pedagógico y social de Cristina, la directora santafecina; los curas catalanes separatistas y tercermundistas que introdujeron a Patricia (escuela "Kom Kaia") a trabajar en la villa próxima a su casa (Partido de San

[44] Puede traducirse como las riquezas o el capital de la iniquidad.
[45] Manifiesto que tuvo como primer firmante al obispo de Recife, Brasil, Mons. Hélder Câmara en 1967; el mismo Recife que fue uno de los espacios en los que germinó la Educación Popular latinoamericana y que tuvo entre sus jóvenes protagonistas a Paulo Freire.

Martín, 1972) desde los 13 años; los tíos misioneros y los padres de Dámaris (Allen); el Padre Juvenal Currulef, sacerdote de origen mapuche que acompañó a Graciela en su proyecto escolar en Ingeniero Huergo (Río Negro), desafiando los riesgos de la dictadura y que, luego, a instancias de Miguel Hezayne, obispo de Viedma, apoyó en los inicios su proyecto en Bariloche (que finalmente se formalizó como la comunidad de "Gente Nueva"); Miguel Ramondetti,[46] uno de los fundadores del MSTM, compañero y amigo del esposo de Marta, una de las pioneras de la experiencia de El Sauzalito que, a su vez, asesoró a nivel pedagógico e inspiró ideológicamente a quien sería su sucesora, Mónica.

El peronismo

Ayer cuando Perón era Cangallo/
había un tipo muy particular/
que después de copar Plaza de Mayo/
sacudió la modorra nacional.
Era un tipo para odiarlo hasta la muerte,/
pa' quererlo a los gritos con pasión
(...) Seduciendo multitudes/
al compás de una marchita
que esperaba con corcheas/
combatir al capital.

Jorge Marziali, *Cuando Perón era Cangallo*

La otra gran vertiente ideológica que permite comprender y hasta cierto punto explicar las opciones político-pedagógicas de estos sujetos fue el peronismo.

[46] Como secretario del obispo de Goya, Miguel Devoto, tradujo y difundió inmediatamente en la Argentina el Manifiesto de los 18 obispos del Tercer Mundo, enviado por Hélder Cámara; documento que en 1967 logró la adhesión de 270 curas, entre ellos el carismático Padre Mugica.

Sin embargo, los testimonios escuetos que se obtuvieron al respecto y la enorme complejidad que plantea todo intento de aprehender el fenómeno político, social y cultural que este último constituye sugieren inferir en cada caso el significado que estos le asignaron a través de sus referentes y de sus tránsitos por experiencias diversas, en momentos de vida también diferentes.

En efecto, tanto en Cristina (escuela "Peña"), como en Víctor y Patricia ("Kom Kaia") y en Graciela ("Gente Nueva"), el peronismo ha sido (y en algunos sigue siendo) un componente insoslayable de sus vidas; pero cada uno de ellos da muestras de aludir a un significante más o menos distinto.

En el caso de Marta (El Sauzalito), este no parece haber formado parte de las motivaciones que fueron decisivas en sus opciones, aunque sí de afinidades que movilizaban a sus referentes, en un clima de época envolvente de sus militancias; algo similar ocurre con Dámaris (Allen).

En cuanto a María del Carmen (Matanza) y Mónica (F. Varela), los indicios son más indirectos y hay que buscarlos en una historia que mostró a sus referencias sindicales (SUTEBA-CTA) formando parte de una misma lucha de mayorías nacionales y populares, en las que el peronismo —como movimiento— fue el aglutinante político; sin perjuicio de que a esta organización tributaran otras corrientes de izquierda no peronista.

De todas maneras y en este marco, parece atinado expresar: "No creo que nadie pueda decir qué es el peronismo. Pero es posible que ahora sepa por qué no puede decirlo. Porque el peronismo ha sido el gran relato de la historia argentina de los últimos setenta años. Y —guste o no, para bien o para mal, no corresponde aquí juzgar algo tan complejo y contemporáneo—" (Feinmann, 2011, T. 2: 807).

¿Será la antinomia peronismo/antiperonismo que provocaron sus hechos "la forma concreta en que se da la lucha de clases en este período de nuestro devenir"? (Cooke, [2010] 1971: 90). ¿Será la que dirime "en el poder político la lucha que tiene lugar en las entrañas del sistema"? (Gabetta, 2006: 3).

¿Pero qué ha dicho el pueblo peronista sobre el peronismo? ¿Podemos soslayar esta pregunta? Para este autor más que conceptualizar al peronismo es preciso responder a la primera pregunta y, para ello, quizás nada mejor que acudir a un personaje casi mítico que filmó con pasión *Perón. Sinfonía de un sentimiento*: Leonardo Favio, un *niño solo* que se hizo a sí mismo. Para él, como para el resto del *pueblo peronista* que aún vive para expresarlo, el peronismo es un sentimiento; como lo fue para Facundo Cabral, otro niño pobre que llegó solo a Buenos Aires buscando trabajo para comer y consiguió parar el auto en el que desfilaban Perón y Evita y logró de ellos su primer trabajo. Más allá de este sentimiento, todo lo demás son interpretaciones por las que optaron aquellos personajes, según las fuentes en que se apoyaron y la intensidad de las convicciones político-ideológicas que alentaron sus prácticas.

Para este autor, un contemporáneo más de todos estos procesos, solo corresponde comprender y, de ser posible, tratar de conceptualizar sin pretender definir, desde lo que aportaron los testimonios de los sujetos de nuestra investigación.

Toca entonces ahora recorrer cronológicamente algunas de estas referencias, para luego ir haciendo distinciones y ver en qué medida estas, a través de sus dichos y sus textos, resultan también congruentes con el enfoque EPEP y con sus límites ético-políticos; recordando siempre que se trata de influencias que se han combinado en lo profundo de la subjetividad de los actores estudiados, a un nivel de conciencia indiscernible para estos y, mucho menos, para este analista.

Una las fuentes en las que abrevaron aquellos sujetos las aporta el propio Perón en una cuidada disertación, cuando expuso su concepción sobre la "comunidad organizada" y propuso al justicialismo como *tercera posición* entre los dos sistemas en pugna.

Esto fue en abril de 1949, en ocasión del Congreso Nacional de Filosofía que tuvo como sede la Universidad Nacional de Cuyo. Perón se encontraba entonces en el apogeo de su poder, a días de haberse aprobado la nueva Constitución Nacional (11/03/1949) que consagraba los derechos del trabajador (Art. 37º) y la función social de

la propiedad privada (Art. 38°). Una conferencia en la que se ciñó a una visión clásica del hombre y de la política: "Aristóteles, nos dice: 'El hombre es un ser ordenado para la convivencia social; el bien supremo no se realiza por consiguiente, en la vida individual humana, sino en el organismo super-individual del Estado; la ética culmina en la política'". La comunidad organizada tenía como fin supremo la felicidad del pueblo y su administrador sería el Estado, un Estado que "abriría nuevos cauces al principio de autoridad".

Otro texto que sirve para definir más claramente los límites de esta *tercera posición* lo dicta Eva Perón:

> El texto (y es el más decisivo por ser ella la que representaba las exigencias "de máxima", el ala jacobino-plebeya del movimiento),[47] define al peronismo como un movimiento que se propone negociar con el poder pero no tomarlo, no expropiarlo. Un movimiento capitalista humanitario y distribucionista. Y al obrero peronista como feliz destinatario de esa negociación. Se negociaba para los obreros. Todo el fuego de Eva, toda su furia, toda su fraseología antioligárquica apuntaba a eso: al bienestar de la clase obrera, su dignificación, su respeto dentro de la sociedad capitalista. Seguridad en su trabajo, abogados, sindicatos, estatuto para los peones de campo, vacaciones, felicidad (...) Importa señalar que para conseguir esto (que desde una perspectiva clasista, trotskista o marxista-leninista, sería totalmente precario, dado que el peronismo habría dejado en pie "todas las estructuras que habrían de voltearlo") fueron necesarios enfrentamientos terribles que despertaron un odio feroz. Pocos gobiernos fueron tan odiados como el primer gobierno peronista. (Feinmann, 2010: 220-221)

El odio que se expresó en el bombardeo de Plaza de Mayo en 1955; el odio de "¡Viva el cáncer!"; del cadáver secuestrado y abusado; de los epítetos de yegua y puta, con los que el machismo oligárquico dijo con pasión que aquellos logros eran intolerables para su poder de clase dominante. Y, como siempre, puestos en contexto: precarios e insuficientes para unos; inaceptables para otros.

[47] "Mi mensaje" dictado por Eva Duarte desde su lecho de muerte, en 1951.

Esto se explica porque, entre el discurso de Perón y los hechos que enumera Evita, estuvieron las relaciones de fuerza que mediaron entre el derecho y el hecho, entre el proyecto y las concreciones.

Pero para aquel pueblo peronista, aquellos hechos fueron una bisagra en sus vidas y explican la *resistencia peronista* que se movilizó tras el derrocamiento de su líder, mediante un golpe militar y civil. Son estos hechos los que se añoraban en el patio de Jáchal, donde una numerosa familia *discutía de política*; la familia de Víctor, la que forjó su matriz ideológico-ética. Desde aquella matriz, sería uno de los gestores y director de la escuela mocoví y para este proyecto encontró todas las respuestas en sus "veinte verdades", recordando a *La Razón de mi vida* como un legado para "ser útil a los demás".

Sin embargo, aquel director, que también se referenciaba en Cristina como *su maestra*, había ensanchado tal vez su horizonte utópico al compartir con ella la experiencia en la "Escuela del Galpón" y concebía la humanización del capitalismo como una fase transitoria en espera de que pudieran construirse otras relaciones de fuerza; no es posible saberlo.

Lo concreto es que, en su interacción con Patricia, la vicedirectora, ambos produjeron la resultante pedagógica fáctica de *dos proyectos en tensión* para la escuela "Kom Kaia": una práctica de gobierno escolar que, en su dialéctica, tuvo pretensiones liberadoras con algunos logros significativos.

Para comprender ahora desde qué referencias se conformaron las matrices de los restantes sujetos aludidos, hay que ubicarse en otra época, la de la espera de un Perón en el exilio que habría de llegar para arreglarlo todo; una espera de dieciocho años que había sido para muchos el sentido de sus vidas y sobre el que Feinmann, parafraseando a Beckett en *Esperando a Godot*, afirma: "Pero si Godot llega, el sentido de la espera que daba sentido a mi vida —que era esperarlo— muere" (ibídem, T. 2: 329).

Se iniciaba la década de 1960, gobernaba provisionalmente la Argentina, José María Guido (1962-1963), tras el golpe de estado que había derrocado a Frondizi y el país se sometía y enviaba fuerzas a

cooperar con el bloqueo a Cuba. En este contexto, Perón, desde Madrid, fijaba posiciones: "Nosotros no somos comunistas, pero tampoco somos capitalistas, de manera que la denominada 'defensa de occidente' no puede servir de pretexto para embarcarnos en la defensa de su capitalismo que es el culpable de los desastres actuales" (Cooke, ibídem: 190).

En la década siguiente, cuando las tratativas para su retorno se iban encaminando, transforma aquella distinción discursivo-retórica en una distinción táctica, en vistas a consolidar la estrategia de su retorno. Según recuerda Laclau, hacia fines de 1971 (época decisiva en la existencia de los protagonistas de esta investigación):

> Perón estaba en situación de utilizar lo que él denominó "sus dos manos". Tenía su "mano derecha" situada principalmente en los sindicatos peronistas (...). La "mano izquierda" de Perón estaba representada principalmente por organizaciones de jóvenes de izquierda y lo que denominó sus "formaciones especiales": los grupos guerrilleros que proclamaban su lealtad al conductor y que hacían de su regreso a la Argentina el punto inicial de una transformación revolucionaria del país. (Laclau, 2009: 273)

Transformación revolucionaria que —entendían— no podían realizar sin el pueblo, y el pueblo, la gran masa trabajadora, estaba donde estuviera Perón. Entre dichas organizaciones de "jóvenes de izquierda" estaban la JP (Juventud Peronista), la JTP (Juventud Trabajadora Peronista), la JUP (Juventud Universitaria Peronista) y la UES (Unión de Estudiantes Secundarios); entre las "formaciones especiales", Montoneros.

Precisamente, el órgano de prensa de esta formación, en un número especial dedicado al único acto de campaña electoral realizado para la presidencia de Perón (31 de agosto de 1973) y a poco más de dos meses de la Masacre de Ezeiza,[48] en la que cientos de estos jóvenes

[48] En la masacre de Ezeiza se produce el estallido de la totalidad estratégica que concentraba Perón en una multitud de conducciones tácticas (Feinmann, 2010: T.1: 110).

perecieron, destacó la masiva presencia de estas organizaciones desfilando frente al balcón de la CGT, desde el que los saludaba el viejo líder:

> Para la política expresada fundamentalmente desde la Juventud Peronista, quedó demostrada una vez más su capacidad de movilización, su inserción en el campo del pueblo, con la JTP, la JUP, la UES, se constituyeron nuevamente en la fuerza numérica más importante y vigorosa del peronismo. (*El Descamisado*, año 1, N° 16 – 4/09/1973, nota editorial)

Las crónicas de la época relatan que 400.000 militantes desfilaron durante más de tres horas frente a aquel balcón (*El Descamisado*, año 1, N° 16, 4/09/1973, nota editorial).

A aquella generación pertenecía también Cristina; por la UES había pasado Patricia, de la mano de un amigo, también adolescente; en aquella JP militaba Graciela. También adhería con fervor a aquella izquierda peronista uno de los referentes de Marta, el Padre Mugica: "...para los hoy mis queridos cabecitas el peronismo fue, es y será, si continúa fiel a sus esencias y desarrolla su entraña revolucionaria, el movimiento de redención social más formidable que ha conocido nuestra Patria".[49]

Para todos ellos no era precisamente *La Razón de mi vida* (ese libro "edulcorado", al decir de Feinmann) el que mejor los expresaba; hubieran conocido o no el texto de "Mi mensaje", en su matriz ideológica parecía resonar aquella convicción contrafáctica que afirmaba que "si Evita viviera sería montonera", más allá de que en lo personal tuvieran reservas relativas a esta agrupación o, como Fernando, "hubieran llegado tarde a los años 70".

A Montoneros pertenecía sí uno de los militantes del MSTM, aquellos que se internaron en El Impenetrable en la vieja Misión de Nueva Pompeya, sobre el Bermejito, y que luego se dividieron: algunos pasarían a la clandestinidad y otros (entre ellos Marta)

[49] Mugica, Carlos, en revista *Las Bases*, N° 49, 28 /06/1973: 39, publicado por Felipe Pigna en *El Historiador* sitio digital, disponible en: http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/vuelta_de_peron/el_padre_mugica_y_su_conversion_al_peronismo.php.

desarrollarían la experiencia de El Sauzalito (Lanusse, 2007: 117); en aquella JP militaba Osvaldo Nano Balbo, años más tarde referente en materia de educación popular de Dámaris, la directora de la escuela de Allen. El mismo que, cuando era estudiante de Ciencias Agrarias en la UNCo y coordinador de la campaña de alfabetización de adultos en todo Neuquén durante el gobierno de Héctor Cámpora (de la misma campaña alfabetizadora patagónica en la que participó Marta en aquellos años, coordinada en todo el país por la CREAR-Campaña de Reactivación Educativa de Adultos), fue encarcelado por el Ejército el 24 de marzo de 1976 y brutalmente torturado.[50]

Eran estos referentes los que luchaban por la patria socialista; algunos de ellos dieron testimonio de una utopía que unía su compromiso cristiano con la militancia peronista: "Compañeras y compañeros: Les mando mi emocionado saludo de sacerdote tercermundista y militante peronista desde la prisión que el régimen explotador de nuestra patria, ahora encabezado por Lanusse, me ha asignado en la Seccional Resistencia de la Policía Federal" (Padre Rubén Dri, Resistencia, 8 de agosto de 1971 y hoy, al momento de escribir estas notas, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, a los 90 años) (*Cristianismo y Revolución*, setiembre de 1971: 3).

Para las directoras del Conurbano Bonaerense, como ya se ha consignado, las referencias que consolidaron su matriz ideológica provienen de su militancia sindical; concretamente en SUTEBA y de las producciones para la formación docente del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" de la CTERA; instituciones que no dejan dudas sobre su compromiso con una educación nacional y popular, más allá de las adscripciones ideológico-partidarias de su dirigentes[51] y que promovieron un Movimiento Pedagógico,

[50] Diario *Página/12*, miércoles 28/03/2012; nota de Elio Brat, desde Neuquén y Guillermo Saccomanno (2011).

[51] Una institución que alienta la educación popular en la escuela pública. Ver Vázquez y Di Pietro. Disponible en: http://www.suteba.org.ar/download/la-educacion-popular-en-la-escuela-publica.-un-desafio-estrategico-218.pdf).

alentando la educación popular, dentro y fuera de la escuela pública, a escala de la Patria Grande.

Un marxismo en clave latinoamericana

> El fetichismo de la mercancía se relaciona con la plusvalía. Son mecanismos de las patronales para explotar a otras clases sociales. Pero el obrero que se revela el mecanismo se le devela, toma conciencia que está alienado y se da cuenta que es un explotado.
>
> Cuarteto de la Plusvalía, *Cumbia de la plusvalía*.

En cuanto a lo que se ha denominado la tercera vertiente, vinculada con una visión marxista construida desde América Latina, es posible encontrar indicios en algunas referencias bibliográficas y docentes como la que cita Cristina (al mostrar el libro *Maestro pueblo, maestro gendarme* de Nidelcoff, y al mencionar, entre los profesores que le dejaron huellas, al carismático psicólogo rosarino Gertel, militante de izquierda desaparecido). También es posible identificar experiencias que dejaron algunas marcas en la fugaz militancia de centro izquierda del maestro René de la escuela santafecina (R.: 25) y en iniciativas como las de Fernando, el director de la escuela "Rincón de las Perlas":

> (...) intentos de conformación de alternativas políticas, digo, que nos duraron poco, como muchas de las cosas que nos han pasado (...) si uno no tiene una herramienta política es solamente un factor de presión. Cuando construimos la herramienta política nos va como el c... [ríen], como el pepino, bueno..., hablemos de la conformación de un movimiento social, y bueno..., uno anda siempre atrás de las grandes utopías, con mucho cansancio, como ahora, donde por ahí un momento en el cual siento mucho desgaste, mucho, mucho desgaste...

También Patricia, que ya adulta comprende el sentido de aquel libro que le había regalado su hermano en la adolescencia, nos dio

señales de haber hecho propios los términos del discurso materialista sobre "la cuestión de la reproducción ideológica".

Sin embargo, lo que puede inferirse de estos y otros testimonios que expresan distintas combinatorias ideológicas, es que los aportes del marxismo en clave latinoamericana tuvieron que ver —no tanto con modos de encarar la militancia— sino de analizar política y sociológicamente sus contextos de práctica apelando a sus categorías teóricas centrales.[52] Probablemente, tuvieran como un ícono revolucionario al "Che", pero tomaban distancia de las pretensiones científicas del viejo marxismo. Y aunque nunca ninguno de ellos mencionó en nuestras entrevistas a Mariátegui y a su marxismo a la peruana, repudiaban el bloqueo a la Cuba de la dignidad y recordaban todos los 11 de septiembre, junto con "el día del maestro", al golpe contra Salvador Allende que interrumpió su vía democrática hacia el socialismo.

Democracia participativa: una apertura que abreva en otras vertientes

Pero lo que sin duda no puede inferirse de estos testimonios setentistas y de su pasión binaria es la forma democrática y participativa de gobernar las escuelas que ha sido común a todos estos actores. Aquellos referentes lejanos manifestaron más bien su desprecio por la democracia burguesa y sus urgencias revolucionarias los llevaron a encuadramientos verticalistas y, en algunos casos, a echar mano a "procedimientos expeditivos y drásticos" (Cooke, ibídem: 151) para intentar construir hegemonía popular; más allá de que, en la misma época y al interior de sus comunidades, algunos militantes cristianos optaran por modalidades horizontales de convivencia. No está en el ánimo de este autor juzgar fuera de contexto aquellas convicciones, como si no las hubiera compartido en gran medida; solo recordarlas para una mejor comprensión, propia y del lector.

[52] Categorías compartidas por la mayoría de quienes se referenciaban en la izquierda peronista.

Tal vez, el horror que sobrevino de la represión de la dictadura (1976-1983) y el clima de distensión y libertad que comenzó a respirarse después de la recuperación del estado de derecho, hayan provocado en los sujetos responsables de estas experiencias escolares una resignificación y valorización profunda de la democracia; incluso como camino a aquel socialismo que también algunos resignificaron (Coutinho, 2012). En todo caso, la información disponible solo da cuenta de un detonar de protagonismos sociales, sindicales, religiosos y políticos de la mayoría de ellos, luego de años de represión, y de adopción de formas de construcción participativa en todos estos ámbitos.

En *el mientras tanto*, sin claudicar de aquellas utopías y educar para compartirlas, han desarrollado también prácticas escolares y sociales que intentan humanizar, hacer "menos crudas, menos ríspidas, menos agresivas", como afirmaba Ovide Menin, las incidencias del sistema dominante en las existencias de los chicos, de sus escuelas y de los grupos sociales de sus entornos. En otras palabras y recordando en este sentido a René, el maestro de la escuela "Peña", sobre la necesidad de trabajar con "dos horizontes" temporales en el cirujeo o cartoneo,[53] de lo que se trata es de evitar "una Argentina donde los niños y los sueños mueren desnutridos" (Cooke, ibídem: 205).

[53] "Por lo menos dignificar el tema de ese trabajo, y por ejemplo, en algún momento se 'logró', entre comillas, se intentó, que trabajaran con guantes y que hicieran selección de..., desde la escuela te estoy hablando, desde la escuela; y bueno, eso..., y plantearles también, siempre, ¿no?, no está bueno que hagamos este trabajo, ojalá no tengan ustedes..., y tienen que pelear para no tener que cirujear, pero bueno..., si esto es lo que tenemos en este momento, porque no hay otra cosa, hagámoslo más sano, hagámoslo mejor, saquémosle provecho; me parece que es diferente eso a decirles salgan a cirujear y pidan subsidio" (en tesis, vol. 2: 90).

Notas al final

[i] Dos de ellos, la Escuela "Raymundo Peña" y la Escuela "Kom Kaia" (provincia de Santa Fe), formaron parte originariamente de una investigación mucho más amplia, 1996-1998 (Cantero, Celman *et al*., 2001); el tercero, una escuela rural de la provincia de Entre Ríos de Ciclo Intermedio, fue objeto-sujeto de dos investigaciones sucesivas (Cantero, Celman *et al*., 1998-2002 y 2004-2008). Los tres fueron abordados inicialmente desde un enfoque etnográfico aplicado a la investigación educativa (en la línea de los trabajos de Elsie Rockwell). Resignificados en sus objetos para la tesis en las que se apoya empíricamente este texto ("Las prácticas de gobierno escolar..."), sus personajes fueron nuevamente sujetos de múltiples propuestas metodológicas: entrevistas en profundidad; historias de vida; instancias participativas y modalidades de triangulación diversas. También, de nuevas observaciones de reconocimiento en terreno, y de análisis de documentos, registros fílmicos y fotográficos, desde 2003 hasta inicios de 2018. No obstante, el grueso de los relevamientos realizados para estos casos y para las experiencias estudiadas más allá de ellos, tuvieron lugar entre 2003 y 2008. Estos se completaron con entrevistas y pedidos de información adicionales que tuvieron lugar en los diez años subsiguientes (previos a su defensa de la tesis en noviembre de 2018) e, incluso, de actualización de situaciones a lo largo de la escritura de este libro. En resumen, tres casos y ocho experiencias más allá de ellos con dos niveles de consistencia metodológica: los primeros con todo el rigor propio del enfoque etnográfico, con años de permanencia en terreno; el otro, menos exigente, pero con evidencias plausibles de logros análogos.

[ii] Este autor fue espectador televisivo de un debate entre la Secretaría General de la CTERA, Prof. Marta Maffei y la entonces ministra de Educación, Mg. Susana Decibe. Frente a las críticas relativas a la reforma educativa impulsada por su Ministerio, Decibe respondió a Maffei con los resultados del último Operativo Nacional de Evaluación (1996) que hacían aparecer a los niños de la etnia wichí de una escuela de El Impenetrable chaqueño entre los mejor ubicados en el ranking de Lengua. Un viaje de 1.200 km nos permitió descubrir la falacia política y, al mismo tiempo, una admirable experiencia político-pedagógica (ver Cantero, Celman *et al*., 2001*).*

[iii] Este caso, que en la investigación se denomina "El caso que no fue", fue reservado para argumentar sobre las diferencias entre *educación ciudadana crítica y educación popular*; la primera suele ser (según el contexto) una modalidad de educación alternativa que puede convivir con el sistema; la segunda, como opción de oposición al mismo, representa una amenaza actual o potencial. Estas distinciones serán desarrolladas en el capítulo 5, desde una diferenciación de prácticas concretas.

2. Sujetos de las clases subalternizadas

Soy el olvidao
el mismo que un día se puso de pie
tragando tierra y saliva
camino hacia el sol,
para curar las heridas.
Una herida soy buscando el salario
maestros de pie cuidando pichones blancos
que madurarán iluminando este pago.
Soy el que quedó en medio'e los ranchos
guacho del fiao a un mate y guiso inventado
hambre y rebelión fueron creciendo en mis manos

Néstor Garnica, chacarera *El olvidao*

Como se desprende de lo expresado en el capítulo anterior, este trabajo se sostiene en una investigación cuyos propósitos gnoseológicos son indisociables de los políticos; más aún y en última instancia, las pretensiones de acción política ejercieron una tracción tal sobre las de conocimiento, que la lógica de investigación intensiva, propia del

paradigma cualitativo, fue extendida a grupos y territorios lo más amplios y diversificados que nos fueron posibles. De esta manera, intentando superar las limitaciones propias del *caso o experiencia en sí*, se buscó hacer viable un circuito comparativo transversal a todos estos colectivos y espacios, a manera de una segunda hermenéutica comprensivo-explicativa, capaz de aportar orientaciones para una práctica política también extensa y diversa en educación popular.[1]

De esta manera, se procuró abarcar a niños y adolescentes pertenecientes a los tres grandes grupos de las clases populares subalternizadas: marginados urbanos; trabajadores rurales y pueblos originarios (etnias mocoví o moqoit, wichí y mapuche), ubicados —según los casos— en las regiones geoculturales ya mencionadas.[i]

Esta fue la diversidad de sujetos por los que optaron los directores y maestros de las escuelas investigadas; con ellos desarrollaron experiencias de educación popular aún sin tener —en algunos casos— demasiada conciencia al respecto: era su modo de educar a chicos cuyos derechos más elementales habían sido conculcados. La formación recibida por un grupo de estos docentes los llevaba a ubicar prácticas en los espacios no formales e informales de la educación, fuera de las instituciones públicas de enseñanza. Asumir que la escuela pública podía ser el lugar por excelencia para la educación popular fue, para algunos, el resultado de las instancias participativas que nos permitieron debatir al respecto.

En cuanto a las categorías con las que cada docente conceptualizó en términos sociológicos a los sujetos de sus prácticas, estas variaron de individuo en individuo y de institución en institución: niños de clases populares, oprimidas o subalternas; chicos de sectores populares; sujetos de múltiples pobrezas o, simplemente, pobres o carenciados. En el caso de las directoras y directores, protagonistas

[1] Al respecto, cabe recordar al lector que este tipo de investigaciones suele estar circunscripto a unos pocos casos (no mucho más de tres) dentro de un mismo territorio y aquí se trabajó con once unidades de análisis en cinco regiones (los materiales para una duodécima —el caso de la Organización Barrial Tupac Amaru de Jujuy— estuvieron listos en su momento, pero la magnitud del esfuerzo nos desbordó).

centrales de las prácticas estudiadas, las categorías utilizadas fueron conceptualmente las más ajustadas.

Más allá de estas pretensiones investigativas y de las autopercepciones de los docentes estudiados, en este capítulo abordaremos tres cuestiones que estimamos ineludibles para los destinatarios de este libro: les docentes que proyecten hacer de la educación popular en la escuela pública una práctica militante; les que estudien con este propósito; sus formadores y les investigadores de la educación y la cultura que juzguen que vale la pena incorporarlas entre sus referencias. Dichas cuestiones son:

- Las *reacciones previsibles* de los actores del orden dominante frente a los intentos colectivos y orgánicos de masificar las prácticas de educación popular en las escuelas públicas (en adelante EPEP). Sobre estas reacciones, se advierte a quienes estén dispuestos a militar la EPEP que trabajan en un sistema concebido para reproducir la dominación, mediante la naturalización de un pensamiento ingenuo convertido en sentido común. Por lo tanto, los actores que lo hegemonizan tratarán de evitar, por todos los medios, la irrupción de un pensamiento crítico que lo desnaturalice.
- Las *categorías conceptuales* que seguramente precisarán para comprender la situación específica en que se encuentran los niños y adolescentes que, con sus familias y entornos sociales, pertenecen a los tres grandes grupos de las clases subalternizadas estudiadas; todos sujetos de dominación y explotación.
- Las *particularidades de estos grupos*, desde sus respectivas historias y contextos; sumadas a los testimonios de los protagonistas de las prácticas investigadas, evidencias actuales que ayudarán a entender los problemas que afectan a los niños de hoy.

Estos desafíos surgen de una perspectiva y actitud de partida: considerar a los niños y adolescentes de sus prácticas en situaciones que mueven a la denuncia. En este sentido, nuestras referencias empíricas son los testimonios del trabajo directivo y docente con niños

de las clases subalternas, es decir, no solo de las más empobrecidas, sino de las que fueron más doblegadas en su dignidad como sujetos de derecho.[2] Y la acción de doblegar no es solo una acción que se pierde en la bruma difusa de una larga historia, sino que alude a los responsables actuales de la acción política de someter. De esta manera, esta acción no queda totalmente comprendida en la descripción sociológica de una situación (subalternidad), sino que requiere de una categoría que, por ser política y crítica, lleve implícita una denuncia: *clases subalternizadas*. Una denuncia que, desde la racionalidad crítica, señala una injusticia que, desde la emocionalidad crítica, expresa indignación frente a la ignominia.

Por ende, involucrarse de manera militante en la EPEP implica desarrollar la capacidad argumentativa que pone en evidencia lo injusto, pero que, además, transforma por momentos su discurso en grito emocionado; así, razón y emoción se combinan en una pedagogía política de desnaturalización de la realidad, que pone en foco lo que está mal y señala lo que debe ser transformado.

Sin embargo, formarse para desnaturalizar y transformar requiere esclarecerse sobre los procesos hegemónicos que han hecho posible las múltiples naturalizaciones en la cultura de los grupos subalternizados y que dificultan las innumerables transformaciones a encarar. Estos procesos son cada vez más creativos y cambiantes para mantener dicha hegemonía y dominar a los pueblos, explotar a los que se necesitan y descartar a los innecesarios.

Hasta hace una década todavía hubiéramos explicado la hegemonía como el recurso para obtener ascendencia sobre las sociedades y ahorrar violencia represiva en el logro de la dominación. Hoy se constata que el discurso de la hegemonía se articula con la

[2] Esto se aclara para señalar la necesidad de incorporar las referencias que aporten otras investigaciones capaces de sostener argumentativamente la necesidad de hacer también educación popular con los niños, jóvenes y adultos de buena parte de las clases medias que, junto con las subalternizadas, integran las clases populares por ser unas y otras clases dominadas. En este sentido, se recomienda un trabajo relativamente reciente de José Tamarit (2012).

contrapedagogía de la crueldad (Segato, 2018); que los *cantos de sirenas* se combinan con el *garrote de abollar ideologías*, porque el capitalismo, en el paroxismo de la fase más perversa que se le conoce, el neoliberalismo, no solo persigue las formas más sutiles y profundas de explotación, sino que proyecta el descarte masivo del excedente laboral. Es decir, no solo se propone doblegar para explotar sino aterrar para eliminar. Esto, claro está, si antes las consecuencias del cambio climático no se llevan puestos y juntos a explotadores y explotados.

Estas afirmaciones, sobre las que a continuación se aportarán fundamentos teóricos y fácticos, no persiguen intimidar a nadie con profecías apocalípticas hollywoodenses, sino anticipar que la EPEP, por su masividad, no solo sería una de las condiciones[3] para una lucha cultural eficaz contra un sistema perverso, sino una cuestión de sobrevivencia.

Para caminar por este territorio minado de obstáculos y, al mismo tiempo, sustraerse a las seducciones que invitan a opciones de vida menos épicas y más confortables, los educadores militantes tienen que "elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores [para] realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible (...) Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación" (Freire, 1996: 111-112). Hoy me atrevería a proponer reemplazar la categoría *nación* por la de *especie*; de especie humana en riesgo. Riesgo que nos lleva a trabajar en el presente con la urgencia y la pasión que requiere la necesidad de cambiar un futuro presentido. Sin plazos y sin pausa, movidos por nuestra alteridad hacia los más pequeños y, aun, hacia los que todavía no han nacido. En resumen, disponerse a caminar impulsados por esa *locura de ser docentes*[4] que encuentra en caritas sucias de

[3] Junto con la comunicación y la economía populares, por ejemplo.

[4] Una expresión que creo haber escuchado hace muchos años de la querida María Saleme, en un encuentro al que asistí en la UNC.

tierra y mocos el placer y las fuerzas para sumar el propio aporte a la lucha tozuda de multitudes rebeldes.

Sin embargo, no basta la pasión y la voluntad, todos necesitamos de un mapa de ruta; mejor, de una cartografía conceptual que nos ilumine el camino y de convicciones fuertes que impulsen la acción. No es posible caminar desde la vacilación, aun cuando —mirando hacia atrás— veamos que las fuimos modificando y que, probablemente, las modificaremos en el futuro: ¡hoy son las nuestras y las que nos sostienen! En el centro de estas convicciones están los valores por los que importa luchar y proponer, como sostén explícito del currículo a construir colectivamente. Ellos y los que la hegemonía se empeña en ocultar, fueron mencionados en la introducción de esta obra.

Una cartografía conceptual, sujetos de dominación y explotación

Como ya hemos anticipado, las experiencias investigadas remiten a grupos de población heterogéneos: los que han sido empujados y se apiñan en los márgenes físicos y simbólicos de las ciudades; los que viven más o menos dispersos en la amplia y diversa geografía rural del país, trabajando una tierra y criando un ganado que, por lo general no les pertenece o les es propio en grado ínfimo, y los descendientes de los pueblos originarios que sobreviven en los márgenes de esta enorme geografía o han debido migrar y se entremezclan también en las periferias de las ciudades. Estos últimos, ni siquiera habían sido previstos por el proyecto civilizatorio que impulsó el ingreso de la Argentina a la modernidad capitalista y fueron condenados al exterminio por las elites del siglo XIX,[5] junto con los gauchos matreros.

[5] Este designio se prolonga hasta hoy, aunque pocos se atreven a expresarlo en un discurso que, al menos, se considera políticamente incorrecto. No parece haber sido así hasta bien avanzado el siglo pasado: "Toda esa gente son seres a-históricos, que ya deberían haber muerto hace mucho tiempo y que solamente viven por algún error de la historia", le dijo a comienzos de los años 70 un abogado del INTA de Sáenz Peña a

Los que sobrevivieron a esta barbarie iluminista y a las guerras de la Independencia: aborígenes, afrodescendientes y gauchos rebeldes, junto a los que fueron atraídos del Viejo Continente como población de reemplazo, dan cuenta de una compleja y larga historia de fusiones y mestizajes; de integraciones forzadas (como fueron los gauchos devenidos en campesinos y simbolizados en *La vuelta de Martín Fierro*); y más tarde, de desplazamientos relativamente voluntarios (como los migrantes de los países limítrofes y aun de más allá, que llegaron en búsqueda de mejores condiciones de vida). Una historia también de conflictos subjetivos de identidad que todavía se procesan.

Sobre toda esta diversidad se ha ejercido y se sigue ejerciendo un poder que la oprime y violenta para explotarla de diversas formas; que la discrimina para excluirla socialmente, precarizarla en lo laboral y empobrecerla a nivel económico, y que parecería tender a su abandono y finalmente a su descarte en la proporción en que la considere excedentaria. Toda esta diversidad, por su parte, parece estar cada vez menos dispuesta a que este sea su destino y, cada tanto, amenaza aquel poder.

En este sentido, Jorge Alemán (2021) adelantó en una entrevista[6] que está trabajando para darle un marco conceptual a dos categorías que, si bien se entrecruzan, a los efectos analíticos corresponde distinguir bien la explotación de la opresión. La primera tiene que ver "con la clásica apropiación de la plusvalía por parte del capital de la fuerza de trabajo", una categoría que "aunque haya muchísimas relecturas de Marx (...) sigue vigente"; la segunda se refiere a los que se sienten bajo "la imposición de una opresión" que, en términos de Paulo Freire, sería los que son objeto de distintas violencias, "en la opresión estarían los sectores de las mujeres, las violencias de género, los sectores

---

la monja e ingeniera agrónoma Guillermina Hagen Montes de Oca, militante del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Brutal comentario que, en el contexto de aquellos años, era toda una advertencia y anticipo de la violencia genocida que asolaría al país pocos años después.

[6] Entrevista concedida al periodista argentino Eduardo Aliverti, en su programa "Marca de Radio", de Radio La Red, el 2/01/2021.

marginados, los sectores precarios, los inmigrantes, y todos los estigmatizados". Distinguiendo entonces ambas dimensiones, ambos regímenes, sus entrecruzamientos y disyunciones, Alemán avanza en reflexiones y señalamientos que retomaremos con pretensiones prospectivas y propositivas al finalizar este capítulo y este libro.

A esta diversidad de sujetos explotados y a un segmento de los sujetos oprimidos[ii] los unificamos bajo el común denominador de *clases populares*; una categoría que suele reemplazarse por la menos comprometida de *sectores populares*:[7] la que propone una mirada más descriptiva, que horizontaliza sin siquiera admitir una cierta topología al interior de las sociedades que diferencie, al menos, estamentos organizados jerárquicamente.

El grado de violencia material y simbólica que de hecho se viene ejerciendo sobre los pueblos en estas últimas décadas reclama y actualiza la apelación a la categoría de clase, no solo para entender los conflictos de intereses que las explican, sino para comprender su deriva actual en odio de clase, un componente emocional que cada tanto las enerva a lo largo de la historia del capitalismo. Todo ello sin perjuicio de darnos un espacio para pronunciarnos al interior de los augustos y seculares debates que, desde hace más de doscientos años, ha instalado la tradición crítica sobre las *relaciones de clase*.[iii]

En el fondo, tanto quienes aplanan esta conflictividad con la categoría *sectores* como quienes atizan el odio contra quienes se rebelan y reclaman, expresan miedo: los primeros, un miedo más bien ideológico de ser confundidos con los que sostienen posturas más críticas que propician la lucha en una sociedad de clases; los segundos, el miedo concreto a la movilización, la organización y la praxis de los que protagonizan las luchas por los derechos negados o postergados. Ayer (década del 70) estos los estigmatizaron, transformando el

[7] Utilizada muchas veces desde un sentido común establecido y, en otros casos, para tomar cierta distancia de las posturas marxistas.

adjetivo subversivo en un epíteto; hoy ensayan hacer lo mismo abusando del calificativo *terrorista* hasta el ridículo.[8]

Sin embargo, para que las clases populares sean objeto de estos estigmas, es preciso que, desde un núcleo de buen sentido, hayan intentado luchar para transformar sus situaciones de explotación, dando cuenta de haber subjetivado su condición de *clase para sí*, aun cuando esta conciencia pueda ser a veces circunstancial y otras, consolidarse como un constitutivo identitario.[9]

Cuando esta conciencia no ha sido alcanzada, existen no obstante respecto de ellas diversas actitudes y prácticas preventivas de sospecha y discriminación, por saberlas *suelo fértil* de experiencias de comunidad, solidaridad y resistencia. Son las *clases en sí* sobre las que se construyen múltiples estereotipos para inculturar y dividir a las propias clases populares, incluidas las pequeñas clases medias: el adolescente que si es morocho es un *negro de m...,* si pasa por la vereda es un *merodeador* y si lleva gorrita con la visera invertida, *seguro que es un chorro.*

Para intentar construir estos y otros sentidos comunes, los grupos de poder dominante han ido gestando a lo largo de la historia un conjunto de dispositivos cada vez más complejos y articulados que, con el apoyo de las *tecnociencias*, han llegado a establecer un verdadero

[8] En este sentido, cabe recordar el intento de encontrar un chivo expiatorio en el pueblo mapuche para transformar una lucha secular por la recuperación de territorios ancestrales en una escalada terrorista en la Patagonia (2017-2018), capaz de encubrir mediáticamente las ocupaciones de tierras estratégicas por capitales internacionales y amigos del poder local y, al mismo tiempo, sembrar miedo de pretensión disciplinadora a escala nacional con la muerte de un aborigen y la desaparición de un militante. Un distractor más de la opinión pública al reingreso del FMI como acreedor de la Argentina por sumas incobrables. En estos días, viejos y nuevos reclamos del pueblo mapuche en las proximidades del lago Mascardi, sirven para sumar otra protesta de *autoconvocados y pacíficos ciudadanos de a pie* que contribuye a mantener encendido el clima destituyente alentado por quienes no se resignan a haber sido desplazados del gobierno por la vía electoral.

[9] A esta construcción identitaria pareciera contribuir la propia clase que la somete a tal explotación, desde sus diversas manifestaciones de desprecio, discriminación y odio que parecen acentuarse cuando algún nivel de empoderamiento de la primera se presenta como disruptivo de la hegemonía global.

macrosistema que, como dijimos, combina una sofisticada y creativa hegemonía, con múltiples formas de coerción e intoxicación de las subjetividades y disciplinamiento de los cuerpos.

Este macrosistema consiste en un complejo de redes de dominación-negociación que, en palabras de Pablo González Casanova,

> (...) pueden asegurar, *el imperio y el dominio* de los mercaderes (...) la redefinición más eficiente del complejo de organizaciones dominantes y de sus élites (...) la autorregulación y adaptabilidad creadora. (2005: 178)

> El sistema dominante se redefine y reestructura para maximizar sus logros; también redefine y reestructura a los individuos, grupos y conjuntos considerados como líderes, clientelas, masas, como élites asociadas y subalternas, empresariales y políticas, o como activistas de partidos, o como ciudadanos, o como dirigencias de organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil o de las etnias, o como uniones, sindicatos, trabajadores; o como profesores, investigadores, estudiantes; o como trabajadores de cuello blanco, o como trabajadores simbólicos y de los medios; o como delincuentes, o como terroristas. (ibídem: 177-178)

Pero no solo intenta manipular de una manera sistémica a los distintos individuos y grupos de la sociedad, particularmente en cabeza de sus líderes por un criterio de economía política, sino también a los titulares de los gobiernos, mediante la extorsión y el soborno.

Para unos y otros, los dispositivos son las *fake news* (noticias falsas) y los *deepfakes* (videos también falsos e hiperrealistas) del *periodismo de guerra*[10] y los *trolls* contratados que inundan las redes sociales; el *lawfaire* (guerra judicial) como arma de jueces adictos; los *carpetazos* como expresión vernácula de construcciones difamatorias de los servicios de inteligencia formales o informales; las presiones de ciertas embajadas (puestas al descubierto de manera escandalosa y

[10] Una expresión también vernácula del *todo vale* cuando el periodismo se convierte en un arma de guerra política, haciendo que *su primera baja —como en toda guerra— sea la verdad*; es decir, un discurso honesto que se ajusta a hechos verificables.

global por los *WikiLeaks* desde una militancia de *hackers* globales). Toda una *parafernalia* de dispositivos combinados que, en su mayoría, tienen una denominación en inglés, dando cuenta no solo de su carácter global sino de haberse consolidado como expresión de una nueva época en el comportamiento de la *hegemonía* y de sus nuevas articulaciones.

Esta categoría, la de hegemonía, arrastra desde los griegos una tradición guerrera. El *hegemone* (castellanizado como "hegemón") era el que conducía el ejército. Sin embargo, aquella combinación semántica entre dominación, fuerza y capacidad dirigente se va llenando con el paso de los siglos de otros contenidos y trasladando al campo relacional (Ceceña, 2004).

Como la categoría poder, la hegemonía debe ser comprendida en el marco de una relación y, en ese marco, como el esfuerzo del hegemón por sustituir, mientras sea posible, fuerza por persuasión a través de la construcción de imaginarios, de sentidos comunes, de visiones del mundo que las grandes mayorías subalternizadas y dominadas naturalizan al respirarlas como una atmósfera cultural desde la que no se percibe otra alternativa. Quizás, la naturalización más contundente y paralizante es la de haberse convencido de ser el colectivo de *los nadie*. María Valeria Rezende describe este convencimiento, esta subjetivación de la siguiente manera:

> El sufrimiento del pueblo no viene solo de tener poco para comer o de vestirse mal, sino, en gran parte, de creerse nadie. Es en nombre de que no vale nada, no sabe nada, no tiene nada, que lo oprimen. La explotación no se podría mantener eternamente a punta de fusil. Es así que se controla a la masa trabajadora: convenciéndolos de que son *ignorantes, feos, flacos, nadie*. (2005: 30)

También esta atmósfera cultural ha naturalizado que la transgresión a las normativas, a las regulaciones que la hegemonía ha impuesto con fuerza instituyente, acarree alguna forma de castigo, de apelación a la coacción. Solo se trata de una relación de figura y fondo instalada por el *canto de sirenas* en la subjetividad de las mayorías

populares; una estrategia de *canto con garrote* (Cantero, 2000: 3) que se ha aplicado en las sociedades duales a las que condujo el modelo neoliberal y que tuvo una vigencia drástica durante el período abarcado por los relevamientos de esta investigación. Este trasfondo de amenaza siempre latente es lo que se incorpora como disciplinamiento social; una disciplina que Negri y Hardt, siguiendo a Foucault, describen como "algo semejante a una compulsión interna indiscernible de nuestra voluntad, inmanente a nuestra subjetividad misma e inseparable de ella" (2002: 290).

En tiempos en que las corporaciones mediáticas monopolizan las comunicaciones y medios de información a nivel planetario e instalan las visiones y discursos que interesan al orden hegemónico como visiones y discursos casi únicos, se convierte en un debate de especialistas intentar acordar en qué medida aquello de la hegemonía, como la dirección intelectual y moral que planteaba Gramsci en sus *Cuadernos de la cárcel*, sigue vigente en estos términos. Dirección o liderazgo (como prefiere llamarlo Giovanni Arrighi, 1999: 43) implican un consentimiento social más o menos consciente y lo que parece primar hoy son naturalizaciones dentro de un magma de imaginarios difusos incorporados sin demasiados filtros racionales.

Aun acordando con Arrighi en que en "la conceptualización gramsciana del poder, el área gris que media entre la coerción y el consentimiento se halla ocupada por la 'corrupción' y el 'fraude'" (ibídem), cabe agregar que la complejidad y sofisticación de los dispositivos con los que hoy se construye la hegemonía eran inimaginables en los años 1920 y 1930. Lo que sí permanece vigente y potenciado es lo que unas décadas más tarde describía Raymond Williams como una capacidad que, lejos de darse de un modo pasivo, debe "ser contínuamente renovada, recreada, defendida y modificada" (1980: 134).

En la Argentina, este entrelazado de coerción y persuasión fue dejando paso a una violencia material y simbólica cada vez mayor en torno a los acontecimientos de 2001, y los grupos más violentados fueron precisamente aquellos que han sido los sujetos de las

opciones y prácticas de los directivos y docentes cuyas experiencias sostienen empíricamente este texto.

En aquellos sujetos que fueron empujados a situaciones límite se activó lo que Gramsci identificaba como *el núcleo de buen sentido*, aquella parte del sentido común que se resiste a ser ahogada por la hegemonía y que, en la situación específica que padecieron, los empujó a desarrollar múltiples estrategias de sobrevivencia; "nos explotaron demasiado", diría Rafael Correa años después (2011: 17). Pero una cosa es ser empujados a desarrollar nuevas y creativas estrategias de sobrevivencia, nuevas producciones culturales, y otra muy distinta es rebelarse y movilizarse contra la opresión.

> Para la gente muy pobre, el sobrevivir cada día, es una obra de equilibrista. Ellos tienen dominados los medios precarísimos que tienen —que ya les cuesta un arte de circo—. ¿En nombre de quién van a arriesgar ese equilibrio precarísimo que, por lo menos, para ellos es conocido? (...) ¿Cómo hicieron los piqueteros? No los hubo siempre en la Argentina. La gente estaba "más o menos" cuando vino la crisis. Antes tenían, aunque sea el equilibrio precario, pobre, ahora ni eso. Entonces la gente empezó a moverse. Una vez que ha empezado a moverse ya es otra cosa, se organiza y va siguiendo. Una vez que tú agarras el gusto de moverte y organizarte, y descubres que moviéndote puedes cambiar algo, eso ya es otra etapa. (Rezende, 2005: 22)

Pero ese moverse es precedido de un trabajo educativo y cultural territorial y de convocatorias poderosas. Álvaro García Linera, desde saberes amasados en una combinación de su experiencia como constructor político e intelectual de izquierda, como ya dijimos, afirma que

> (...) la primera clave es que toda victoria política es precedida por una victoria cultural que se trabajó y se labró en los distintos espacios de la opinión pública: medios de comunicación, periódicos, universidades, sindicatos, gremios, barrios. Hubo un sentido común que se fue apoderando de las personas, basado en la idea de soberanía, de igualdad entre pueblos. La gente no se mueve sólo porque sufre. Se moviliza cuando sufre y cree que movilizando puede cambiar su

> sufrimiento. Sin horizonte no hay capacidad de articulación. No es simplemente, como decían algunos compañeros trotskistas, que a condiciones de vida más deplorables la gente se va a rebelar. Eso no es cierto. Muchas veces uno se acostumbra a su dominación y a su pobreza. (García Linera, 2016)

Desde este nuevo sentido común, desde este principio "de ruptura con la conciencia dominada" (Etchegoyen, 2003: 176) —que en la Argentina se exteriorizó a través de los piquetes, asambleas populares, fábricas recuperadas, etc.— es posible poner en contexto la interpretación de la categoría de hegemonía que realiza Ceceña: "como espacio de construcción del sujeto revolucionario" (2004: 20).

Precisamente, desde la negación de aquella hegemonía como estrategia de dominación, surge la posibilidad de construir "amplios consensos en torno a una concepción del mundo alternativa a la visión dominante, emanada del proceso de trabajo capitalista (...) La construcción imaginaria de un mundo distinto, producto de la conciencia del antagonismo social en que se sustenta el capitalismo, es para Gramsci el lugar donde se hace posible la revolución." (ibídem: 21). A esta construcción Ceceña la llama la estrategia de la emancipación; una estrategia que la autora plantea como "paso previo indispensable para que el acceso al poder ni sea efímero ni sea una nueva imposición sobre la sociedad" (ibídem). Desde esta perspectiva, resulta obvio que las avenidas principales de la praxis que conducen a un poder más estable y legitimado de las mayorías subalternizadas y dominadas sean la educación y la comunicación populares. Pero la historia demuestra hasta ahora que esta estabilidad solo es por un tiempo; la revolución parece ser por oleadas.

> Las transformaciones se dan por oleadas. La gente se articula, se unifica, crea sentido común, tiene ideas fuerza, se convierte en ser universal, es decir, ser que pelea por todos. Logra derechos, acuerdos, Estado, política. Pero luego pasa a la vida cotidiana. No puede estar en asamblea todos los días. Tienes que ir a ver qué va a pasar con tu hijo, con el crédito de la casa. Viene el reflujo. Pero luego, más pronto

> que tarde, puede venir otro flujo. ¿Cuándo será ese flujo? No lo sabemos. No está definido por una ley sociológica. (García Linera, ibídem)

¿Cuál es la diferencia de perspectiva entre Ceceña y García Linera? Quizás que, así como no hay ley sociológica para un nuevo flujo que, por lo que se infiere, tendría lugar dentro del capitalismo, tampoco hay una ley histórica que indique cuál es *el paso previo indispensable* para salir de él.

Nuestra lucha parece ser de tipo cultural y su horizonte no se divisa; un caminar de expectativas inciertas que solo parece posible si las convicciones que lo sostienen no declinan ni se negocian. Como ya se ha afirmado, esto requiere de una educación y una comunicación que vayan abriendo *las grandes alamedas por donde pase el hombre libre*;[11] las alamedas de las mayorías desalienadas y conscientes de su dignidad y derechos, de las que no se resignan a ser objeto ni recurso de nadie.

"Eppur si muove"

Sin embargo y como diría Galileo Galilei, "*eppur si muove*": en el contexto de sofisticadas hegemonías y brutales coerciones, los pueblos dan muestras, una y otra vez, de su capacidad de aprendizaje para nuevas y creativas formas de resistencia. Así, mientras grandes masas son arrastradas por los vientos culturales de este tiempo, otros, quizás con mayor conciencia de lo que está en juego, luchan a contracorriente, sobreponiéndose a esta hegemonía omnilateral, hasta donde y como pueden. Son luchadores sociales enrolados en una multiplicidad de causas de derechos humanos conculcados, pueblos originarios americanos y etnias que en todo el mundo han sobrevivido al colonialismo y al racismo; la mayoría de ellos, ubicados en la periferia, en los bordes del sistema.

[11] Salvador Allende en su último discurso al pueblo de Chile el 11 de septiembre de 1973.

En la Argentina, estas luchas se están afirmando en tres modalidades, territorios e instituciones populares: la educación, la comunicación y la economía. Una cuarta, sobre la que sabemos poco, parece estar surgiendo también y es crítica. Está integrada por la cibernética y la teoría de la información aplicadas a estas luchas. Como escribió Aram Ahoronian (2018), es absurdo enfrentar una guerra de quinta generación con arcos y flechas. Institucionalmente, estas luchas pueden ser alentadas y cobijadas por un Estado también popular y dispuesto a no temer por la gobernabilidad de su gestión; y esto no sería poca cosa, todo lo contrario.

Nuestra investigación ha hecho foco en una de las cuatro patas en las que debiera sostenerse con firmeza esta lucha: la de la educación popular con las infancias y primeras adolescencias pertenecientes a los tres grandes grupos de las clases subalternizadas que analizaremos a continuación.

Las fracciones de clases populares investigadas

En nuestra investigación pudimos recoger evidencias de prácticas de educación popular que caminan en esta dirección con los niños de las tres grandes fracciones de las clases populares: *los marginados urbanos, los trabajadores rurales y los pueblos originarios*. Veamos entonces ahora algunas de las características más estables de estas fracciones, para luego hacer al menos una parte del inventario de las embestidas más recientes de las que fueron objeto durante el auge de la última oleada neoliberal. Este inventario permitirá actualizar los problemas que afectan a los niños de hoy, desde las evidencias que se suman a los problemas testimoniados por los protagonistas de las prácticas investigadas.

Asimismo, estas caracterizaciones pretenden ser algo más que descripciones actualizadas de los sujetos colectivos investigados, sino también una pequeña contribución para la consulta teórica de

futuros militantes en estos territorios; contribución realizada, por supuesto, con la ayuda de referentes reputados.

Marginados urbanos

> Cercado entre el hormigón no encuentra su cielo aquí
> de balde lo está buscando entre tanto gris
> en la radio sin querer como un duende el acordeón
> estirando un chamamé le estremece el corazón (...)
> Qué pena me da mirarlo entre los andamios
> con todo ese cielo adentro como sangrando
> detrás del vuelo aterido de una paloma.
> Se achican sus ojos negros mirando lejos
> cercado entre el hormigón el cielo del albañil
> manchado de arena y cal se termina allí.
>
> Antonio Tarragó Ros y Teresa Parodi, *El cielo del albañil*

Desde una perspectiva crítica, el primer señalamiento que quizás deba hacerse al respecto es el siguiente: la conformación de este grupo es consecuencia de la sedimentación de una historia de responsabilidades colectivas e individuales en *un uso institucional y fáctico del poder* que, desde el origen mismo de las ciudades, ubicó a importantes contingentes de población en los márgenes espaciales y simbólicos de las consideraciones y derechos de cada sociedad urbana. Una sedimentación culturalmente naturalizada para las mayorías bajo la denominación contemporánea y políticamente ambigua de *marginalidad*.

En Occidente, esta construcción cultural se remonta a las *polis* griegas en las que los no-ciudadanos eran confinados a los barrios alejados del espacio central en el que una minoría decidía *democráticamente* "a cuenta de los incontables" (Rancière, 1996).

Un segundo señalamiento, también político-crítico, es que estos contingentes, forzados a ubicarse en las zonas más depreciadas económica y culturalmente, no lo hicieron solo en las periferias, sino también en aquellas áreas en las que los caprichos de la

geografía y las conveniencias del capital fueron mapeando —con barreras naturales y simbólicas— el lugar de residencia de las clases populares.

Este mapeo le sirvió al poder para controlar mejor a un grupo despreciado y sometido y, simultáneamente, para tener en un entorno próximo al recurso humano que la industrialización fabril fue requiriendo. Así, industria y proletariado urbano nacieron juntos de la mano de las conveniencias del poder, como juntas también van a surgir las resistencias populares a aquella modalidad de explotación del capitalismo de entonces.

A su vez, la historia de ocupación del espacio urbano forma parte de una historia más amplia y lejana: la de la ocupación de los territorios por parte de las sociedades humanas. Así, la conformación urbana se inscribe en la historia de ocupación de los amplios espacios destinados a la producción de alimentos y extracción de una gama, cada vez más diversificada, de materiales de valor económico y simbólico.

En la historia de la conquista y colonización del territorio argentino, esta ocupación se iniciará con la construcción de caseríos fortificados, lo que irá dando lugar a una trama cada vez más jerarquizada de organización social de los tejidos urbanos y, desde estos, a una ocupación por parte de las oligarquías de los vastos territorios de las etnias originarias, a base de prebendas obtenidas del poder político que ellas mismas detentaban y del monopolio de la violencia que ejercieron y luego instituyeron. En síntesis, un mismo patrón de ejercicio del poder para la apropiación de los territorios urbanos y rurales.

Del período colonial, las ciudades argentinas heredaron una distribución espacial y social de sus poblaciones que separaba a *la plebe de la gente decente*; de aquellos a los que su patrimonio calificaba como vecinos y los otros, los confinados a las orillas y a los *barrios del tambor*: servidumbre y esclavos que se ocupaban de las tareas y oficios despreciados.

Una promesa de libertad diezmó a la población negra en las guerras de la Independencia y el aluvión inmigratorio europeo

blanqueó la apariencia de las clases populares en el Río de la Plata.[12] Ya avanzado el siglo XX, las migraciones rurales y los inmigrantes de los países limítrofes rasgaron más sus ojos y terminaron por conformar a *los cabecitas negras*, aquellos que cada tanto se expresarían como sujeto-pueblo.

Sin embargo, este relato visual del poblamiento urbano, sesgado por una perspectiva étnica que explica la progresiva diferenciación somática de al menos una región argentina (pampa húmeda y sur del litoral) del resto de América Latina, debe ser ahondado por un relato estructural, vinculado a la formación de una clase proletaria obrera. Esta creció al ritmo de políticas de industrialización sustitutiva y de las expectativas de mejora en las condiciones de vida y empleo que aceleraron los procesos masivos y precarios de urbanización a través de migraciones internas y limítrofes. Una urbanización desproporcionada que, respondiendo a la lógica propia de las economías dependientes y subalternas, conformó "ejércitos de reserva" para una industria insuficiente y no integrada. Un ejército de reserva que solo respondería parcialmente a la función de aquella categoría marxista pensada para captar su rol regulatorio del precio del trabajo.

Pero más allá del debate acerca de la categoría más adecuada para expresar este proceso (la del marxismo clásico, la de *masa marginal* del argentino José Nun o la de *polo marginal* del peruano Aníbal Quijano, tal como lo analiza Pedro Enríquez, 2007), las evidencias empíricas locales hablan de una clase obrera que tuvo un momento de auge en su integración social y económica con el peronismo (1945-1955) y de una población que nunca fue integrada y cuya marginalidad se convirtió en estructural, a través de ocupaciones económicamente "insignificantes para las necesidades productivas de los sectores dominantes de la sociedad, tales como venta callejera,

[12] Entre los anacronismos contenidos en la Constitución Nacional vigente, subsiste el Artº 25: "El Gobierno federal *fomentará la inmigración europea*; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes". El destacado en cursiva es nuestro.

recogida de desperdicios (cartoneo), trabajo artesanal, entre muchos otros" (ibídem: 65).

No obstante, aquel proletariado constituirá la base política de un Estado Benefactor que, con la modalidad de un "redistribucionismo populista" (Oszlak, 1997: 11), habrá de vertebrar un movimiento que, a través de sus expresiones más radicalizadas, amenazará la continuidad del propio sistema de acumulación en el país y será combatido con el terrorismo de estado. Este, luego de reasegurar dicha continuidad mediante una represión genocida, dará comienzo a la contracara del Estado Benefactor en la Argentina: el Estado Malhechor (Cano, 1996) que, a través de un ciclo de políticas marcadamente neoliberales y neoconservadoras, provocará la destrucción de gran parte del aparato productivo nacional y generará procesos de desempleo masivo, sumando nuevos pobres a la pobreza estructural y alimentará una espiral de conflictividad social que culminará en la crisis de 2001. Un ciclo para cuya comprensión ya no será suficiente la categoría de marginalidad sino para el que se deberá recurrir a la de exclusión.

Los marginados y excluidos de hoy en la Argentina expresan la sedimentación de estos procesos en la trama urbana de sus ciudades. Entre la finalización del trabajo de campo para esta investigación y la escritura de este libro se han sucedido: un período de reinclusión (2003-2015 durante los gobiernos de Néstor Kirschner y de Cristina Fernández); otro de exclusión tan corto como brutal (2015-2019, con el gobierno de Mauricio Macri) y, nuevamente, otro intento de reinclusión tozuda pero signado esta vez por todas *las plagas de Egipto* que se encuentra en pleno desarrollo (gobierno de Alberto Fernández y de Cristina Fernández).

Las estadísticas han reflejado estos vaivenes en la situación de vida de la gran mayoría de los argentinos, pero por ahora nada indica que sea posible detener los efectos de un fenómeno global y más estructural que se ha ido acentuando en las últimas décadas: el desempleo tecnológico generado por la fase actual del capitalismo, que tiende al aumento de su productividad mediante la prescindencia

creciente del recurso humano y el auge del capital financiero que impone la lógica de fondo: la de una economía especulativa por encima de la productiva. Ambas se han potenciado en la generación de los *inintegrables* (Castel, 1997: 423). Esta condición de supernumerarios para el sistema está siendo convertida en sentido común por una hegemonía que naturaliza la desigualdad social, que alienta la aporofobia (rechazo e incluso odio al pobre) y que plantea como problema que estos desechables o "inútiles para el mundo (...) existan" (ibídem: 390 y 416); un darwinismo social que va camino de constituirse en una política global, en sintonía con la resistencia del orden a reconocer su carácter ecológicamente insustentable y, por ende, suicida.[13] Aquí cabría avanzar con una nueva categoría, más injusta y más perversa: la categoría de *dueñidad* o *señorío*[iv] (Segato, 2017); un inmenso poder de compra de voluntades, producto de la brutal concentración del capital en términos globales. Un ejemplo contundente es la capacidad de presión que tiene un solo fondo de inversión, BlackRock, en la negociación de la deuda externa argentina; capacidad que es, a su vez, una expresión de la velocidad de esta concentración (en 2010, 288 personas concentraban una riqueza equivalente a la del 50% de la población mundial; en 2017, la cantidad de personas que detentaban esta riqueza se había reducido a 8).[v]

En la Argentina, más del 92% (*Argentina urbana*, 2018, Presidencia de la Nación) de la población vive en ciudades (una de las concentraciones más altas en el mundo) y la población marginada, una

[13] En los mismos días en que se escriben estas páginas, una pandemia denominada popularmente como *coronavirus* (COVID-19), se inicia en una región de China y se propaga por el planeta con pronósticos alarmantes (el 70% de la población mundial sería afectada y la propia Primera Ministra alemana, Ángela Merkel, lo afirma para su país). Esto tiene lugar en un momento álgido de guerra económica entre EE.UU. y China. En este marco, el presidente Xi Jinping acusa a Washington de haber *sembrado* el virus en su territorio, mientras que las dificultades de Donald Trump para controlarlo en el suyo complican su proyecto reeleccionista. ¿Estaremos frente a un ensayo de eutanasia a gran escala de la población *excedentaria?* Por el momento los más vulnerables a esta mutación viral son/somos los adultos mayores; precisamente aquellos que están viviendo *más de lo esperado* y preocupan al FMI; coincidencias y conjeturas en un contexto turbulento y vertiginoso.

categoría que no figura en las estadísticas oficiales, estaría superando los dos dígitos.[vi]

Esta concentración enorme configura una verdadera *olla a presión*: marginados y empobrecidos comparten en una relación de proximidad territorial las marcas materiales y subjetivas de las sucesivas violencias neoliberales, apenas mitigadas y contenidas por la acción negociadora de los movimientos sociales.

Como ya se ha señalado, durante los interregnos de gobiernos populares, las políticas asistenciales y de restitución —e incluso de ampliación— de derechos traen oasis de sosiego y recuperación anímica, y millones de familias mejoran sus situaciones de vida en términos relativos, pero no logran modificar las tendencias estructurales. Una parafernalia de tecnologías *convergentes, ubicuas e invisibles* (Buxarrais y Farías, 2020) están haciendo realidad —a través de la nanotecnología, biotecnología, robótica y ciencia cognitiva aplicada— el escenario que vislumbraba hace un cuarto de siglo un norteamericano lúcido: para los marginados y empobrecidos:

> (...) la tecnología se asemeja más a una maldición, un réquiem por los que perderán su trabajo a causa de la nueva economía global y por los impresionantes avances en automatización que eliminan del proceso económico a tantos seres humanos. Para ellos el futuro está lleno de temores, sin esperanza, con ira creciente, sin ilusiones. Sienten que el mundo los ignora, y son cada vez más impotentes para reclamar su legítima inclusión en el orden global tecnológico. Son los marginados de la aldea global. Apartados por los poderes fácticos y forzados a languidecer en la periferia del proceso económico, son grupos de ciudadanos cuyo temperamento colectivo se hace tan impredecible como los cambios de aires políticos, una masa de seres humanos cuyos destinos tienden, cada vez más, hacia los disturbios y rebeliones sociales contra un sistema que los ha hecho casi invisibles. En vísperas de la entrada en el tercer milenio, la civilización se encuentra a caballo entre dos mundos absolutamente diferentes, uno utópico y repleto de promesas, el otro distópico y lleno de peligros. (Rifkin, 1996)

Esto lo escribía un asesor del demócrata Bill Clinton, Jeremy Rifkin, en una obra que tituló *El fin del trabajo*; sin que por ello manifestara una preocupación genuina por el sistema que generaba todo esto: algo más que una tendencia de un modelo de producción tecnológica, el capitalismo. Algo similar a lo que ocurrió con Anthony Giddens, asesor del primer ministro británico Tony Blair. Ambos solo atinaron a pensar como alternativa una tercera vía al interior del capitalismo.

Lo que este intelectual no llegó quizás a imaginar entonces fue cuán penetrante sería esta conjunción tecnológica para intoxicar subjetividades, mediante su aplicación a la desinformación y mentira sistemática por parte de los grandes medios concentrados y oligopólicos de comunicación, voceros y a la vez parte del poder económico global que opera en lo local. Quizás tampoco sabía que en América del Sur, en un país singular llamado Argentina, todavía estaba viva la vieja tradición de "salir a la calle" para manifestar el descontento popular (Hobsbawm, 2011: 421); tradición que hoy, no solo está viva, sino más fuerte y en expansión. Las expresiones masivas de protesta contra las políticas neoliberales por parte de trabajadores, movimientos sociales y de género han tenido tal contundencia que han logrado romper el cerco mediático que en cada caso se tendió para invisibilizarlas. En el ámbito escolar, la muerte de *Sandra* y *Rubén*, asesinados por la desidia criminal del anterior gobierno de la Provincia de Buenos Aires,[14] conmocionó a todo el campo educativo y dio lugar a manifestaciones locales y nacionales.[15] Poco tiempo después, esta ola de violencia se extendió a gran parte de América del Sur, con

[14] Sandra Calamaro y Rubén Rodríguez, vicedirectora y portero de la escuela N° 49 del Partido de Moreno, Provincia Buenos Aires, murieron el 2 de agosto de 2018 por la explosión ocasionada por una pérdida de gas, cuya reparación había sido reiteradas veces reclamada al Consejo de Escuelas de esa jurisdicción, en un contexto de abandono generalizado del mantenimiento de la infraestructura escolar de esa provincia. Esa mañana habían concurrido como todos los días a prepararles el desayuno a los chicos de esa escuela, el desayuno que tenían derecho a haber recibido en sus casas, como la mayoría de los niños de las clases medias del país.

[15] La muerte de esos compañeros dio lugar a la producción de un documental por parte del Departamento de Educación de la UNLu titulado *Escuela bomba*, dirigido por Juan Mascaró, cuya exhibición en un cine público fue prohibida por el gobierno

golpes de estado *de nuevo tipo* en condiciones impensadas poco tiempo atrás (como en Brasil y Bolivia), y se produjeron nuevos levantamientos populares en la región, como la explosión de rebeldía del pueblo chileno que hoy sorprende al mundo. También en Europa, los *chalecos amarillos* franceses *descendre dans le rue* ("tomar la calle para manifestarse") y el propio presidente, en el contexto de la actual pandemia ha reconocido que lo "que ha revelado esta pandemia es que la salud gratuita, nuestro estado de bienestar, no son costos o cargas, sino bienes preciosos (...) y que este tipo de bienes y servicios tiene que estar fuera de las leyes del mercado".[16]

En un marco en que gran parte de estos acontecimientos ya estaban en marcha y en que la última oleada neoliberal intentaba confundir las conciencias argentinas, a través de *trolls* paraoficiales operando desde las redes sociales y amedrentarlas desde el poder público, mediante la aplicación de la *doctrina Chocobar* o del *gatillo fácil*,[17] una parte mayoritaria de la población supo elegir otro rumbo político para su país en 2019, al calor de multitudes cuyas marchas reclamando por sus derechos no cesaron durante el tiempo en que esta calamidad duró afectando al pueblo, a la democracia y a la soberanía nacional.

Sin embargo, aquellas sucesivas oleadas lograron dañar subjetivamente a los argentinos, con la siembra de odio y miedo al interior de las propias clases populares y la captación de una masa importante de voluntades políticas en su favor. Esto no hubiera sido posible sin una matriz cultural preexistente que les diera sustento. Conocer sus componentes simbólicos y dimensionar su penetración es una asignatura pendiente para los intelectuales críticos; como también lo es

---

anterior. Su censura potenció la difusión y amplificación militante de este grito de dolor por todo el país.

[16] Emmanuel Macron, presidente de Francia; diario *Página12*, 18/03/2020.

[17] En alusión a un policía, Luis Chocobar, que mató por la espalda a un joven de 18 años que huía tras un asalto. Su acción fue calificada como heroica por el propio Presidente de la República y dio lugar a una resolución ministerial que autorizó disparar sobre quien "se fugue luego de haber causado, o de haber intentado causar, muertes o lesiones graves". Ver https://www.tiempoar.com.ar/nota/el-gobierno-uso-el-g20-para-avanzar-con-la-doctrina-chocobar

comprender el fenómeno de emergencia de expresiones ideológicas y de partidos de inspiración fascista y nazi que amplían su representación en los parlamentos, de grupos religiosos ultraconservadores que expanden sus influencias a través de los medios e intervienen en los escenarios políticos y de la proliferación de creencias que nos retrotraen al Medioevo, como los *terraplanistas* y *creacionistas*.

En la crisis anterior (2001), con su desenlace de desocupación, miseria, represión y muerte, recogimos testimonios contundentes de una práctica militante para paliar el impacto de estos procesos en los más pequeños y sus familias; una selección de ellos fue reproducida en el capítulo anterior. También se registraron iniciativas institucionales y pedagógicas para enfrentar problemas por entonces todavía "nuevos": la drogadicción de algunos chicos y la acción del narcomenudeo en los barrios, entre otros. En tal sentido, recuerdo la firmeza con la que Dámaris, la directora de la escuela de Allen (Río Negro) se enfrentó a algunos de sus maestros y a un grupo de padres para que depusieran su actitud expulsora y poder retener a un muchacho adicto con sobreedad. Pocos años más tarde, pude ver los resultados de esa tozudez en mi trabajo de campo en aquella escuela patagónica, cuando Dámaris me señaló a J. C. y me dijo: "la escuela le dio una posibilidad que no tenía en otro lado, porque era un chico que estaba en la calle, y bueno, ahora está escolarizado, vos lo viste, es un chico que está limpio, que está vestido, que habla bien, que te mira a los ojos, para nosotros es una maravilla que J. C. esté con nosotros (...) ...con todas las dificultades que presenta y con lo que significa". En una visita posterior, con Dámaris en otra escuela y otro barrio, escuché admirado su relato sobre la estrategia adoptada para alejar a los "narcos" de la escuela: acordar con algunas prostitutas del entorno para que los ahuyentaran. La jovencita recién recibida y de apariencia frágil que había escapado de la atmósfera asfixiante de Rosario en tiempos de dictadura, era ya una mujer con agallas enfrentando a personajes "pesados".

Poco tiempo después, estos *problemas nuevos* para los maestros argentinos gestaron embriones de narco-regiones en las ciudades de

Rosario y Paraná; esta última con un intendente procesado y preso por avalar dicho comercio *clandestino* desde las propias dependencias municipales y en una *mafisticación* del negocio de exportación de granos en el puerto de San Lorenzo a nivel de las cloacas del estado y mercado local; un fenómeno que ya había anticipado el cineasta Pino Solanas.[18] Hoy el debate de fondo al respecto, el debate por el control de la Hidrovía del Paraná, permanece en una sospechosa sordina. Quizás, porque, como hace poco expresó el ex presidente uruguayo José *Pepe* Mujica, los gobiernos apenas tiramos de la puntita del mantel cuando nos asomamos a la mesa del poder.[19]

Estos son apenas ejemplos para un inventario de prioridades político-pedagógicas que deberán procesar los formadores de educadores militantes para la educación popular de las nuevas generaciones.

Trabajadores rurales

Cuando tenga la tierra la tendrán los que luchan,
los maestros, los hacheros, los obreros. (...)
Cuando tenga la tierra formaré con los grillos
una orquesta donde canten los que piensan. (...)
Cuando tenga la tierra te lo juro semilla
que la vida será un dulce racimo
y en el mar de las uvas nuestro vino cantaré, cantaré.

Daniel Toro y Ariel Petrocelli, *Cuando tenga la tierra*

Continuando con el criterio de describir y conceptualizar las particularidades de quienes fueron los sujetos de las prácticas estudiadas en sus respectivos contextos, cabe realizar una primera puntualización: en la Argentina la población campesina se ha concentrado

[18] Fernando "Pino" Solanas, en su documental *Viaje a los pueblos fumigados*, Cine Sur, INCAA, 2018.
[19] Una frase que no alcanzamos a registrar textualmente y que se refería a las relaciones de poder entre los gobiernos populares y las corporaciones.

claramente en la región de la pampa húmeda y sur del litoral; una región cuya gravitación económica y simbólica ha sido de tal magnitud, que la propia identidad del país está mundialmente asociada con esta parte de su territorio y sus habitantes.

Sin embargo, en el marco de esta investigación, asomarse al conocimiento de esta población tuvo el propósito de comprender para distinguir —no sin gran dificultad— la delgada y porosa línea que separa a las prácticas de gobierno escolar como propias de la educación popular de las de gobierno como inherentes a una educación ciudadana crítica.

Esto se logró desde lo investigado en un caso que fue apartado precisamente a tales efectos: una escuela rural entrerriana ubicada en una zona eminentemente sojera, unos 60 km al norte de Paraná, capital de esa provincia, sobre la margen del río del mismo nombre. Las prácticas de gobierno de esta escuela fueron trianguladas con las de otras dos escuelas, también rurales, pero establecidas en zonas muy diferentes en términos productivos: una en la región frutícola del Alto Valle de Río Negro y la otra, en un obraje forestal sobre el río Limay;[20] dos establecimientos que, por ende, atendían a niños hijos de peones y pequeños chacareros, cuyas labores y territorios resultaban casi periféricos para la economía agropecuaria nacional. Sin embargo, para esta investigación, fueron centrales como expresiones de educación popular en escuelas públicas de la ruralidad. Realizada esta aclaración inicial, caben otras no menos relevantes:

- En los territorios de las tres escuelas (la entrerriana y las dos patagónicas) el rasgo común es la diversidad de situaciones de sus niños, sus familias y entornos productivos; todo esto, a

[20] La escuela entrerriana recibía niños cuyas edades se concentraban entre 12 y 14 años y fue estudiada a lo largo de dos investigaciones durante más de ocho años, pasando del EGB3 al Secundario Básico, las sucesivas estructuras adoptadas por el sistema educativo argentino (Leyes 24.195 y 26.206) y resignificadas y ampliadas para la investigación en que se apoya este texto). Las otras dos, reunían niños de la escolaridad primaria obligatoria y fueron específicamente seleccionadas para esta investigación.

contrapelo de los estereotipos urbanos construidos sobre el campo y su población.

- No obstante, las relaciones que estas mantienen con la tierra en términos de propiedad e interés económico constituyen uno de los organizadores centrales y específicos del análisis que es común a la mayoría de la población estudiada: una relación en la que predominaba y predomina una representación de ajenidad con ausencia de toda pretensión de derechos. La excepción estaba constituida por un grupo de estudiantes de la escuela entrerriana perteneciente a una clase media emergente gracias a las ganancias extraordinarias generadas por los precios de la soja, el trigo y el maíz, todos *commodities* cuyas cotizaciones estaban en un momento de alza. En este caso, solían darse relaciones conflictivas entre chicos que mutuamente se percibían como ubicados en clases diferentes y que expresaban situaciones de poder desiguales.
- En el marco de esta desigualdad se habían establecido relaciones de dominación y subalternidad que, tramadas en la urdimbre de una matriz cultural todavía patriarcal, habían calado hondo en la subjetividad de las clases populares campesinas y, dentro de ellas, en su cultura de género.
- Otras organizadoras indispensables para la comprensión han sido las tensiones étnicas y socioculturales que aún subsisten dentro de estos grupos rurales. En Entre Ríos, estas fueron generadas hace más de un siglo por políticas de colonización agraria que implantaron una migración de procedencias étnicas muy diversas sobre la población criolla-mestiza preexistente: los testimonios recogidos dan cuenta de la subestimación hacia los criollos por parte de los *gringos* y *rusos-alemanes*. Una situación similar se verificó en las zonas patagónicas por parte de la población nativa hacia los migrantes chilenos y las familias de origen mapuche.

- No obstante, estos grandes organizadores del análisis deben ser tamizados por una suerte de vigilancia crítico-pedagógica al momento de seleccionar nuestras referencias teóricas. En efecto, los estudios sobre la llamada población rural argentina se han concentrado sobre los sujetos sociales más relevantes para los procesos productivos de mayor incidencia económica y política en el país. En cambio, los trabajos sobre los sujetos poco funcionales para las lógicas de los intereses dominantes nos fueron de difícil ubicación. Tal es el caso de aquellos referidos a los desocupados por la concentración e integración vertical de la producción frutícola en el Alto Valle de Río Negro y de la idiosincrasia de los desplazados por esa desocupación a obrajes madereros, como el de las familias de Rincón de las Perlas, sobre el río Limay. Esta dificultad fue todavía mayor para ubicar referencias sobre las condiciones de vida y diversidad identitaria de los hacheros, ladrilleros y pescadores del entorno social de la escuela entrerriana: un grupo marginal en términos económicos, dentro de una provincia cuyo mayor aporte al producto bruto agropecuario (VBPA) lo hacía la soja (63%), el *commodity* que mejor cotizaba en la Bolsa de Chicago.
- Invisibilizados desde una lógica mercantil que permea hasta las agendas de producción intelectual, unos y otros no pueden ser soslayados desde una lógica pedagógica crítica: sus hijos están tan presentes en las aulas campesinas como los de los medianos y pequeños productores de la nueva clase media rural y las contradicciones de sus padres se reproducen en las escuelas. Este desbalance en las referencias bibliográficas se compensó con las notas de campo; notas que tomamos de los testimonios de los directivos y docentes que trabajaron con estos niños.

Pero aun el aparato conceptual para estudiar a los sujetos rurales de la pampa húmeda y sur del Litoral —escuela entrerrina— "parece perder vigencia y vigor explicativo frente al vértigo del devenir" (Andretich, 2008: 63). En esta región —y aún más allá de ella— los

efectos de la internacionalización de la economía y de una nueva división internacional del trabajo trastocan viejas categorías de análisis y, por supuesto, estereotipos culturales.

Frente a un grupo de países que controla el mercado mundial de carnes, cereales, oleaginosas, lácteos, etc. e invierte en otros con ventajas agroecológicas, ubicación geográfica conveniente y mano de obra barata, estos últimos se especializan en la demanda hasta distorsionar sus estructuras productivas. Tal es el caso de la Argentina que, de mantenerse los precios internacionales de la soja, podría exponerse a las vulnerabilidades propias de una economía de monocultivo.

En el marco de estos procesos de transnacionalización económica, se modifican la composición y el perfil de los sujetos sociales vinculados a la producción agropecuaria: se conforman los llamados *pools de siembra* que tercerizan una relación a gran escala con el campo; crecen los medianos y pequeños productores que arriendan sus tierras a estas organizaciones especulativas o producen por cuenta propia, conformando en pocos años una nueva clase media rural; siguen estando los chacareros que mantienen estructuras de producción más diversificadas y han desarrollado una identidad de clase incompleta (Ansaldi, 2000); así como los campesinos que solo han logrado una economía de subsistencia de base familiar, al no haber podido superar los condicionamientos que les impiden sobrepasar un cierto umbral de acumulación de capital y los mantienen en un nivel de pobreza estructural (Posada, 1997) y los peones rurales, "parte de una clase sin identidad de clase" (Ansaldi, 2000: 2), que se ubican en el heterogéneo colectivo de las clases subalternizadas.

En este mundo, se encuentran los sujetos invisibilizados del entorno de la escuela rural entrerriana: fieles peones de estancia; hacheros de cabeza gacha y mirada baja; ladrilleros de rostros curtidos y manos agrietadas; pescadores que recorren sus espineles cuando en el río aún no se ha levantado la helada; familias que viven del asistencialismo, asentadas en un caserío casi fantasmal que, con un muelle de madera podrida, recuerda su pasado de puerto de ultramar. Todos ellos, expresiones concretas de las clases populares en el medio rural.

Sus hijos conviven diariamente con los hijos de medianos y pequeños productores sojeros, prósperos integrantes, como dijimos, de la nueva clase media rural y con los de chacareros que junto a sus padres ordeñan cuando es noche todavía. Una convivencia que es atravesada por pequeñas discriminaciones y socarrones comentarios inspirados en los prejuicios ya aludidos y transmitidos por sus familias, descendientes de colonos italianos y de alemanes del Volga, o de criollos cuyos rostros denotan antiguos mestizajes.

Ni unos ni otros parecen haber oído hablar de la tierra como derecho común, pero todos aseguran haber visto a los personajes de la mitología campestre: luces malas y lobizones son parte de una realidad tan incontrovertible como los asesoramientos interesados de los ingenieros que representan a las multinacionales de agroquímicos. En los últimos años, la confianza en estas *voces autorizadas* parece haberse resquebrajado en algunos productores, frente a las evidencias del impacto de estas sustancias venenosas en el suelo, en humanos y, en general, en el medio ambiente rural.[21]

Más allá del impacto de los intereses del agronegocio mundial, a todos ellos la globalización comunicacional les ha impuesto el celular como una necesidad y a sus hijos como un signo identitario, y la televisión, a través de antenas parabólicas, les ha trastocado sus representaciones acerca de lo urbano y lo rural. Sin embargo, siguen considerando a las maestras que proponen la adhesión a paros docentes como *las locas de la ciudad* y algunos viejos añoran los tiempos de dictadura que no sabían de huelgas. Estas actitudes son expresiones, entre otras muchas, de una cultura machista que divide drásticamente los mundos de hombres y mujeres; una cultura de género que llevó a la muerte por infección vaginal a una portera por silenciar *cosas de mujeres*, cansada de tanto parir y criar.

[21] La actitud de muchos docentes frente a estas evidencias será ejemplificada en el próximo capítulo, desde el análisis del caso de una escuela entrerriana. Es también en Entre Ríos donde se han evidenciado las consecuencias más dramáticas de esta contaminación (al respecto se sugiere el documental *Autosustentables. La película*, 2019, producido para Canal Encuentro).

Curiosamente, políticas públicas de pretensión redistributiva pero torpes en su implementación —precisamente por ignorar tanta diversidad— pudieron generar una solidaridad simbólica entre todos estos sujetos. Bajo el significante *somos el campo*, se agruparon peones, chacareros, estancieros e incluso profesionales urbanos devenidos en arrendatarios por la oportunidad de un pingüe negocio; también maestras y cocineras de escuelas rurales se alinearon simbólicamente bajo aquella consigna.

A muchas de ellas, estar *con el campo* les trajo a la superficie de sus subjetividades un conjunto de discursos que expresaban su vínculo imaginario con la vida rural: la inocencia y sencillez de la gente; la libertad, seguridad y tranquilidad de la vida campesina; el sacrificio y el trabajo duro como valores —que entienden— los distinguen y diferencian, y un conjunto de experiencias idealizadas y compartidas desde la niñez que ha reforzado su *nosotros* (Gauna y Rigotti, 2013).

En cuanto a los trabajadores rurales, el antagonismo que los unió frente al otro (políticos de la ciudad) logró soterrar al interior del *nosotros* brutales relaciones de explotación; en otros, estas relaciones siempre estuvieron naturalizadas. En la mayoría, este antagonismo planteado en términos de amigo-enemigo hizo aflorar componentes autoritarios que horadaron la joven cultura democrática de los argentinos, un emergente impensado para una dirigencia política —como la kirchnerista-peronista— de tradición masivamente urbana.[vii]

En cuanto a los *sujetos de las clases populares del Alto Valle rionegrino* —únicas expresiones de la ruralidad insertas en el argumento central de esta investigación—[22] es preciso retrotraerse a más un siglo atrás para comprender su génesis y situación actual: la llegada del ferrocarril a la confluencia de los ríos Limay y Neuquén en 1899 que posibilitó la comunicación del valle con el puerto de ultramar de

[22] El argumento central de la tesis en que se sostiene este libro (ya referenciada) fue el de *la existencia en escuelas públicas de prácticas de gobierno significadas como parte de currículos totales de educación popular*; un esfuerzo contracorriente en todo sentido dentro de la historia natural de una investigación que nos requirió dieciocho largos años.

Carmen de Patagones;[23] la decisión del presidente Julio A. Roca de bajar el precio de la tierra a quien invirtiera en obras de canalización y la construcción del dique "Ingeniero Ballester" (1910-1931)[24] que permitió atenuar las crecidas del río Neuquén y desarrollar un sistema de riego que, a través de un canal principal de 130 km y de otros secundarios y terciarios, viabilizó la irrigación del valle, riego que en la actualidad alcanza a unas 60.000 has (Winderbaum, 2006).[25]

Esta infraestructura de comunicación, transporte y regadío aceleró abruptamente el poblamiento de la región y atrajo inversiones. La otrora lenta colonización de europeos se expandió de manera espontánea y por iniciativa de empresas colonizadoras extranjeras; migrantes chilenos y población nativa confluyeron también en el valle. Fueron decisivas al respecto las inversiones de la empresa británica Ferrocarril del Sur que financió al Gobierno Nacional el 50% del costo inicial de las obras de canalización y desagües y el parcelamiento en pequeñas superficies que este gobierno propició para los colonos. Comenzó así una creciente producción frutícola (manzanas y peras) a cargo de pequeños y medianos chacareros que, a su vez, fueron los empleadores de peones estacionales para la recolección de la fruta.

De estos chacareros y algunos inversores extranjeros con buena visión prospectiva, surgirá una progresiva concentración de tierras y producciones, hasta llegar a una integración vertical de todo el proceso (insumos agrícolas, procesamiento, transporte, distribución, marketing y consumo). Orientada inicialmente al abastecimiento de los mercados de fruta europeos y estadounidenses a contra-estación,

[23] Una conexión férrea que el Gobierno Nacional impulsó desde una hipótesis bélica con Chile, pero que la compañía inglesa que la construyó la realizó desde una hipótesis o más bien certeza de los retornos económicos futuros, instalando estaciones cada siete kilómetros.

[24] Decisión aprovechada en parte por terratenientes beneficiarios de la Campaña del Desierto que tenían tierras en espera para especular y por porteños que aprovecharon la ocasión, además de los colonos pioneros con algunos recursos.

[25] Un texto de orientación crítica sobre la provincia de Río Negro, utilizado para la enseñanza en la escuela de Rincón de las Perlas, por su director Fernando Russo (un verdadero hallazgo).

llegará en algunos casos a la disponibilidad a largo plazo de puertos por concesión y al despacho semanal de embarques a Europa. Estos saldrán desde sus propios frigoríficos hasta las redes de supermercados —del productor a la góndola— sin intermediación alguna (Beldini, y Steimberg, 2005). La enorme capacidad de inversión que todo esto requerirá, provocará la quiebra de muchos productores locales —pequeños y medianos— y la subordinación de los sobrevivientes, tercerizados a través de contratos de producción. Con ellos se mantendrá una relación monopólica para la provisión de insumos (agroquímicos), la venta o arriendo de maquinarias, el establecimiento de estándares de calidad y la fijación de precios. Los años 90 serán decisivos con respecto a la consolidación de este proceso de transnacionalización en esta y en otras economías regionales.

Desde entonces, algunas firmas de origen nacional transnacionalizadas avanzarán en una integración hacia delante de la cadena productiva, mediante la industrialización de una parte de sus productos (enlatados) y otras, extranjeras, harán su integración hacia atrás comprando grandes extensiones de tierra.

Finalmente, la fusión entre unas y otras irá generando estructuras oligopólicas desde la oferta[26] y desde la demanda (hemisferio norte) que, sumadas al control territorial a través de asociaciones cruzadas entre empresas ubicadas en distintas regiones y con inversiones en sectores económicos diversos, *tendrá amenazadoras consecuencias para eventuales políticas de soberanía alimentaria y redistribución social de la plusvalía.*

Además de las quiebras de pequeños y medianos productores, dicha concentración e integración vertical del proceso productivo generará, por una parte, el desempleo de peones y obreros locales y, por la otra, la precarización laboral de los trabajadores, tanto propios como tercerizados, permanentes como estacionales.

Con este control social por parte del gran capital se cerrará el círculo de construcción hegemónica que no solo tendrá efectos en

[26] Se refiere a la concentración de la demanda en poderosos actores del mercado, en este caso europeo, con unos pocos oferentes argentinos también concentrados.

las relaciones laborales y sociales de la región y más allá, sino en la subjetividad de los afectados, subalternizando a estos grupos, como parte integrante de las clases populares de la Patagonia argentina.

En una de las escuelas de aquella región, las consecuencias de esta concentración empresarial productora de desocupación será la extrema pobreza: "la cuestión fundamental era la 'falta de olla', para decirlo claramente, digamos, chicos que estaban desnutridos, chicos que comían muy poco y mal..." (Dámaris Chirico, entrevista: 3-4). Algunas familias quedarán en el valle, sobreviviendo en dependencia de planes asistenciales, changas y pequeñas producciones familiares; otras migrarán, aprovechando algunas ofertas de trabajo también precario, como la de Rincón de las Perlas, poblado formado en torno a un obraje maderero, sobre una margen del río Limay, donde se ubica la otra experiencia rural que fue reputada para nuestra investigación.

Otra población campesina habrá de ser objeto de análisis en el próximo apartado. Situada en la llamada Línea Sur de la meseta rionegrina, será presentada dentro de otro grupo particular de población que integra las clases populares: aquel cuyos ancestros los remite a las etnias originarias, más allá de que esta ascendencia sea reivindicada o negada.

Pueblos originarios, pueblos indígenas

Arauco tiene una pena que no la puedo callar.
Son injusticias de siglos que todos ven aplicar.
Nadie le ha puesto remedio pudiéndolo remediar (...)
Arauco tiene una pena más negra que su chamal.
Ya no son los españoles los que les hacen llorar (...)
Entonces corre la sangre no sabe el indio qué hacer
le van a quitar su tierra, la tiene que defender...

Violeta Parra, *Arauco tiene una pena*

Referirse ahora al tercer grupo de las clases populares incluido en esta investigación conduce de inmediato a un primer problema: ¿cómo denominarlo? Nuevamente y a riesgo de ser reiterativo, no

es posible ensayar una respuesta sin referencia a cada contexto de tiempo y lugar. En este sentido, caben dos señalamientos: 1) no es una cuestión menor distinguir desde qué situación se nombra, y 2) tampoco lo es que el sujeto investigador se asuma como parte del mismo sistema que contiene al sujeto investigado e intente mirarse en el mismo devenir histórico que los implica.

En este sentido, nombrar a otro ha sido muchas veces en la historia expresión de un acto de poder y de poder colonizador y muy pocas, un esfuerzo de reconocimiento desde el otro. Aquí se intentará hacerlo desde ese otro. Pero también, en el contexto de los grupos concretos que sostienen empíricamente este reconocer, es preciso recordar que el primer contacto con uno de estos grupos (moqoit o mocoví) data de veinticinco años atrás y que los primeros testimonios sobre los otros dos (wichí y mapuche) fueron recogidos hace veintitrés y diecisiete años, respectivamente.[27] En estos lapsos, todos los implicados a lo largo del tiempo transcurrido fuimos de alguna manera afectados por los emergentes de una lucha que —de distinta manera— nos contuvo: la lucha por los derechos y la identidad de estos pueblos.

En el marco de esta lucha, en los últimos veinticinco años, han tenido lugar procesos que han modificado tanto a los sujetos implicados como al pensamiento construido al respecto. Los sujetos se han ido consolidando como sujetos políticos, sus procesos de recuperación y afirmación de identidades se han acelerado y han llegado a acuerdos sobre cómo quieren que se denomine a la tierra que habitan y a ellos mismos. En estas últimas décadas también la "descolonialidad gira el radar e invierte las éticas y las políticas del conocimiento" (Mignolo, 2010: 28).

Marcando un punto de inflexión en este giro, Evo Morales Ayma, ex presidente del Estado Plurinacional de Bolivia,[28] habló al mundo

[27] Cabe recordar al lector que estos párrafos se están escribiendo en el año 2020.

[28] Depuesto por un golpe de estado que se pareció más al viejo golpismo cívico-militar latinoamericano que a los maquillados golpes blandos, como si con un *indio* no fuera necesario guardar mínimas apariencias de legalidad.

en la 68° Asamblea General de la ONU[29] de septiembre de 2015, como *vocero de un pueblo y de una cosmovisión no occidental.*[viii] Así, el descendiente de los pueblos *descubiertos* y el habitante originario de una América *inventada* (O'Gorman, 1995) ha establecido con claridad la distancia entre *un ellos* y *un nosotros*, enfrentando la visión y las políticas actuales de una modernidad que tuvo como reverso la colonialidad para imponer su sistema de apropiación y explotación depredatoria: el capitalismo. Desde esta clara diferenciación, Morales Ayma reclama desde entonces los derechos de la Madre Tierra y la utopía concreta[30] del *Vivir Bien*, frente al camino insustentable e insaciable del *Vivir Mejor*, reivindicando además para su pueblo el derecho a optar por la construcción de un *socialismo comunitario*.

En el contexto de este discurso, el primer presidente indígena de este continente utilizó indistintamente las expresiones *originarios* e *indígenas* para referirse a los pueblos en nombre de los cuales ha hablado. Cabe señalar que, en el marco de estas luchas, la expresión indígena espeta al mundo una inversión de sentido: el otrora sinónimo del vencido es hoy utilizado como grito de rebeldía y afirmación de poder. Nueve años atrás y en el día de su asunción como mandatario, había recordado en tono desafiante ante el pueblo reunido: "Hasta hace cincuenta años, los indios no teníamos derecho a caminar por esta Plaza Murillo, esto parecía Sudáfrica" (*Página12*, 23/01/2006). Respetamos entonces estas autodenominaciones, y ellas serán utilizadas en esta investigación con el mismo sentido.

También es preciso recordar que en los primeros años de este siglo, en el contexto de fuertes movilizaciones de los pueblos indígenas en la región andina de Sudamérica, la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, reunida en Quito, utilizó por

[29] Dedicada a la "promoción del crecimiento económico sostenido y del desarrollo sostenible".

[30] Carlos Matus (1977) utilizaba el concepto de *utopía concreta* como una construcción anticipatoria que, si bien está fuera del tiempo contemplado y programado para la acción y, por ende, necesario para construir su practicabilidad, está dentro del ámbito de lo posible. Esta posibilidad se construye, día a día, mediante la transformación de la situación inicial.

primera vez la expresión *Abya Yala*[31] en contraposición a la designación históricamente impuesta de *América*, en un inequívoco gesto de ruptura simbólica.

Por la información disponible y los testimonios que cada tanto se reciben, los grupos indígenas a los que remiten las experiencias incluidas en esta investigación están siendo condicionados y, hasta cierto punto, participan de estos procesos más amplios, pero parecen ubicarse en la periferia de estas grandes movilizaciones. Tampoco sus historias culturales han dejado testimonios materiales comparables a los de la monumentalidad de las llamadas "altas culturas indoamericanas", ni sus pueblos han tenido una densidad demográfica tan siquiera parecida. Por el contrario, sus ancestros han estado expuestos —quizás como pocos— a los proyectos de exterminio de las oligarquías locales, particularmente durante el siglo XIX y comienzos del XX. Sin embargo, esta extrema vulnerabilidad no ha sido óbice para que sus descendientes opusieran hasta hoy sordas y aún explícitas resistencias.

Estos grupos pertenecen a tres pueblos: moqoit (mocoví), wichí y mapuche y las experiencias pedagógicas que los tuvieron como sujetos se ubicaron, respectivamente, en las localidades de Recreo (provincia de Santa Fe), El Sauzalito (El Impenetrable chaqueño) y Treneta (Línea Sur de la meseta rionegrina). Estas son las referencias empíricas concretas desde las que se habrán de pensar y entender los desarrollos históricos, teóricos y fácticos que los han comprendido, para luego actualizar todo esto con algunos hechos y acontecimientos locales, nacionales y globales recientes, cuya consideración es indispensable en términos de proyectos de acción político-pedagógica.

Los *mocovíes* o *moqoit* constituyen el grupo aborigen menos estudiado del actual territorio argentino (Citro, 2006). Paradojalmente, es el único que se ha observado directamente y con testimonios recogidos de una experiencia indagada en forma previa y colectiva

[31] Expresión del pueblo kuna que significa "tierra madura", "tierra viva" o "tierra en florecimiento" (Porto-Gonçalves, 2010: 39).

como caso[32] y recuperada como información secundaria para esta investigación personal. También, de los casos incluidos en esta, el de Recreo (Santa Fe) es el único que incorpora testimonios de una persona indígena como parte de la información primaria específica (el Jefe de la Comunidad).

Este grupo pertenece al complejo lingüístico y cultural guaycurú, integrado también por las sociedades cazadoras-recolectoras seminómades toba, pilagá, abipón, kadiweu, payaguá y mbayá, e históricamente ubicado dentro del Gran Chaco sudamericano. Los mocovíes se establecieron en el Chaco Austral, dentro de las actuales provincias argentinas de Chaco y Santa Fe. Según el INDEC (2010), su población ascendía entonces a 22.439 personas, lo que equivalía al 2,3% del total que se reconoce como perteneciente o descendiente de pueblos originarios.[ix] En 2006, y dentro de la provincia de Santa Fe, estaban asentados en dieciocho comunidades. Una de estas era la del llamado "Barrio Mocoví" de Recreo, que subsistía aportando mano de obra barata a las quintas de la zona que abastecían de verduras y hortalizas a la ciudad de Santa Fe y cuyos niños fueron sujetos de la experiencia pedagógica de la escuela "Kom Kaia" ("*Somos Hermanos*").

Siguiendo las investigaciones de Cirro (Conicet), la lectura que este pueblo y otros hicieron sobre su experiencia de dominación colonial y poscolonial hay que buscarla en sus narrativas históricas, mitos y rituales. En el caso del pueblo mocoví, lo que más destacan estos relatos son: la usurpación de las tierras, el ocultamiento de la identidad étnica y la pérdida de la propia lengua. Durante el período colonial y poscolonial y hasta comienzos del siglo XX, los mocovíes mantuvieron una actitud constante de resistencia a las políticas de coerción directa que la dominación ejerció sobre ellos. Esta resistencia se potenció desde el siglo XVII con la incorporación y adopción del caballo en su territorio.

[32] El proyecto ya referenciado "La gestión escolar en condiciones adversas", Paraná, FCE-UNER, 1995-1998.

En efecto, el manejo del caballo aumentó su capacidad de expansión territorial y, al mismo tiempo, colaboró en sus enfrentamientos hasta que los colonizadores españoles lograron dispersarlos desde la zona del Bermejo hacia el actual territorio santafecino.

Ubicados ya en este territorio, serán blanco de la acción convergente y sucesiva de misioneros, ejércitos y colonos durante los siguientes siglos: jesuitas, mercedarios y franciscanos que nuclearán en reducciones a una parte y producirán las categorías de *reducidos* y *montaraces* (rebeldes en el monte).

Los *reducidos*, junto con los esclavos afrodescendientes, aportarán sus cuerpos a las guerras de la Independencia y de la *organización nacional* en estos territorios. Posteriormente, serán la mano de obra más barata para la incipiente colonización agropecuaria; los *montaraces*, en cambio, justificarán su condena al exterminio por negarse a ser incluidos con estas consecuencias a la población *civilizada*.

> Difícil será ahora que las tribus se reorganicen bajo la impresión del escarmiento sufrido (...) sus miembros dispersos se apresuraron a acogerse a la benevolencia de las autoridades, acudiendo a las reducciones o los obrajes donde ya existen muchos de ellos disfrutando de los beneficios de la civilización (...) No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera.[33]

Cuando desde los trabajos de investigación tomamos contacto con la comunidad de Recreo, los testimonios de los adultos remitían a los relatos de sus abuelos sobre la última gran resistencia: la que tuvo lugar en la localidad de San Javier en 1904 y que "tendrá una trascendencia clave en la memoria histórica no solo del pueblo mocoví sino también de los criollos de la zona que lo denominaron 'el último malón'" (ibídem: 148).[34]

[33] Palabras del Gral. Benjamín Victorica, Ministro de Guerra y Marina del Presidente Julio A. Roca, en "Campaña del Chaco, 1885", Imprenta Europea, Buenos Aires, pp. 15 y 23; transcriptas por Citro, *op. cit.*: 146.

[34] En su libro *El malón que no fue. Historias y grietas de una masacre de película*, Marcelo Valko (2018) aporta pruebas de que no hubo tal malón, sino una masacre preventiva

Desde esta memoria de muerte y miedo, los mocovíes modificarán su estrategia de resistencia apelando a "tácticas de invisibilización de una identidad étnica que, después de San Javier, fue estigmatizada" (ibídem). Las tácticas fueron la reticencia a transmitir su idioma a las nuevas generaciones y el silencio de su memoria frente a terceros no aborígenes.

También sus rituales y festejos fueron en gran medida olvidados por la influencia de los pastores evangélicos que misionaron en la región desde la década de 1970, que combatieron el alcoholismo y sustituyeron las viejas celebraciones por las suyas. Como ocurrió con otros pueblos, la primera generación de pastores fue reemplazada por aborígenes, jefes de clanes familiares.

A este reemplazo colaboró una organización social que, como la de los mocovíes y otros pueblos del mismo grupo lingüístico y cultural, estaba estructurada sobre la base de clanes familiares. El jefe de cada clan asume entonces también la función de jefe religioso, y refuerza así su poder, reacio a delegar en el jefe de la comunidad (como es el caso de la de Recreo). Este tiene una representación preferentemente simbólica, como depositario de la tradición y cultura de su pueblo, mediador en los conflictos y vocero de la voluntad colectiva. Sin embargo, frente a compromisos con terceros, es requerido a veces como representante formal.

La difusión de los textos bíblicos en forma bilingüe contribuyó, dialécticamente, a la construcción de nuevas identidades mocovíes que, recuperando componentes culturales originarios, los posicionaron como nuevos sujetos sociales y potenciales sujetos políticos, a partir de su encuentro con militantes indigenistas en la década de 1980.[35] De este encuentro surge, a su vez, la experiencia de la escuela tomada como información primaria y secundaria para esta investigación.

---

para disciplinar a la mano de obra barata en la zona de San Javier, provincia de Santa Fe; una historia menos épica y más elocuente del cinismo y perversidad que tuvo la conquista de principio a fin.

[35] Esta relación se formaliza en OCASTAFE, Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe.

En 2017 y en el contexto de una gira por los establecimientos tomados como casos para hacer fotografías de escenas escolares contemporáneas con la presentación de la tesis que defendí un año después,[36] hice coincidir mi llegada a la escuela "Kom Kaia" con la celebración de los veinticinco años de su fundación: la wiphala flameaba en el mástil del patio *debajo* de la enseña patria y algunas abuelas la portaban en el pecho como distintivo de su etnia. Por lo demás, el acto escolar me recordó inmediatamente al formato de festejo estándar al que había asistido, veinte años atrás, en ocasión de la "celebración del *descubrimiento* de América", en la escuela de El Sauzalito, en El Impenetrable: la soledad de la maestra Mónica cuando presentaba los trabajos de los niños wichíes que mostraban la vigencia de su propia cultura era similar a la presencia de Patricia, la antigua vicedirectora y militante indigenista de la escuela mocoví, invitada en su calidad de "ex" docente jubilada y *amiga de la casa* para recibir un recordatorio. Del trabajo de Patricia y sus pretensiones liberadoras, nada se dijo.

En un nuevo edificio que incluía el nivel secundario, el jefe de la comunidad aborigen tomó la palabra y pronunció un discurso propio de un buen pastor evangélico en el que expresaba sus esperanzas en una educación que *conservara* la cultura mocoví para las nuevas generaciones a través de la creación de un ciclo superior; no difería mucho de un folklorista aspirando a mantener vivas la música y las costumbres criollas. La cultura se había transformado en folklore, el reclamo por los derechos del aborigen se había silenciado y el relato de la historia de la escuela había sido lavado de toda referencia conflictiva. Una banda de la Gendarmería ponía un marco festivo y a la vez solemne a la ceremonia, el intendente de la localidad, la que

[36] Acompañado por el documentalista Luis Cámara, formado en la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños, Cuba y dirigida por Fernando Birri. El mismo Birri, que varias décadas atrás había creado el Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral, en Santa Fe (Argentina) en la que había estudiado María Antonia, la vicedirectora de la escuela "Peña", que convocó a Cristina, para que aceptara concursar y hacerse cargo de aquella institución en crisis. Coincidencias de una historia de utopías que no fue casual. El viejo director de *Tire Dié* murió a los 92 años en diciembre de aquel 2017.

siempre había marginado a la comunidad, hacía un discurso de circunstancias y un desorientado vicegobernador provincial improvisaba unas palabras expresivas de su desconocimiento.

Toda la apuesta por la continuidad de las viejas luchas descansa ahora en algunos jóvenes aborígenes que militan sus causas, en algunas dirigentes de la zona que se autodefinen como *peleonas* y en personajes como Patricia que ha consolidado su formación y trata de articular la militancia juvenil local con otras que tienen lugar en América del Sur.

Con un proceso similar al mocoví, el pueblo wichí es el segundo grupo de aborígenes incluido en esta investigación. Los primeros colonizadores españoles lo denominaron mataco que, en lengua castellana antigua, significa "animal sin importancia" [*sic*]. Dentro de su propio entorno lingüístico, wichí significa "gente que se traslada o que se mueve", alusión muy gráfica a un pueblo de nómades recolectores que toman lo que el monte les provee: caza, pesca y frutos.

Como nos expresó la maestra Mónica en nuestro primer viaje a El Impenetrable (1997), sembrar y producir "está totalmente fuera de los parámetros culturales (...) desde lo que es su cultura no modifican la naturaleza, o sea que viven en una gran armonía con ella" ("M. Z.", entrevistas: 32-33; tesis, 1: 102).

Sin embargo, esta vida de subsistencia basada en circuitos de nomadismo estacional (García, 2002), se fue *sedentarizando* por la acción de la South American Mission desde principios del siglo XX, como consecuencia de las posibilidades de contratación de mano de obra para los obrajes madereros y la oferta creciente de artículos de almacén que comenzaron a proveerles los colonos criollos. Así, muchos grupos wichís se fueron instalando en las proximidades de los primeros poblados, vías férreas y rutas.

Con la pérdida parcial de esta forma de vida, de este tomar de la naturaleza lo necesario, de este *mariscar*,[37] el sentido de esta expresión se fue ampliando y resignificando como la acción de obtener de otros, incluso a través de las prácticas clientelares que

[37] Denominación que este rasgo cultural recibe en la zona.

comenzaron a proponerles punteros políticos locales sin demasiados escrúpulos.

La evangelización anglicana, que combinó "un sentimiento de superioridad, una actitud paternalista y un proceder autoritario" (García, 2002: 108) profundizó el proceso de *desculturalización* de los wichís, iniciado mediante el ataque a una de sus fuentes centrales de referencia simbólica, el *shamanismo* (una institución capaz de proporcionar "sanación" y de mediar con el mundo mítico, según este autor), y la imposición de la medicina occidental.

Este proceso inició, a su vez, la construcción de nuevas referencias identitarias que se fueron consolidando a través de la llegada de misioneros evangélicos de raíz pentecostal y procedencia norteamericana y, en menor medida, sueca que reemplazaron a los anglicanos, desacreditados durante la Guerra de Malvinas. Estos, al tiempo que combatieron también rituales y creencias preexistentes, incorporaron otras que, como sus propias prácticas de sanación, les permitieron reencontrarse en parte con elementos de su vieja cultura. A esta suerte de sincretismo cultural contribuyó mucho el hecho de que los nuevos misioneros llegados a los asentamientos wichís (década de 1980) no fueran ya pastores extranjeros blancos, sino pastores indígenas pilagás que operaron, a su vez, como mediadores de la acción pastoral que desde hacía ya unas décadas (años 1940) tenía lugar con el pueblo toba.

Ya sedentarios, con una lengua para la que se había elaborado una grafía propia y un texto sagrado (la Biblia) que recogía a este, su idioma, junto a la lengua blanca, estaban dadas las condiciones para que la vieja dominación por coerción, propia de la colonia, fuera reemplazada por hegemonía y pudieran incorporarse naturalmente como fuerza de trabajo y clase subalternalizada al capitalismo periférico que estaba ya expandiéndose en la región.[38]

[38] Procesos similares de expansión han tomado por sorpresa a los analistas críticos, que no atinan a explicar el peso de estos grupos religiosos conservadores en los golpes recientes (blandos o convencionales) en América del Sur (Brasil y Bolivia) y su incidencia en la puja política actual vinculada, por ejemplo, a los derechos de género

En muchos casos, la propia escuela pública habría de consolidar esta relación de hegemonía, con algunas excepciones que ensayaron una relación alternativa. Uno de estos casos fue la experiencia de la maestra Mónica Zidarich en la escuela de El Sauzalito, continuadora de otra más amplia que, en la década de 1970, había iniciado y luego consolidado un grupo de militantes del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.[x] Cuando los conocí, aquellos pioneros de la lucha por *los más pobres entre los pobres* se preguntaban si el proyecto de haberlos reunido y organizado en un pueblo había sido lo correcto. Se trataba de preservar las vidas de aquellos que vagaban como sombras enfermas de tuberculosis por la selva, aunque se rompiera el cristal de su cultura;[39] una decisión que, a criterio de este autor, no dejaba espacio para el dilema: ante todo estaba la vida.

En la actualidad, gracias a una confluencia de luchas, la situación del pueblo wichí se ha abierto al menos a una realidad contradictoria: mientras algunos niños de esta etnia siguen muriendo de desnutrición en Salta, algunos jóvenes —formados en universidades públicas—, regresan a El Impenetrable, convertidos en profesionales de la salud para trabajar por sus hermanos.

Sin embargo, otros —que viven alejados de los pueblos— son empujados fuera de sus territorios por el avance de la frontera del agronegocio sojero y sus aldeas no son respetadas por los aviones que fumigan con glifosato los cultivos. En su documental *Viaje a los pueblos fumigados*, Fernando "Pino" Solanas da muestras del efecto del veneno en los cuerpos aborígenes, además de testimoniar su situación de miseria.

Los mapuches conforman el tercer grupo indígena incluido en esta investigación. A diferencia de los otros dos grupos étnicos estudiados, los mapuches o *gente de la tierra* fueron conocidos por los colonizadores como un pueblo sedentario al que llamaron "araucanos"

en la Argentina. Lo curioso, es que este fenómeno y sus posibles consecuencias venía siendo advertido por el progresismo desde la década de 1960.

[39] Expresión que mi profesor de antropología cultural en los años 1960 le atribuía a Margaret Mead.

por habitar la región que habían denominado Araucanía (ubicada aproximadamente en la actual IX Región de Chile).

Al momento de la invasión española eran agricultores, ganaderos, cazadores, herreros y alfareros que hablaban el *mapudungún*, lengua que aún sobrevive. Organizados socialmente por entonces en familias (*lon*) de estructura patriarcal presididas por un *lonco* o jefe, ya habían resistido y puesto límites a una dominación anterior: la incaica. Aunque vencidos por aquel imperio, su cultura no pudo ser totalmente absorbida.

Sin embargo, y a semejanza de estos primeros conquistadores, desarrollaron un sistema nemotécnico de comunicación mediante nudos tejidos en cintas similares a los *quipus* incaicos que denominaron *prom* y eran portados en la muñeca por los *huerquenes* o mensajeros.

Con la llegada y dominio del caballo en su territorio, tras la conquista española, lograron una ampliación de sus horizontes de intercambio económico y expansión política, trasponiendo la cordillera y extendiendo su territorio a la Patagonia argentina durante el siglo XVIII, hasta llegar con sus asentamientos —ya en el siglo XIX— al sur de la provincia de Buenos Aires.

En todo este período resistieron a los ejércitos chileno y argentino, resistencia que, junto con las pestes, los diezmó demográficamente pero no los doblegó culturalmente; no al menos como ocurrió con otros pueblos. Podría decirse, por el contrario, que han vivido estas guerras como el rito de su continuidad histórica: "somos los mismos, hijos de Lautaro[40] y Caupolicán" afirman todavía en su relato épico (Bengoa, 2000: 298).

[40] Nombre que el conquistador Valdivia le dio a Toki Lefxaru (le costaba pronunciarlo): el primer héroe de la resistencia mapuche. En su memoria se constituyó la *Logia Lautaro*, a la que pertenecieron hombres como San Martín, Belgrano y Monteagudo. Hoy, otros "conquistadores" ocupan sus tierras ancestrales y los demonizan ante la indiferencia de gran parte de una sociedad sin memoria, para expulsarlos de sus territorios, ricos en petróleo y minerales estratégicos, mientras la Gendarmería protege las fronteras de sus corporaciones. Triste ironía de los argentinos, un pueblo sin educación popular.

En efecto, a ambos lados de la cordillera y ya en el siglo XIX, los estados argentino y chileno los hicieron blanco de una estrategia de exterminio e intento de asimilación, invisibilización y desmarcación de su identidad a través de sendas campañas militares, conocidas en la Argentina como *Campaña del Desierto* y en Chile como *Pacificación de la Araucanía* (Kropff, 2005). Desierto y pacificación, dos categorías cuyo cinismo encubridor intentó disimular una masacre.

Un siglo después, los descendientes de los que sobrevivieron a la barbarie civilizadora continuaban su resistencia a ambos lados de la cordillera. En el territorio argentino, distintas organizaciones de lucha habían surgido con características particulares en las provincias de Río Negro, Neuquén y Chubut. Todo esto acontecía en el marco de un resurgir de los movimientos de defensa de los derechos humanos, tras los horrores vividos durante la última dictadura militar (1976-1983). Para los pueblos originarios, aquel proceso reivindicatorio culminaría con un conjunto de reconocimientos jurídicos incluidos en la Reforma Constitucional de 1994: una primera plataforma como sostén de nuevas luchas para tornar operativos aquellos reconocimientos. En Río Negro, específicamente, un actor de gran peso simbólico intentó dar vuelta una historia de asociación entre la cruz y la espada: Mons. Miguel Esteban Hesayne. Muchos años después, este obispo católico explicaba el sentido de aquel intento: "...atender a todos, pero desde los pobres y a los mapuches como epicentro, porque sentí que eran los más pobres entre los pobres. Tal era su pobreza que hasta habían perdido su identidad, o la estaban perdiendo definitivamente...", opinaba (Duarte, s/f).

Actualmente y según el último Censo Nacional (2010), el 21,5% de los que se reconocen como pertenecientes o descendientes de pueblos originarios en la Argentina son mapuches. Esto equivale a un total de 205.009 habitantes, concentrados en su mayoría en las provincias de Neuquén, Río Negro y Chubut, tanto en zonas rurales como urbanas. En estas últimas, los jóvenes *wariache* ("gente de la ciudad") lideran un proceso de reconfiguración de su identidad mapuche, a partir de un relato que los incluye. "Las historias de estos jóvenes

provienen de un proceso que significó el desarraigo de los territorios y el desmembramiento de las familias, sumado a una descalificación de la cultura de nuestro pueblo y a su represión, discriminación, ocultamiento y negación" (Cañuqueo, 2004: 4). Desde este relato o *nguxam* de su propio desarraigo, los jóvenes mapuches toman distancia del peso cultural de la definición hegemónica que ha tenido el *Lof* o comunidad en la conformación de sus identidades; hegemonía que tuvo sentido dentro del gran territorio que les arrebataron los estados nacionales. Hoy, estos habitantes de las ciudades patagónicas se asumen como parte de una nueva territorialidad que los incluye y se piensan en un nuevo devenir dentro y no fuera, como exiliados o en diáspora (Kropff, ibídem).

En esta dinámica cultural, con sus actuales contradicciones, los mapuches continúan en gran medida expresando una cosmovisión que, como ocurre con otras culturas americanas, los involucra como parte de un todo con el que guardan una respetuosa relación. Su "realidad está constituida por tres dimensiones: las tradiciones orales representadas como memoria social, la naturaleza y los seres humanos, en cuya interrelación, todo en el universo es par; no en el sentido de oposición sino de dualidades complementarias (cultura-naturaleza, vida-muerte, tiempo-espacio, armonía-desarmonía, equilibrio-desequilibrio, hombre-mujer; etc.). Los diferentes elementos, naturales, espirituales, sobrenaturales y humanos que estructuran el cosmos, funcionan como un sistema complejo, en donde "el todo está en las partes y las partes están contenidas en el todo" (Millán y Cárdenas, 2010: 111).

Esta cultura, que incluía su propio sistema religioso, no fue reconocida como alteridad cultural por los misioneros y el cristianismo fue impuesto mientras la iglesia siguió "siendo extraña a la cultura mapuche" (Díaz, 2001: 74).

Hoy, al escuchar a algunos de sus referentes, se podría coincidir con Isabel Hernández (2003) en que los mapuches conforman un pueblo-nación que vive en dos países, un pueblo cuya identidad está escindida por dos ciudadanías diferentes; una integración forzada a dos estados nacionales que, en palabras de Pablo Marimán

Quemenado, ayudamos a emerger "...cooperando con el parto de nuestros propios verdugos".[41]

Ambos estados se enfrentan hoy con la situación casi dilemática de consolidar sus procesos democráticos con la inclusión de este pueblo y lograr diseñar instituciones capaces de permitir su continuidad étnica y cultural, sin afectar a sus respectivas unidades nacionales.

En el caso argentino, "los gobiernos electos con posterioridad al fin de la dictadura militar, no lograron más que recrear la ya mencionada contradicción entre la sociedad de hecho y la sociedad de derecho. Los avances en la legislación, en términos generales, son significativos y loables, sobre todo si se los compara con lo ocurrido en Chile. Sin embargo, los conflictos continúan y se acrecientan (...) mientras que la deuda histórica del Estado argentino con los indígenas, en particular, en nuestro caso, con los mapuches, continúa sustancialmente impaga" (Hernández, 2003: 212). Quince años más tarde serían los impensados *chivos expiatorios* de las políticas de seguridad de nuestro último gobierno neoliberal.

Planteando una paradoja con tan potente historia, descendientes de estos mapuches, mayoría dentro del caserío de apenas trescientos[42] habitantes aislado al pie de la meseta de Samuncurá, en la llamada Línea Sur de la provincia de Río Negro, eran alentados por una maestra y directora de la misma etnia, Luisa Chico, a recuperar su identidad y mejorar sus condiciones de vida, en una experiencia que incorporé a esta investigación desde sus inicios (entrevista realizada en 2003).

En síntesis, los niños por los que optaron los educadores cuyas experiencias se han investigado pertenecieron y pertenecen a las tres grandes fracciones de las clases populares que se acaban de caracterizar: *los marginados urbanos, los trabajadores rurales y los pueblos originarios (mocovíes, wichís y mapuches).*

[41] Pablo Marimán Quemenado, Director del centro de estudios y documentación Mapuche "Liwen" de Temuko.

[42] Al parecer en proceso de despoblamiento, quizás menos de la mitad que al momento de nuestra entrevista con Luisa.

Como ya se expuso al ubicar a estos grupos dentro de una suerte de *cartografía conceptual* y *empírica*, sobre ellos se ha ejercido y se sigue ejerciendo un poder que los oprime y violenta para explotarlos en diversas formas; que los discrimina para excluirlos socialmente, precarizarlos laboralmente y empobrecerlos económicamente, y que parecería tender a su abandono y finalmente a su descarte en la proporción en que los considere excedentarios.

Este poder se organiza en una red sistémica creativa (autopoiética) que, aun con sus contradicciones secundarias, coincide en un núcleo duro de intereses. En esta red se articulan funcionalmente mercado y estado; no cualquier mercado ni cualquier estado: son los mercados que concentran en poquísimas manos un poder enorme en términos financieros, como los fondos de inversión que superan con holgura los PBI de algunos países centrales y que operan sin compromiso alguno con los estados nacionales y sus sociedades, desde la discreción y resguardo de sus cuentas *offshore* en los paraísos (guaridas) fiscales que les sirven de refugios "legales". Son los estados que, como potencias participan del GB 20 y cuidan que la urdimbre normativa que generan proteja los intereses corporativos más fuertes y estratégicos para el orden.

Mercados y estados que, en el día a día, tienen como escudo a los medios concentrados, a los servicios de inteligencia formales e informales, a los sectores judiciales que, en todas las instancias han cooptado a su favor, y a una parte de las dirigencias políticas que no responden a otras patrias que a las de las embajadas; embajadas cuyos titulares se comportan como verdaderos procónsules de Roma.

Las dirigencias de los países emergentes que se les resisten son objeto de todo tipo de operaciones: algunas visibles, con las que ostentan su fuerza en la superficie de sus mercados/estados; otras, las más, ocultas en sus sótanos y cloacas, desde los que corrompen instituciones y sujetos, tejen alianzas a espaldas de las sociedades, cooptan voluntades, intimidan e, incluso, eliminan opositores. Para esto, ya ni siquiera necesitan de guerras formales, sino de operaciones de empresas tercerizadas para la guerra y de drones manejados a distancias transatlánticas.

Notas al final

[i] A diferencia de otros países sudamericanos, en la Argentina no se registran otros grupos sociales y étnicos cuantitativamente significativos como, por ejemplo, los afrodescendientes. Si bien, como titula un programa de Canal Encuentro, *Argentina también es afro*, su presencia no ha dado lugar a experiencias específicas de escuelas que trabajen con sus descendientes. Las guerras de la Independencia, las enfermedades y la brutalidad del trato los diezmaron tempranamente y una feroz discriminación de siglos desalentó a sus descendientes a reconocerse como tales. En cambio, no ocurre lo mismo con los pueblos originarios, como hacía suponer una vieja tipificación antropológica del brasileño Darcy Ribeiro (1969). Esta organizaba a la población americana en tres configuraciones: los pueblos testimonios (originarios), los pueblos nuevos (en los que predomina el mestizaje) y los pueblos transplantados (presencia mayoritaria de descendientes de migrantes europeos). Esta mirada, basada en la fenotipia de los pueblos, reforzaba la representación de nuestro país como una población mayoritariamente descendiente de los que *bajaron de los barcos*. Sin embargo, estos análisis han sido relativizados por investigadores del Conicet que, en los últimos años, demostraron la fuerte presencia en el ADN de los argentinos de los pueblos originarios; presencia que, en algunas regiones como la Patagonia, es abrumadora. https://journals.plos.org/plosone/article/comments?id=10.1371/journal.pone.0214830

[ii] Jorge Alemán proporciona un ejemplo para mostrar cómo el *régimen de la explotación* y el *régimen de la opresión* "no van exactamente juntos, se tocan a veces y a veces se... separan, porque hay una disyunción y por lo tanto ahí, por ejemplo, *trans, queer, gay* que ya forman parte de las elites, de las academias intelectuales o hacen grandes propagandas para corporaciones, o son ricos, o pertenecen ya a un mundo en donde pueden hacerle la propaganda, como pasó con uno muy célebre aquí [en España], a Gucci [famosa firma italiana de indumentaria y accesorios de lujo con sede en Florencia], ¿no? Y a la vez hay travestis en los barrios pobres que siguen siendo reprimidos, perseguidos, apaleados. Por lo tanto, si se quiere considerar pura y exclusivamente la opresión en una sola vertiente, ahí se produce una confusión, porque hay un conflicto interno en cada campo, en cada campo por ejemplo he visto a demócratas progres norteamericanos en las cadenas que defienden el mundo gay, el mundo LGTBI, el mundo *trans, queer*, etc., apoyar los ataques al mundo musulmán por ser un mundo que rechaza a la homosexualidad, a las mujeres, etc., etc.; y justificar incluso las hostilidades militares, ¿no?".

[iii] La categoría de clase se concibe aquí como nuclear para la comprensión de las relaciones de dominación y explotación inherentes al sistema capitalista; más aún, son relaciones que en esta fase neoliberal se han exacerbado. A ellas hay que sumar otras relaciones que también se inscriben en el marco de las desigualdades, discriminaciones y sojuzgamientos, pero que son transversales a las de clase, sin que estas dejen de condicionar sus especificidades; como las que implican actualmente las relaciones de género; las que expresan confrontaciones acerca de los derechos ecológicos, etc. Sin embargo, habría pasado todo un siglo en vano, el siglo XX, si estas relaciones de clase se siguieran considerando solo como una consecuencia de las relaciones de producción al interior de aquel sistema. Estas relaciones ya no remiten simplemente a una división social de intereses contradictorios entre capital y trabajo en términos estric-

tamente económicos, sino que han sido complejizadas a partir de la creciente expulsión sistémica de franjas enteras de población como consecuencia de la llamada desocupación tecnológica y de la provocada por las recurrentes crisis, y, sobre todo, por el peso también creciente que en estas relaciones tienen otros componentes, como los culturales, normativos, etc. Estos generan, a su vez, otro tipo de vínculos, como los emocionales colectivos que, desde las representaciones, creencias y prejuicios, ahondan o suavizan esta división según los contextos. Al respecto, resulta expresivo el odio de clase hacia los grupos subalternos que han provocado en las oligarquías los llamados populismos latinoamericanos de la primera década de este siglo.

[iv] Sobre la categoría *dueñidad* como sinónimo de *señorío* expresamos nuestra respetuosa discrepancia con esta autora (por otra parte, admirada fuente de inspiración para este autor): la dueñidad implica posesión sin que esta conlleve relación alguna. Más aún, las eventuales víctimas de esta posesión podrían incluso desaparecer sin conocimiento alguno de su victimario. El señorío, además de posesión, implicó siempre una relación, no solo de conocimiento, sino de sometimiento de la víctima y de una relativa responsabilidad del victimario basada en su propio interés: el señor feudal ofrecía protección a sus siervos; el esclavista brindaba techo y comida a sus esclavos.

[v] Según esta misma fuente (Oxfam, enero de 2020), en América Latina y el Caribe el 20% de la población concentra el 83% de la riqueza. En efecto, en el subcontinente más desigual de mundo, el número de *milmillonarios* ha pasado de 27 a 104 desde 2000. En grave contraste, la pobreza extrema está aumentando. En 2019, 66 millones de personas, es decir, un 10,7% de la población vivía en extrema pobreza, de acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/los-milmillonarios-del-mundo-poseen-mas-riqueza-que-4600-millones-de-personas

[vi] Para este cálculo habría que considerar que la población urbana censada en 2010 era de 36.517.332 y que diez años más tarde, aún con un crecimiento anual del 1,1%, superaría los cuarenta millones y que el mismo censo calculó en un 8,3% de esa misma población a los que padecían de NBI. A estos habría que sumar los que fueron afectados por la aceleración del proceso inflacionario de los últimos años del gobierno de Cristina Fernández y a los cuatro millones de nuevos pobres aportados por la gestión neoliberal macrista.

[vii] En 2008, era difícil percibir esta diversidad desde el núcleo de decisiones de un partido y de un movimiento que, como el Peronismo, había construido en gran medida sus saberes desde su relación histórica con las grandes mayorías populares urbanas de la Argentina. Tampoco sus gobernantes pudieron ser bien asesorados por una tecnocracia formada en centros académicos prestigiados, pero muy alejada del país profundo con sus grandes diversidades, no solo productivas, sino sobre todo socioculturales. Por ello, cuando intentó gravar con retenciones sus ganancias extraordinarias (Resolución N°125 de 2008), no pudo diferenciar lo suficiente esta heterogeneidad y debió enfrentar a una "Mesa de Enlace" que tuvo la astucia de unificar discursivamente esa diversidad en una sola identidad: "El Campo", capaz de ocultar, como dijimos, los conflictos de intereses entre los grandes *pools* de siembra y los pequeños chacareros y lograr, incluso, la identificación de la mayoría de los peones, sometidos a condiciones a veces infrahumanas de trabajo, que fueron *arreados* (expresión de un dirigente agropecuario entrerriano) a los piquetes de sus patrones.

[viii] Escapa al objeto de este trabajo incursionar en el debate acerca del sentido de esta afirmación. Más allá de su propósito político, la distinción de Evo Morales nos conduce a una profusa producción intelectual que desde hace décadas ha intentado captar y diferenciar una suerte de núcleo originario que aún estaría subyacente en lo que se suponen como matrices culturales de Occidente y América precolombina. Se trata de ricos y respetables debates que, desde el ensayo filosófico, han intentado distinguir —por ejemplo— en los pueblos de ambos suelos culturales las lógicas que han presidido sus esfuerzos por conocer y las actitudes profundas que han asumido frente a su propia existencia. Tal ha sido el caso del argentino Rodolfo Kusch que ha empleado las categorías de pensamiento causal y pensamiento seminal, en las que los componentes racionales y científicos y los emocionales y míticos estarían respectivamente acentuados en las culturas urbanas y campesino-indígenas y en las que las categorías de ser y estar presidirían sendas matrices en estos territorios culturales populares latinoamericanos (Kusch, 1973, 1977, 1978; Vilca, 2008; Balladares y Avilés, 2014). Desde nuestra perspectiva tomamos distancia, tanto de un cierto sustancialismo que campea en estas producciones, como de una licuación de sentidos que sobrevino al respecto con los aportes posteriores de ciertos Estudios Culturales en América Latina y su propensión a una *literaturalización* de las ciencias sociales (Follari, 2002) y de sus anclajes teórico-críticos.

[ix] Reconocimiento o autopercepción que es posible que se haya modificado según los movimientos de valoración cultural e inclusión social que han tenido lugar en la Argentina y América del Sur, coincidiendo en parte con el apogeo de los gobiernos llamados nacionales y populares o posneoliberales y, luego, con el reflujo de estigmatizaciones de las derechas conservadoras, como en Bolivia y la Argentina. En esta, los casos más aberrantes han tenido lugar en la provincia de Jujuy, donde la Organización Barrial Tupac Amaru ha sido arrasada y su líder Milagro Sala, junto con otros dirigentes, encarcelada y juzgada en flagrante violación del estado de derecho; y en las provincias de Río Negro y Chubut, hasta hace muy poco escenarios de las acciones de criminalización y represión violenta del pueblo mapuche, que incluyó el asesinato de Rafael Nahuel, uno de sus miembros, y la desaparición y posterior muerte del militante Santiago Maldonado.

[x] Las últimas noticias (septiembre de 2019) sobre aquellos militantes pioneros, ya muy ancianos, y sobre sus hijos me dicen que siguen trabajando políticamente para la inclusión y promoción humana y social de los wichí del Chaco. También me informan que El Sauzalito ha crecido mucho, se han creado nuevos barrios, ha llegado una sucursal de banco, han proliferado clubes y comercios y, en palabras de Mónica, "decenas y decenas de iglesias, una nueva escuela primaria, una escuela especial, dos secundarios y un terciario, extensión del CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen)"; iglesias y escuelas que siguen disputándose culturalmente a los aborígenes. Tal vez haya hoy una proporción de jóvenes y adultos wichí que pueda pararse con postura propia y crítica al interior de esa disputa.

3. Pedagogía de lucha, categorías para la praxis

¡Ay! ¡Ay!, Utopía que levanta huracanes de rebeldía quieren ponerle cadenas, pero, ¿quién es quién le pone puertas al monte? No pases pena, que antes que lleguen los perros, será un buen hombre el que la encuentre y la cuide hasta que lleguen mejores días.

Sin utopía la vida sería un ensayo para la muerte.

¡Ay! Utopía, cómo te quiero porque les alborotas el gallinero.
¡Ay! ¡Ay, Utopía, que alumbras los candiles del nuevo día!

Joan Manuel Serrat, *Utopía*

Horizontes, expectativas y opciones

Frente a tanta prepotencia y a nivel macrosocial, América Latina ha sido en las últimas décadas una gran proveedora de referencias creativas y concretas de experiencias y categorías para praxis de

resistencias y producciones de pretensiones contrahegemónicas; en algunas de ellas han participado los educadores críticos (Cantero, 2007, 2012, 2016).

A nivel microsocial, ¿no han sido acaso microrevoluciones las contenidas en los casos y experiencias analizadas (Dussel, 1999), con propuestas de apropiación de la cultura del protagonismo y lucha por los derechos; de aportes no retóricos ni altisonantes al empoderamiento de grupos sociales diversos; de pequeñas transformaciones subjetivas y relacionales que han tenido lugar en el espacio escolar y en sus entornos próximos? (Cantero, 2004). Estas reflexiones plantean entonces que:

- Las transformaciones comienzan a tener un principio de viabilidad si son vividas como imprescindibles; si son concebidas desde un entramado de deseo y racionalidad crítica. Esto, señala Lidia Rodríguez (2015), fue reconocido por Freire muchos años después de escribir *Pedagogía del oprimido*. Es el *inédito viable* que se revela más allá de lo se creía una situación-límite, inalcanzable; "el inédito viable es la posibilidad todavía inédita de acción, 'es la posibilidad histórica, que no puede ocurrir si nosotros no superamos la situación-límite, transformando la realidad en la cual ella está con nuestra praxis'" (Freire, 1972: 4. Traducción propia del portugués). Precisamente, es la experiencia de praxis la que puede comenzar a cerrar el gran hiato que existe entre el acervo de *saberes/haceres* de los intelectuales y de *haceres/saberes* de los militantes, incluidos los educadores populares. Los primeros, intervinieron activa y comprometidamente en la transformación de lo que critican y dejaron que la acción interpelara sus concepciones; los segundos, reflexionaron sistemáticamente en torno a la viabilidad de sus proyectos y dejaron que nuevas ideas se suscitaran al interpelar su acción.
- Las relaciones antagónicas a las que conduce una praxis transformadora no plantean, necesariamente, una lógica amigo/enemigo recíprocas. El develamiento de intereses contradictorios que lleva a la constatación de un *ellos* y un *nosotros*, no equivale a visualizar

al antagónico como el enemigo a destruir; sí, a identificar de quién defenderse, habida cuenta de que —en el contexto de esta fase neoliberal del capitalismo— *ese otro* ve al *nosotros* como enemigo a eliminar de múltiples formas, aún las más aberrantes.[1] Como un otro al que han comenzado a despojarlo de los atributos que le concedían las instituciones que generó la Revolución Francesa y luego el Estado de Bienestar, para ubicarlo en un mero recurso e incluso en un *desechable*,[2] mediante un discurso hegemónico que naturaliza la desigualdad radical, como condición de una supuesta naturaleza humana.[3] La relación de clases que plantea este sistema es una relación de lucha, pero lucha de clases no equivale a guerra de clases. "Una de las tareas dificilísimas para una militancia política revolucionaria sería precisamente la de encontrar caminos de transformación de esta guerra en lucha de clases" (Freire *et al*., 1987: 150).

De ahí que una educación popular con los oprimidos y excluidos es, ante todo, una educación para la liberación que requiere el aprendizaje de una práctica para obtenerla: la lucha; "no podemos pensar el espacio de la educación popular fuera de la lucha" (Sirvent, 2005: 47); lucha

[1] Identificar de quién defenderse no equivale a identificar a quién destruir. Ante un *ellos*, ante un sistema cínico y sin ningún escrúpulo ético, sin ningún límite moral, *nosotros* no nos podemos permitir un comportamiento simétrico; más aún, nuestra conducta en todos los órdenes debe transparentar la matriz axiológica en la que se apoya y hacer de ella una pedagogía política; en esto también debemos ser revolucionarios. Esto no implica subestimar la lógica estratégica y las prácticas tácticas, ni dejar de apelar a la inteligencia y al secreto; pero esto tiene un límite: el del respeto a los derechos humanos de cualquier *otro*.

[2] Expresión popular escuchada hace veinticinco años en las calles de Bogotá ante la visión de indigentes e inválidos en situación de calle y sobre la que no habría indicios de un cambio cultural.

[3] Desde nuestra perspectiva, la igualdad radical de los hombres no se funda en ningún esencialismo, sino que es una afirmación basada en múltiples constataciones históricas de una igualdad como posibilidad, como potencia. Igualdad que, tanto en las relaciones al interior del sujeto pedagógico (educando-educador) como en el ámbito más amplio de la lucha por los derechos, muestra que cuando esa potencia se dispara, se despliega, desde el desarrollo de la autoestima y de la conciencia de la propia valía y capacidad, se inicia un proceso que, desde la igualdad como potencia, puede llegar a una igualdad como posibilidad y logro efectivo de conocimientos y saberes. *La educación popular ha demostrado históricamente su eficacia para contribuir a este despliegue.*

contra un oponente que se asume como nuestro enemigo y, al mismo tiempo, educación para convivir en un *nosotros* diverso y plural.

Este último aprendizaje debe comenzar —desde nuestras convicciones, pero también formando parte de una estrategia de autodefensa— al interior del campo popular, al interior del *nosotros*, pero extensible a todos los seres humanos como utopía concreta; en otras palabras, una educación para una convivencia sin exclusiones *a priori*, pero desde una alteridad sin ingenuidades ahistóricas y descontextualizadas. Quizás, el señalamiento de *la patria es el otro*[4] resuma el camino cultural a recorrer.

Por ende, una educación para múltiples formas de lucha, incluso para la de la coacción, legítima utilizada por los movimientos sociales; pero cuidando de no caer en las provocaciones que, desde un uso violento de la fuerza que monopoliza el poder del Estado,[5] intenta que el sujeto popular —previamente demonizado como el enemigo— le brinde la coartada servida para que *un ellos* intente legitimar su destrucción, a partir del sentido común ya instalado del que no tiene derechos: un sujeto individual o colectivo que deja de ser un legítimo opositor para ser significado como un peligro para la humanidad, el que hace cincuenta años se denominaba subversivo y que hoy se denomina terrorista, aunque sus armas sean solo la palabra y la protesta pacífica.

Por esta razón, las prácticas de lucha y las de iniciación en esta lucha a través de la educación popular,[6] si aspiran a ser viables, no pueden pensarse solo desde la perspectiva de la subjetividad popular, sino desde una reflexión colectiva que presida la acción e intente anticiparse a las jugadas de los sujetos antagónicos en el juego social (Matus, 1992), desde el conocimiento de los intereses que los mueven y de la historia de sus comportamientos.

[4] Cristina Fernández, https://www.youtube.com/watch?v=iLCEpt0D030 2/5/2013.

[5] Como ocurre hoy en América del Sur, después de la oleada de gobiernos autoritarios que en muchos países están acabando con los últimos vestigios del estado de derecho y de la vieja democracia representativa y como se pretendió en la Argentina entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019, con logros culturales que es preciso admitir.

[6] Práctica que hace ya muchos años dejó de ser solo un proceso de toma de conciencia.

Este conocimiento, que podría iniciarse masivamente en la educación popular, también podría ser luego transformado en experiencias acumuladas en la praxis política, en saberes que los pueblos van incorporando. Sobre esto, es preciso volver a insistir y advertir acerca de la ingenuidad de pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistirá indiferente al esfuerzo desvelador de educadoras y educadores progresistas y para esto habrá que prepararse (Freire, 1996).

Ahondando más, la educación para una praxis política, surgida de una lectura crítica del mundo y de un compromiso apasionado con las transformaciones que esta lectura plantee, exigirá poner en claro lo que dicha lectura viene requiriendo, cada vez con mayor urgencia, que estas transformaciones sean tanto de forma como de fondo.

En efecto, desde el comienzo de este siglo es posible observar que las mayorías populares se han convertido en objeto de una verdadera guerra de clase y las instituciones del Estado de Derecho se van transfigurando, en algunos países más y en otros menos, en instituciones de un Estado Policial (Rancière, 1996).

Por ello, la respuesta a esta violencia autoritaria de explotación y descarte que el actual sistema ejerce sobre estas mayorías subalternizadas y dominadas, requiere una pedagogía de la lucha que vaya avanzando en la recuperación de derechos conculcados y en el logro de otros nuevos.

Hacia una democracia radical por la pedagogía de la lucha

En este contexto, la democracia —ya devenida en una práctica predominantemente procedimental— tiende a convertirse en un simulacro, apenas disimulado por mega montajes mediáticos y artilugios informáticos (a manera de posmodernos fraudes patrióticos).

Así, la pedagogía de la lucha por los derechos negados debe educar también para una nueva democracia y un nuevo estado.[7] A las

[7] Sobre esto se volverá en el último capítulo.

advertencias sobre el peligro del *exceso de democracia* que hace décadas hacía la administración de George W. Bush (h), hay que responder hoy con la educación para una democracia radical y participativa, que incluya el debate sobre el reparto de los bienes socialmente producidos. Frente al avance de un Estado policial, hay que educar/se —insistimos— para una nueva estatidad, una estatidad a refundar sobre la base de múltiples intentos que hay que retomar (algunos en América Latina aún tienen estatus constitucional al menos formal, como en Bolivia y Ecuador).

En este sentido, no debemos olvidar que la compleja armazón institucional del viejo liberalismo fue diseñada para sostener y legitimar, en lo posible, un sistema de explotación y apropiación, y el neoliberalismo no es una mutación deshumanizante del capitalismo: es el desenlace necesario del imperio de sus lógicas. Si se acuerda con esto, este armado no acusa un problema de funcionamiento sino de diseño.

"A lo largo de su historia el sistema democrático ha tenido un devenir dominante: ser un "mecanismo 'técnico estatal' para producir orden" (Offe, 1976: 1), pero desde esta lógica metodológica que opera a manera de regla del juego, ha tendido a desentenderse de los resultados del juego; de un juego de poder que solo se altera cuando pone en riesgo o roza otras reglas, que no son formales sino de fondo: reglas de *última instancia*, tales como "los valores esenciales, las regulaciones sobre la propiedad y su acumulación, las regulaciones sobre la distribución del poder y la libertad, las regulaciones sobre el acceso al conocimiento y la información, las predisposiciones culturales, etc." (Matus, 1992: 147). Y estas reglas han sido las que ha impuesto el capitalismo como sistema hegemónico, con todas las variaciones y morigeraciones logradas a lo largo de la modernidad.

Pero en la medida en que, en las entrañas del sistema global, las democracias han intentado radicalizarse a través de un mecanismo procedimental no concebido para ello, intentando —por ejemplo— vías democráticas hacia el socialismo, se ha desnudado la íntima contradicción de intereses y lógicas entre el capitalismo dominante y la democracia tolerada. Precedentes inadmisibles, como el Chile

de la Unidad Popular (1973) y, más recientemente, el de la Venezuela Bolivariana y del Estado Plurinacional de Bolivia, que volvieron a encender todas las alarmas al interior del precario y formal sistema democrático tolerado.

También las han encendido las recientes rebeliones populares en Chile ("No son 30 pesos, son 30 años"), los *chalecos amarillos* en Francia, las protestas en Hong Kong, Irak, Líbano, Brasil y más recientemente en EE.UU., luego del asesinato del afroamericano George Floyd, asfixiado por la presión en su cuello de la rodilla de un policía blanco;[8] rebeliones como las que antes protagonizaron los *indignados* en España y, en el norte de África, los sublevados de la llamada *primavera árabe*, aplastada con niveles de violencia que la opinión pública mundial parece haber naturalizado como propias de aquellas latitudes.

Por todo ello y como respuesta a estas resistencias, hoy se avizora la posibilidad que el sistema dominante reaccione con una experiencia de autoritarismo político a nivel global que nos retrotraiga a épocas muy oscuras de la humanidad. Pero también, es previsible que desde estos fermentos de rebeldías —que la pandemia de COVID-19 puso entre paréntesis— aquellas resistencias se desplieguen con renovadas fuerzas, ante el espectáculo obsceno de un sistema que ha mostrado, simultáneamente, su vulnerabilidad frente a una frenada brusca del consumo y su voracidad ecocida a despecho de los millones de víctimas que provoca; su inmenso bíopoder y, al mismo tiempo, la pequeñez numérica y ética de los actores que lo ejercen. Tras este acontecimiento, las bolas se entrechocan en la mesa de billar de

[8] "Entendí que la historia de George Floyd es la historia de gente negra, porque desde hace 401 años la razón por la que nunca hemos podido ser lo que queríamos ser y lo que soñábamos con ser, es porque hemos tenido una rodilla en el cuello. Nos asfixiaron en las escuelas subfinanciadas, teníamos la rodilla en el cuello. Podemos manejar corporaciones en lugar de estar en las calles, pero nos tenían la rodilla en el cuello. Hemos creado destrezas, podemos hacer cosas mejor que cualquier otro, pero no podíamos quitarnos la rodilla del cuello". Palabras del Rvdo. Al Sharpton, en el primer funeral de Floyd, en el anfiteatro de la Universidad de North Central en Minneapolis, el 4 de junio de 2020, en el contexto de las conductas racistas que la prensa de ese país denomina eufemísticamente como de *supremacistas blancos* y que han contado con el apoyo del presidente Donald Trump.

la historia, mientras algunos movimientos sociales y pueblos tratan de disminuir sus niveles de incertidumbre.

Siguiendo con la imagen del *juego de la historia*, es pertinente el señalamiento de una antropóloga, Rita Segato, que apuesta más a la fuerza de estos movimientos y menos a los estados nacionales a los que le "hemos puesto demasiadas fichas", afirma.[i]

Sobre esto se volverá al final de este texto, quizás con nuevos elementos para ensayar alguna prospectiva.

Pongamos en cuestión nuestras expectativas de futuro

En el marco de estas posibilidades y de las múltiples e inesperadas combinaciones que admiten, nuestra apuesta estará focalizada en lo que pueda poner en cuestión una acotada, pero potente línea de acción: la de una educación popular que aspiramos sea cada vez más globalizada, aunque desde este trabajo solo podamos aportar algunas constataciones a escala nacional.

De la eficacia y profundidad de esta educación depende que como especie podamos superar el "cansancio existencial" y la "anestesia histórica" de la que nos hablaba Freire (1997: 138) y podamos dejar atrás, poco a poco, la resignación a una sobrevida a ras del suelo, para elevar nuestras expectativas a futuro a la dignidad que nos corresponde por las luchas que nos preceden; las luchas que nos hicieron ganar sucesivos escalones de derechos y que hoy están en riesgo.

Para ello habrá que destruir un mito histórico: el de la convivencia entre capitalismo y democracia, y asumir que de la vieja democracia liberal decimonónica solo queda una mascarada procedimental, en el contexto —insistimos— de la expresión más perversa del capitalismo hasta ahora conocida: la neoliberal. En realidad, democracia y capitalismo han sido desde el comienzo de su historia dos términos antitéticos: la radicalización de cualquiera de los dos destruye al otro.

Si acordamos con esta afirmación, entonces de lo que se trata es de poner en cuestión nuestras expectativas a futuro; de hacer

autocrítica sobre la amplitud de nuestros horizontes prospectivos; de evaluar la subsistencia en nosotros de un pensamiento utópico, y aún más: de decidir a qué utopías apostamos y qué convicciones no estamos dispuestos a resignar.[9]

Precisando, si para muchos hoy son solo concebibles *utopías modestas* (Gabetta, 2004), como "una mayor sensibilidad humana para sortear momentos capitalistas muy miserables" (Casullo: 2007), *si en la expectativa de los pueblos oprimidos solo cupiera la de un capitalismo más humano*, ¿sería posible encarar la construcción de cambios culturales profundos, los que siempre requieren tiempos de larga duración, o sea, *utopías inmodestas*?

Tal vez, en esta inmodestia, en esta actitud épica, se jueguen las esperanzas de nuestra sobrevivencia como especie. Por ello, una de las preguntas que hoy surge en el marco de la pandemia que acontece mientras escribimos, es la de si la naturaleza no nos está enviando múltiples mensajes en un único sentido: que se está defendiendo de nosotros, que estamos de más en este planeta si no respetamos los derechos de la madre tierra.

Por todo ello y en un tiempo en que la historia humana parece haberse precipitado en un cañadón, con una fuerza y velocidad que nos empuja social y subjetivamente, muchas afirmaciones y debates de hace tan solo quince años parecen haber quedado muy atrás.

Efectivamente, en el contexto de la perversidad desenfadada del neoliberalismo actual, qué lejos parecen haber quedado nuestras interpelaciones a Chantal Mouffe (2007), incluidas en nuestro último informe de investigación colectiva (2008).

En aquel informe sintetizábamos las tres posturas normativas acerca de la práctica política que esta autora distinguía con mucha claridad analítica, pero sin poder tomar distancia de su

[9] Ya hemos hecho alusión a nuestro rechazo a seguir naturalizando que las grandes mayorías podamos ser consideradas meros recursos por unos pocos, más allá de que el poder hegemónico nos obligue a vender nuestros trabajos como mercancía y, a muchos, a ofrecer sus cuerpos como objetos de diversos consumos.

¿irremediable? eurocentrismo. Estas posturas —que hoy conviene repasar— eran las siguientes:

> La que se concibe como un esfuerzo racional de entendimiento entre los seres humanos a través de relaciones consensuales o dialógicas, propia de esta etapa de la modernidad que denominan reflexiva. Autores como el inglés Anthony Giddens y el alemán Ulrich Beck proponen una reinvención de la política sobre la base de aceptar el desplazamiento de lo colectivo por la expansión del individualismo y el establecimiento de una sociedad de riesgo por los efectos colaterales de un dinamismo sistémico que se ha autonomizado y es inherente al capitalismo triunfante. Esta realidad constituiría un desafío, no para modificar el modelo exitoso sino para superar viejas dicotomías, como la de izquierda/derecha, y enfrentar otras nuevas y más propias de la época: seguro/inseguro, interior/exterior y político/no político. Los viejos antagonismos serían así "sublimados", tomando la expresión crítica de Mouffe, por una racionalidad instrumental de competencia entre elites (es decir, la política como un debate entre pares).[10] Para Giddens, la "tercera vía", sobre la base de nuevas solidaridades, sería una de las formas de enfrentar los efectos colaterales de un sistema que en sí no se cuestiona.
>
> La que, según esta autora, es propia de la tradición lenista y todavía insiste en plantear a la política como práctica revolucionaria frente al otro antagónico. Esta postura se sostendría desde las "viejas categorías" por quienes "son incapaces de cuestionar sus certezas dogmáticas". Así quedaría planteada una lógica de relación amigo/enemigo, en la que el oponente debe ser erradicado porque sus demandas son una amenaza y, por ende, son ilegítimas.[11]

[10] No como *posibilidad de debate entre desiguales* como la concibe Rancière (1996), dado que *entre bueyes no hay cornadas*, agregaría un criollo argentino.

[11] Parecería entender que las izquierdas se reducen a un conjunto de dogmáticos incapaces de superar actitudes testimoniales, sin percibir que *el mundo es ancho y redondo* y que en él lucha una multitud de sujetos colectivos comprometidos en procesos de construcción de viabilidad política que, sin desatender las urgencias y negociar en el mediano plazo, siguen apostando sin resignaciones y claudicaciones a un horizonte de larga duración.

> La que ella misma propone, consistente en una relación "domesticada" por una práctica agónica, entre adversarios (ellos y nosotros), donde el conflicto convive con la pluralidad y se considera inherente a esta práctica. Dentro de ella, los contendientes aceptan como marco legítimo de disputa a la democracia liberal y sus instituciones, y este marco es un punto de partida que puede "ser redefinido mediante la lucha hegemónica". De esa manera, la autora cree que su enfoque agonista puede contribuir "a una revitalización y profundización de la democracia". (Cantero, 2008: 30)

Frente a este último planteo, nos preguntábamos entonces y nos preguntamos hoy: ¿de qué democracia se estaba hablando cuando esta autora argumentaba que uno de los problemas de nuestras sociedades no residía en el carácter encubridor de los ideales que fundaron la democracia liberal vigente, sino en el hecho de que no hayan sido implementados efectivamente? Implementarlos efectivamente, decía, no podría hacerse sin desafiar el actual modo neoliberal de regulación capitalista.

¿A qué desafíos aludía? ¿A desafiar *un modo de regulación* (la neoliberal) o *la regulación misma* (la capitalista)? ¿Estaba proponiendo humanizar una fase perversa del sistema o cuestionando un sistema cuya lógica de reproducción parece llevarlo a reparar cada vez menos en sus *modos*? ¿Qué nos dice la historia acerca de hegemonías dispuestas a *domesticarse*, a autolimitarse a riesgo de postergar o resignar parte de sus intereses?

Entonces, y más allá de lo expuesto sobre las relaciones amigo/enemigo como un vínculo no necesariamente recíproco y desde esta región, América Latina, la más desigual del mundo, ¿no cabrían algunos interrogantes desde el lugar de los victimarios y de las víctimas que en estos territorios hoy están al desnudo para quien tenga mínimas claves para *ver*?

Interrogantes desde los victimarios

¿Por qué habrían de autolimitarse quienes han logrado la mayor concentración de poder que registra la historia? ¿Por qué habrían de

hacerlo quienes, desde esta acumulación actual de poder económico y político han logrado privatizar para sí gran parte de lo público? ¿Por qué habrían de hacerlo quienes han logrado incidir en la construcción de un orden jurídico que les permite sustraerse a las responsabilidades legales por los efectos colaterales de sus modos de acumular?

¿Por qué se limitarían quienes, por el contrario, en estos territorios han corrompido las instituciones republicanas, cooptando jueces, intoxicando la opinión pública con *fake news* producidas con fondos públicos, haciendo *periodismo de guerra* con corporaciones mediáticas asociadas a negocios comunes y utilizando los servicios de información estatales y paraestatales para las operaciones que permiten a la justicia corrupta y a los medios dominantes espiar opositores por fuera de la ley, armarles causas para acallar sus voces mediante extorsión y encarcelar a quienes no se dejan intimidar?

¿Por qué esperar que se avengan a domesticar estos *modos* de hacer política si, a escala global, han logrado imponerlos también desde una concentración de poder militar inédita, que actúa aun a despecho del orden institucional internacional que sostiene la civilización que dicen defender?

Interrogantes desde las víctimas

¿Por qué esperar también respuestas domesticadas de naciones y pueblos enteros que han sido colocados —desde la lógica de esta expansión de poder— en el lugar de la barbarie exterior y del peligro, en el lugar de la no política, en el lugar del mal a exterminar? ¿Por qué, si ni siquiera se está dispuesto a considerar a ese otro demonizado como al enemigo a vencer? ¿Cómo lo haría un sujeto de derecho protegido por convenciones internacionales que, al menos, pretendieron regular las guerras? ¿Por qué habrían de hacerlo si esas guerras hoy se tercerizan apelando a empresas de mercenarios y a drones que eliminan blancos militares y civiles inocentes desde una computadora a miles de kilómetros?

¿Por qué habrían de autolimitarse los sujetos sociales que ya no tienen nada que perder porque la vida misma les resulta insoportable? ¿Por qué habrían de hacerlo quienes son conscientes de que ellos y sus descendientes no tienen derecho a algo más que a una sobrevida?

Para unos y otros la respuesta lamentable de la historia es el miedo. Quizás una dirección —difícil pero no imposible— sea que las propias víctimas y quienes opten por ellas, decidan los caminos de lucha (antagónicos, agónicos o consensuales) que les plantee la resistencia, mientras pujan por transformar las instituciones que sirven de marco a la misma lucha y se permitan proponer y construir otra cultura de convivencia global e imaginar otros mundos posibles. Por ahora, a todos tal vez solo los una el espanto y, a unos pocos, pulsiones de alteridad.

Nuestras opciones como pedagogos críticos

Desde estas consideraciones indispensables para historizar y situar nuestras posturas pedagógicas, nos preguntamos entonces, ¿cuál es el horizonte de expectativas de un intelectual crítico y orgánico? ¿El que considera a la revolución como una categoría del pasado y se limita a la defensa de las instituciones de la única revolución que parece no estar en cuestión, la de Francia en el siglo XVIII? ¿Cuál sería para él la tarea político-pedagógica de la educación popular? ¿Alentar una emancipación que contribuya a la humanización del capitalismo? ¿O sería, por el contrario, no conformarse con una democracia procedimental? ¿El que propone una democracia distributiva, capaz de incorporar los procesos de acumulación al debate político institucional acerca de su distribución? ¿El que alienta desde sus prácticas y discursos una democracia sustantiva, como modo de convivencia solidaria en la diversidad y como compromiso participativo y protagónico con lo público?

Al primero, Paulo Freire, lo hubiera ubicado sin dudas en el lugar que él denominaba *una posmodernidad reaccionaria*. Al segundo, en

una *posmodernidad progresista*; es decir en el lugar de aquel que, habiendo declinado de certezas dogmáticas y estando dispuesto a deconstruir tanto el discurso del otro como el propio, eleva su horizonte crítico hacia una utopía de máxima: "...hacer educación popular en el comando autoritario antagónico". A esta afirmación, que obviamente coloca este proyecto en un tiempo de larga duración, nos permitiríamos agregar que: a más de un cuarto de siglo de su formulación, el *comando autoritario antagónico* está dividido entre quienes tienden a radicalizarse, y asumen comportamientos neofascistas y nacionalistas, y quienes sostienen políticas más conciliadoras con las protestas sociales.

En este contexto, el *inédito viable* habrá que construirlo día a día, disputando hegemonía desde las hendijas de estas divisiones y en todos los espacios: nacionales, regionales y globales. Espacios que incluyen por supuesto a los propios estados, pero que precisan de una *democracia de calle*,[12] la que construye verdadera soberanía popular, la que "es sinónimo de soberanía popular" (Coutinho, 2008: 50). Democracia que puede ser definida "como la presencia efectiva de las condiciones sociales e institucionales que posibilitan al conjunto de los ciudadanos la participación activa en la formación del gobierno y, en consecuencia, en el control de la vida social" (ibídem). Obviamente, y como ya lo decía Freire en su primera publicación, "para los grupos de derecha, esto parecía significar el fin de la democracia. En verdad, podría significar el comienzo de una verdadera democracia para el pueblo y el fin de la historia política de muchos de los sectores privilegiados" (Freire, 1969 [1965]: 19. Traducción propia).

A la construcción de esta democracia puede contribuir la educación popular que, "aunque no lo pueda todo (...) puede algo" (Freire, 1996 [1993]: 107) y, desde esa posibilidad, debe tensar los límites

[12] La democracia que estamos reinventando en América Latina es una democracia plebeya, de la calle, del parlamento, de la acción colectiva, de la participación y de la movilización.

e incluso contradecir las *reglas de última instancia* que sostienen el orden dominante; aquellas a las que ya hemos hecho alusión.

La educación que proponemos no es entonces conceptualmente reformista, sino que —como hemos adelantado— se pone en sintonía con aquellas prácticas sociales cuyo horizonte utópico es revolucionario "con los mismos criterios de las transformaciones extremas" (Dussel, 1999: 203. Traducción propia).

Otras reflexiones y decisiones que exigirá la praxis de educación popular

Aquellos cuyo horizonte utópico sea revolucionario y valoricen todos los espacios para su praxis educativa se verán exigidos a interrogarse también sobre otras cuestiones profundas y tomar decisiones para orientarse mientras caminan.

Como ya hemos dicho, la propia experiencia acumulada en la acción los llevará a interpelarse sobre sus concepciones previas, incluso sobre las certezas que antes iluminaban la ruta, pero no para quedarse en dudas paralizantes, sino para reformular tal vez convicciones y decidir en cada encrucijada. La lucha no se alimenta de vacilaciones, exige seguir adelante desde el impulso de certidumbres que, aunque las intuyamos provisorias, nos sostienen en cada tramo del camino. Incluso el propio horizonte utópico se alejará mientras caminamos más allá de nuestra existencia individual o, por el contrario, se acercará mucho por acontecimientos que nos habrán de sorprender.

Para esa historia siempre abierta, que a veces parece acelerarse y otras nos pone frente a bifurcaciones que nos desorientan, necesitamos interrogarnos sobre un conjunto de cuestiones adicionales a las ya planteadas: sobre la propia praxis, sobre la sociedad de clases en la que nos encontramos, sobre las ideas de patria y nación que hemos quizás naturalizado, sobre nuestros supuestos en torno a la igualdad de nuestros semejantes y sobre los sujetos populares que queremos sostengan la liberación con la que soñamos.

Sobre la praxis

En la tradición del pensamiento crítico hay que remontarse a las tesis octava y undécima sobre Feuerbach (Marx, 1945, en Engels, [1888]) para comprender a qué se alude con la palabra *práctica*. En primer lugar, a un modo de comprender la vida social: ella "es, en esencia, práctica", y, en segundo lugar, al sentido transformador que en el contexto de este pensamiento tiene la práctica: los "filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"; una afirmación tan vieja como vigente.

A su vez, desde esta convicción básica y común, parten los autores que —podría decirse— organizan el pensamiento en el que se referencian los sujetos individuales y colectivos que fueron responsables de las prácticas que oportunamente estudiamos: Paulo Freire, común a unos y otros, y Adolfo Sánchez Vázquez, otro de los referentes centrales adoptado por un movimiento que ha hecho de la lucha la experiencia pedagógica más amplia y omnilateral: el Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil. Una experiencia que convierte al movimiento en una gran escuela que envuelve "la vida en su totalidad, donde ciertos procesos educativos que desarrollan la identidad de los Sin Tierra jamás se podrían realizar solamente en el interior de la escuela" (Casagrande, 2007: 61). Complementariamente a estos referentes teóricos incorporaremos otros, como Wilfred Card y Henri Giroux.

Para Freire, la praxis es "la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (1997 [1970]: 58). Por ello, agrega más adelante: "Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión conduce a la práctica"; y remata conceptualmente su discurso diciendo:

> (...) si el momento es ya de acción, *esta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y*

> *la revolución, que instaura el momento histórico de esta razón, no puede viabilizarse al margen de los niveles de la conciencia oprimida.* (Freire, 1997 [1970]: 67-68. Cursivas propias).

Y quizás, sin proponérselo, su lógica lo conduce a la afirmación con la que comenzamos nuestra interpretación sobre esta categoría: "Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo" (ibídem: 161).

A esto apunta específicamente la praxis política en una sociedad dividida en clases antagónicas: "la política comprende la lucha de clases por el poder y la dirección y estructuración de la sociedad, de acuerdo con los intereses y fines correspondientes" (Sánchez Vázquez, 2007: 231).[13] Como consecuencia de esta lucha, los trabajadores de la educación no solo son productos sino productores de la historia (Giroux, 2003).

Pero para los educadores no todo vale en esta lucha, ella es "una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa" (Carr, 1996: 101); a diferencia del currículo encubridor de la hegemonía, estos deben transparentar los propósitos de sus prácticas y las convicciones en las que se sustentan. Ahora bien, el modo en que estos criterios éticos y convicciones en general se traducen en una práctica moral concreta (Contreras, 1997) depende de cada situación y momento particular en los que se encuentran los distintos grupos de estudiantes y sus entornos familiares y sociales. Por ende, los educadores requieren de la autonomía necesaria para adecuar su práctica al respecto. Ella está atravesada por emociones y pulsiones de alteridad personales que nadie puede suplir.

Sobre las clases sociales

En relación con la estructuración de la sociedad en clases, caben algunas puntualizaciones que, a nuestro juicio, pueden aportar a la praxis político-pedagógica.

[13] Recordar la distinción de Freire al respecto

En el siglo XIX, se hacían simplificaciones al respecto, según las cuales la pobreza y la riqueza eran las condiciones que organizaban la división de las sociedades en clases. Actualmente, se siguen haciendo discursos que ya no serían comprensibles como mera simplificación, sino como eufemismos encubridores: *sectores vulnerables, desfavorecidos, humildes*. Así se expresa, incluso, buena parte de quienes tienen responsabilidades políticas en el marco de la actual pandemia; sorprendidos por un virus que sí ha distinguido entre los más expuestos y los más protegidos, dejando al desnudo problemas estructurales apenas paliados cada tanto.

Las clases sociales se diferencian a partir de la condición en que distintos sujetos colectivos se insertan en el aparato de producción: propietarios, en una amplia gama de formas jurídicas y técnicas, y asalariados y excluidos del sistema, también en una amplia gradación de situaciones.[14] La riqueza y la pobreza, un emergente de estas condiciones de inserción, se distribuyen con una variación cuantitativa inmensa y desigual que no es decisiva a la hora de diferenciar una clase de otra. Sí lo son los intereses contradictorios que las separan.

Sin embargo, estos exceden con mucho la dimensión económica, fundamento de la explotación, e incluyen —con más o menos peso según circunstancias de tiempo y lugar— las dimensiones política, social y cultural. Sin el peso de estas últimas, difícilmente se podría comprender las de dominación, subalternización, alienación y hegemonía. La conciencia de estas situaciones permite el paso de una *clase en sí a una clase para sí* capaz de luchar, como ya se ha expresado en este texto.

[14] Excede el objeto de este desarrollo argumentativo si estos excluidos juegan todavía como ejército de reserva o no y si esta categoría mantiene vigencia, al menos con las características atribuidas en su origen. Quizás sea más apropiado hablar hoy de una mayoría creciente de *desechables* o *descartables,* entre quienes solo una proporción de desempleados, que todavía califican como *empleables*, constituye el *ejército de reserva* que sirve como muestra testigo para regular salarios. Estas conductas miserables son paliadas a veces en tiempos de gobiernos populares.

No obstante, luchar contra la pobreza y la desigualdad como emergentes del sistema que las genera es propio de las prácticas de humanización del capitalismo y de solidaridad con sus víctimas. Pero estas prácticas y las políticas que eventualmente las apoyan, aunque tan necesarias como urgentes, son insuficientes. La pelea de fondo es contra el sistema victimario que las produce, y la extrema dificultad para construir las relaciones de fuerza necesarias en tal sentido no exime de esta tarea, aunque ella sea secular.

Sobre la igualdad

Sobre la igualdad como potencia y como acto, como despliegue efectivo de posibilidades, como *paso del derecho al hecho* a fuerza de luchas seculares, ya hemos precisado nuestra posición. Sin embargo, se ha escrito tanto sobre esta cuestión en los últimos quince años que vale la pena subrayar algo más: nuestro énfasis está puesto en enfocarnos en la igualdad de oportunidades y posibilidades, más allá de algunos discursos perversos basados en interpretaciones sesgadas de las neurociencias para proponer una suerte de *coaching* pedagógico a los docentes, y de otros, tal vez ingenuos, sostenidos en relatos que desdeñaron el contexto[ii] y las condiciones de posibilidad y oportunidad de los estudiantes.

Sobre la primera postura se recomienda la obra de Ángel Pérez Gómez, *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría* (2017); sobre la segunda, se recuerda el revuelo que causó en el mundo académico una obra de Jacques Rancière divulgada tardíamente en la Argentina. Este, al referirse a la *explicación* como tarea y actitud docente, afirmó de manera rotunda y genérica que "la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos" (2007 [1987]: 21). Sobre esta afirmación, solo cabe apuntar que la explicación, como desarrollo argumentativo de una cuestión, no implica el descarte de la posibilidad del diálogo, ni la falta de acogida a la explicación del

estudiante, ni el desaliento a su propia indagación autónoma. Este autor parece referirse más bien a una actitud del que explica; actitud que no es propia de educadores sino de pedantes. Quizás, tan estúpidos como aquella funcionaria que se preguntó para qué "llenar la provincia de universidades públicas cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza llega a la universidad".[15] Pregunta contemporánea a la exhibición de estadísticas de una universidad del Conurbano (UNGS) en la que el 84% de sus estudiantes pertenecía a la primera generación de universitarios de sus familias.

Sin embargo, habría que acordar que sin educadores comprometidos con las clases populares en escuelas, colegios y universidades, sin diálogo entre los saberes de los profesores y los estudiantes, y sin políticas que los respalden a todos, seguirá verificándose la profecía autocumplida de que, salvo excepciones, "el más tonto de los ricos tiene más posibilidades de llegar que el más inteligente de los pobres" (Presidente Alberto Fernández en entrevista concedida al periodista Juan Amorín-C5N, 25/05/2020).

Hoy, en el contexto de las más abyectas expresiones de racismo en medio de la pandemia de COVID-19, por increíble que parezca, vuelven a cobrar vigencia debates que dábamos por superados en la primera mitad del siglo XX, cuando investigadores como Otto Klineberg y Edward Thorndike (Universidad de Columbia) afirmaron que lo determinante del nivel de inteligencia general no era la *raza* genéticamente heredada sino la calidad de la estimulación intelectual que se recibe; estudios que, con las conclusiones de otros similares, fueron publicados por la Universidad de Stanford en la misma época (en un país en el que todavía se linchaba a los afrodescendientes).[16] Al parecer, el racismo todavía se alimenta de representaciones tales como la inferioridad de las inteligencias de estos grupos poblacionales.

[15] María Eugenia Vidal, Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, en ocasión de un almuerzo del Rotary Club (30/05/2018).

[16] Estudios que leímos en 1965, cuando era nuestro profesor de Psicología del Aprendizaje, el entonces joven psicólogo Solidario Romero, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral.

Sobre la patria y la nación

> No hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo
> que en nuestras dolorosas repúblicas americanas...
>
> José Martí en Eduardo Galeano, *Memorias del Fuego II*: 287

La patria es primariamente un sentimiento, una experiencia emocional intransferible pero compartida y, por ser compartida, puede ser comunicable. A partir de su condición de comunicable es, entonces, también una categoría de análisis susceptible de ser incluida en estudios diversos. Por ello y desde esta resistencia visceral a intelectualizarla, vamos a tomar algunas expresiones de sentimientos al respecto.

María Seoane, periodista, historiadora y docente universitaria, el 25 de mayo de 2020 leyó en un programa periodístico una de estas expresiones de sentimiento, la de Mariano Moreno:[17] "Allí donde partir es imposible, donde permanecer es necesario, donde nunca se está del todo solo, donde cualquier umbral es la morada, allí donde se quiere arar y dar un hijo, allí donde se quiere morir, allí está la Patria".

Otra expresión de la misma índole, tanto o más bella y sentida, la podemos tomar del uruguayo Mario Benedetti:

> (...) y esta ciudad sin párpados, este país que nunca sueña de pronto se convierte en el único sitio donde el aire es mi aire y la culpa es mi culpa, y en mi cama hay un pozo que es mi pozo y cuando extiendo el brazo estoy seguro de la pared que toco o del vacío, y cuando miro el cielo veo acá mis nubes y allí mi Cruz del Sur, mi alrededor son los ojos de todos y no me siento al margen, ahora ya sé que no me siento al margen. Quizá mi única noción de patria sea esta urgencia de decir Nosotros, quizá mi única noción de patria sea este regreso al propio desconcierto. (Benedetti, 1963).

Precisamente, con la urgencia de construir un *nosotros*, la presidenta argentina Cristina Fernández arengó al pueblo proponiéndole un

[17] María Seoane, reporteada por Cynthia Ottaviano, en el programa "Volver a las Fuentes" de Radio AM 990, el 25/05/2020.

sentimiento al respecto: "la patria es el otro" (2013); en sintonía con lo que, setenta años antes, había dicho otra mujer: "la causa de la patria es la causa del pueblo" (Eva Perón). Al parecer la propuesta tuvo acogida dentro de un *nosotros*; dado que, más allá, otros —como ayer— parecen hoy dispuestos a asumirse solo como enemigos; separados por emociones violentas e intereses innegociables, aun en medio de una pandemia.

También, hoy como ayer, tiene vigencia la advertencia de Evita: "Los vendepatrias de dentro, que se venden por cuatro monedas, están también en acecho para dar el golpe en cualquier momento. Pero nosotros somos el pueblo y yo sé que estando el pueblo alerta somos invencibles porque somos la patria misma". Solo que hoy caben dos preguntas más: 1) ¿Son solo *cuatro monedas* lo que está en juego, siendo estos *vendepatrias de dentro* parte de los *acreedores de fuera*? 2) ¿Está hoy el pueblo alerta? ¿Qué nuevos sentidos tiene hoy esta afirmación, habida cuenta de las décadas transcurridas, y de la erosión más reciente producida durante los últimos cuatro años de neoliberalismo explícito, con sus intentos de intoxicación de subjetividades con noticias falsas y desinformación aviesa?

Por otra parte, no debiera olvidarse que este sentimiento profundo e intransferible[18] es indisociable del de millones de otros que conforman un colectivo que comparte emociones análogas vinculadas a un mismo suelo. Este sentimiento fue muchas veces aprovechado y manipulado a lo largo de la historia humana para enviar a millones a dar sus vidas por una invocación al patriotismo que encubría los intereses inconfesables de las monarquías, aristocracias y oligarquías de cada época.

En cuanto a la categoría de *nación*, que León Rozitchner asocia con la de patria casi como sinónimo (2001: 2), me voy a permitir respetuosamente una distinción: la patria como vivencia, aún en la

[18] Sentimientos por lo general nobles, pero que cabe no idealizar ni generalizar en extremo, luego de décadas de prédica neoliberal que ha privilegiado el interés individual sobre el colectivo; que ha llevado a identificar un suelo común con la propiedad privada; que ha envilecido en muchos los sentimientos de solidaridad, para reemplazarlos —al menos en parte— por los de avaricia y el afán de maximizar su lucro.

subjetividad más recóndita, está siempre sostenida por un suelo y un entorno material que se vive como propio, aunque su amplitud varíe según lo que cada individuo le incorpore. La nación, en cambio, remite primero a una identidad (muchos pueblos han vivido diásporas centenarias) y, desde esa identidad reclama un territorio.[19]

No obstante, sí coincido con él en que el:

> (...) concepto de Nación, el concepto de Patria, ha sido denegado por la izquierda, por considerarlo parte de los valores de la derecha (...) No existe una apertura a un espacio de globalización, aunque este sea superador de la realidad actual, si no se parte de la recuperación del campo nacional (...) La derecha ha despojado al pueblo del suelo terrenal que le es propio y trastrueca el concepto de nación basándolo sobre valores espirituales.[iii] Es decir, el nacionalismo establece una especie de comunismo abstracto, todos somos argentinos sí, pero para ir a morir a las Malvinas. Pero cuando se trata de ser argentinos porque define un campo geográfico, el campo de la tierra, ahí no sos argentino, sos un paria, porque ellos se han apoderado de toda la tierra y por eso pueden entregar el petróleo, entregar los yacimientos mineros. (ibídem)

Aquí entra a jugar otra categoría para el debate sobre tácticas y estrategias: la de *soberanía popular*, la que se ejerce desde la organización colectiva y no solo desde el reclamo individual por ciudadanos que son definidos desde la formalidad de un documento nacional de identidad.

Sobre el pueblo

Por último, algunas reflexiones sobre la categoría *pueblo* y su relación con las de clase social y nación. Esta, como la mayoría de las abordadas, tiene una larguísima historia en su poder analítico y argumentativo. Apoyados en ella, podremos hacer algunas precisiones

[19] Para ampliar las perspectivas sobre estas categorías se sugiere además el trabajo de Benedict Anderson (1993).

conceptuales que tienen que ver, específicamente, con la perspectiva de educación popular que aquí se sostiene.

Ya se han realizado en este texto distinciones entre clases subalternas o subalternizadas (preferimos) y dominadas, ambas como integrantes de las clases populares. A su vez, se ha descripto a estas clases dominadas como compuestas, además, por fracciones de las clases medias y a estas, a su vez, como objetos también de dominación y explotación, aun cuando las primeras soporten las consecuencias más extremas de la explotación, al menos en términos de condiciones materiales de vida.[20] También se ha hecho alusión a los conceptos de *clase en sí* y *clase para sí*, esta última como condición de que todas o cualquiera de ellas, por separado, se integren a procesos reivindicatorios de lucha popular desde la conciencia de su explotación y de una emancipación subjetiva previa. A su vez, no puede pasarse por alto —sobre todo desde algunas décadas a esta parte— la dinámica cada vez más fluida de las formaciones de clase al interior de cada clase y los cambios permanentes en sus capacidades. Estas pueden agruparse en dos categorías: las que vinculan a los miembros de una misma clase por los propios procesos de la sociedad capitalista y que son las llamadas capacidades estructurales de una clase, por ejemplo los fenómenos de solidaridad al interior de la misma, y las que vinculan a estos miembros por el grado de organización que conscientemente desarrollan según sus "intereses fundamentales inmediatos y, consiguientemente, a los problemas de conciencia, es decir al nivel ideológico" (Tamarit, 1992: 57). A estas últimas Wright (1993) las llama capacidades organizativas, recuerda Tamarit. Son estas capacidades las que quiere destacar este pensador para vincularlas con el concepto pueblo y poder "captar el sujeto que lo constituye y (...) hacerlo en términos políticos" (ibídem).

[20] Sería de extrema utilidad pedagógica y política realizar un análisis de las condiciones de explotación simbólica de las clases medias que, a criterio de este autor, han alcanzado niveles brutales de sofisticación biopolítica, en gran medida naturalizados.

Son las capacidades organizativas las que permiten sostener luchas específicas en cada circunstancia histórica; capacidades que se acumulan y desacumulan, según los avatares de estas luchas. Esto a su vez remite, como lo destaca el mismo autor, "al problema del poder y a la capacidad de estructurar y desestructurar las fuerzas propias y las antagónicas, respectivamente" (ibídem).

Ahora bien, "las capacidades organizativas de las clases sociales en relación con intereses inmediatos y fundamentales no se agotan en cada clase particular, sino que se enriquecen y potencian en función de la constitución-estructuración de fuerzas sociales más abarcativas" (Tamarit, ibídem). Aquí entra en escena *el pueblo* que, como plantea este autor, carece de un sujeto estable, constituido, para adjuntarle; un sujeto que, desde su virtualidad o potencialidad y en determinadas circunstancias históricas, pueda constituirse en una "fuerza social efectiva" (ibídem: 58).

"El concepto 'pueblo' aparece fenoménicamente (es decir, se 'hace presente' o 'aparece' a la conciencia política" cuando el "bloque represor se transforma en 'clase dominante' sin consenso, cayendo en una creciente 'crisis de legitimidad', por haber perdido la hegemonía" (Dussel, 2007b: 7).[21] Se está entonces frente a un sujeto popular que, según las circunstancias, aparece y puede desaparecer luego. El pueblo

> (...) se construye como sujeto cuando "se pone" o, en otras palabras, decide, actúa. En el acto de decidir o de ponerse se construye como sujeto. El individuo que se somete simplemente desaparece como sujeto, se transforma en objeto. (...) Quien explotó el 19-20 de diciembre [de 2001 en Argentina] no fue simplemente una multitud,

[21] Dussel construye aquí un preciso relato con el que explica este proceso mediante la aplicación al populismo histórico latinoamericano (de Vargas, Cárdenas y Perón) de las categorías gramscianas que diferencian clase dirigente (con consenso) de clase dominante (que solo puede recurrir a la fuerza coercitiva). Una vez que estos populismos pierden su poder hegemónico, estas clases dirigentes son reemplazadas por una sucesión de golpes militares, burguesías nacientes transnacionales y gobiernos autoritarios o conservadores sin dictaduras militares.

> como cree Negri, sino un "pueblo", es decir, una multitud que, en ese acto de rebelarse y expresar su voluntad de rechazo absoluto de la política se constituía como ese sujeto colectivo que llamamos "pueblo" y que forma parte esencial de las luchas políticas argentinas y latinoamericanas. (Dri, 2011: 9)
>
> La categoría política "pueblo", entonces, constituye un nuevo objeto teórico de la filosofía política latinoamericana. Para su construcción se podrá contar con distinciones categoriales que se aplicaban a otros temas. Por ejemplo, si se hablaba de "clase en-sí", o de "conciencia de la clase obrera", habrá que vislumbrar lo que pueda significar un "*pueblo en-sí*" y un "*pueblo para-sí*", lo mismo que una "*conciencia de ser pueblo*" desde la memoria histórico-popular que trasciende el sistema capitalista. (Dussel, ibídem: 8)[22]

Tal es la situación de los pueblos originarios, uno de los sujetos relevantes para los casos y experiencias analizados en nuestra investigación.

De esta manera, podría afirmarse con Dussel que no todas las interpelaciones políticas de necesidades sociales diversas abarcan al pueblo como conjunto. Muchas veces los movimientos sociales que luchan contra las discriminaciones de género, raza, edad, etnia, etc. y las clases obreras y campesinas, que reclaman su derecho "a la plena participación en la producción económica, superando el sistema montado sobre la extracción del plus valor" (ibídem) no alcanzan a expresar al pueblo como totalidad. "El pueblo es mucho más..." dice Dussel, "pero esos movimientos son 'el pueblo para-sí', son la 'conciencia del pueblo' en acción política transformadora (en ciertos casos excepcionales, revolucionaria). De todas maneras, son el tejido

[22] Estas afirmaciones de Dussel son precedidas de un relato en el que muestra cómo, en el campo político y en algunas coyunturas históricas, la clase obrera no fue siquiera un actor fundamental. A tal efecto, recuerda el papel hegemónico que Mariátegui le asignaba al pueblo indígena como el actor colectivo popular político; condición a la que, en cambio, no podían aspirar ni la clase obrera ni el campesinado para una revolución. Otro tanto ocurrió con la clase obrera, afirma, en la Revolución china, la sandinista y la que lidera Evo Morales.

activo intersticial que une y permite hacerse presente como actor colectivo en el campo político al 'bloque social de los oprimidos y excluidos' que siempre son la mayoría de la población" (ibídem: 9).

Desde nuestra propia perspectiva, estos movimientos y actores sociales son expresiones de *pueblos para-sí*, en plural, que no se unifican como un sujeto abstracto, sino como sujetos que, cada tanto, se ponen como colectivos concretos en rebelión y lucha reivindicativa. Rebelión y lucha por las necesidades sociales y demandas políticas de las que en este texto se han denominado clases populares. Estas clases, subalternizadas y dominadas, constituyen la mayoría de la población.

El propósito político pedagógico de la educación popular será el de construir juntos, educadores y educandos, los saberes y experiencias iniciáticos[23] de praxis para que, como actores o sujetos constituidos, movimientos y clases sociales para-sí, sostengan las largas luchas que implica toda pretensión liberadora y operen como tejido conjuntivo y acicate de la conformación de un pueblo para-sí que permita que, cada vez que sea necesario, al menos una expresión de pueblo irrumpa como actor colectivo, interrumpiendo el orden impuesto y abriendo paso a puntos de inflexión en la historia de sus sociedades. A veces, los escenarios urbanos en que este pueblo se expresa invisibilizan a los que no pudieron expresarse o no se sintieron incluidos en la rebelión, como ha ocurrido con los pueblos originarios. En este sentido, habrá que hacer la autocrítica que corresponda.

Las sucesivas puebladas del Cordobazo (1969), del Caracazo (1989) y del *Qué se vayan todos* (2001) son algunas expresiones de *estos ponerse* de los pueblos latinoamericanos que, en la Argentina, tuvieron su aparición más contundente el 17 de octubre de 1945 y en Colombia con el Bogotazo de 1948.

[23] Recordar que se han planteado como iniciáticas tratándose de sujetos de experiencias de educación popular en los niveles de enseñanza primaria y secundaria básica (niños y púberes).

Recuperar la categoría pueblo y resignificarla en el actual contexto de globalización neoliberal es recuperar la posibilidad de construir un proyecto colectivo desde otros valores. Porque hay una relación dialéctica entre la gestación de un proyecto de transformación que contenga las expectativas y los intereses de las mayorías y la confrontación de un sujeto colectivo con voluntad de lucha, capaz de llevar adelante ese proyecto. Generación tras generación, nuestra identificación como pueblo ha tenido, entre sus raíces, las hondas resonancias inscriptas en imágenes como aquellas del pueblo en la Plaza de Mayo y en otras de nuestra historia, en cuya transmisión ha jugado un papel fundamental la escuela.

Hoy, cuando la escuela va quedando como uno de los únicos espacios de lo público, urge que los docentes volvamos a poner en debate con nuestros alumnos y la comunidad la idea de pueblo. Para poder ir llenando de sentido y de fuerza social la potencialidad transformadora de aquel reclamo: "El pueblo quiere saber de qué se trata" (Equipo de la escuela Marina Vilte, 2001: 19).[24] De una manera más inclusiva, hoy podríamos decir: ¡los pueblos quieren saber de qué se trata!

Autoorganización popular y pedagógica transmoderna

Paralelamente, la misma dinámica del capitalismo que desde comienzos del siglo XX estimuló, dialécticamente, la autoorganización popular y la socialización de la política por la presión de las masas para obtener una participación creciente en la defensa de sus intereses, hizo crecer —al lado del *Estado-coerción*— una sociedad civil que Gramsci denominó "aparatos privados de hegemonía". Esta socialización o democratización de la política derivó en la transformación de un Estado que, sin dejar de ser un aparato diseñado para dominar, está siendo una arena en cuyo interior se dirime también y —a veces en forma privilegiada— la lucha de clases (Coutinho, 2008).

[24] Una referencia emblemática en aquel contexto de la lucha docente.

Pero mientras esta disputa por el Estado —generalmente desigual— tiene lugar, el sistema que lo engendró en su fase actual está dando muestras cada vez más alarmantes de su propia irracionalidad e insustentabilidad, dejando al descubierto su inhumanidad constitutiva y su desprecio por la fragilidad de la vida; en otras palabras, dando fuertes señales de una crisis, tal vez, terminal.

Simultáneamente, en la periferia de la Modernidad, en América Latina, África y Asia, los pueblos y movimientos sociales que resisten a esta inhumanidad reasumen sus propias valías, reconfiguran sus identidades y ponen en diálogo sus culturas, tomando así conciencia de la riqueza del pluriverso simbólico que conforman.[iv] "Vamos a una nueva edad del mundo más allá de la Modernidad, más allá del eurocentrismo, más allá del capitalismo. Será una sociedad con varios centros, pero lentamente el centro se disolverá y la periferia también. Será una sociedad distinta desde la *transmodernidad*", se entusiasma Dussel (2014: 41).

Por el momento y más allá de los comprensibles entusiasmos que a muchos nos provoca cada oleada de transformaciones en favor de los pueblos, lo constatable es una *pedagogía transmoderna* (ibídem: 43), que en todos los niveles educativos y en todos los continentes salpica mapas, sistemas y clases sociales, y deja entrever una nueva cultura global que contrapone a la lógica del aumento de la tasa de ganancia, la lógica de la preservación de la vida, "cualitativamente hasta su felicidad", parece apasionarse Dussel, redoblando la apuesta de su horizonte prospectivo (ibídem: 44).

América Latina y, dentro de ella, la Argentina, han sido pródigas en sorprender al mundo por su creatividad para desafiar al orden hegemónico, para generar proyectos alternativos e incluso contrahegemónicos. En este sentido y como antecedentes de lo que a futuro podría constituir una pedagogía transmoderna, esta región ha hecho al mundo tres aportes insoslayables: la Teología de la Liberación, con figuras protagónicas como las de Leonardo Boff y Frei Betto, entre otros; la Educación Popular, desde el liderazgo de Paulo Freire (pero con representantes nacionales notables que han orientado procesos

singulares), y la Investigación-Acción-Participativa, en la que se destaca Fals Borda (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006: 86), pero con el aporte de otras figuras que trascienden las propias fronteras, como María Teresa Sirvent y Luis Rigal, desde la Argentina.

Más recientemente, en el ámbito de las escuelas públicas, la educación popular comienza a emerger como una alternativa/oposición que, desde las prácticas de gobierno de directoras/res y equipos, se asienta desde la capacidad de autoorganización de estos y de su habilidad para abrir espacios de autonomía dentro de la heteroorganización a la que están sujetos. De esta manera, a veces sin saberlo o dimensionarlo suficientemente, estos educadores erosionan en sus microespacios aquello que, en el capitalismo, define a las clases dominantes: su capacidad para regir la constitución de sus propias instituciones e imponer a las clases dominadas "instituciones que funcionan de acuerdo con principios ajenos" (Bernardo, 2005: 2. Traducción propia). Por eso, refiriéndose a los trabajadores en general pero que, en este contexto también es válido para los trabajadores de la educación, este mismo autor afirma: "En su cotidiano los trabajadores viven repartidos en la tensión entre la heteroorganización y la autoorganización, y cualquier ruptura con el capitalismo, por más simple y humilde, presupone la creación de un espacio, aunque reducido, de autoorganización" (ibídem: 2. Traducción propia).

En este contexto conceptual e histórico cabe entonces explicitar la perspectiva de educación popular que emerge de las prácticas de gobierno escolar observadas en las escuelas públicas seleccionadas para nuestra investigación.

Notas al final

[i] En una entrevista con la televisión rusa, RT del 21/10/2019, Rita Segato afirmó: "en Europa el Estado es el resultado de la historia de la sociedad, o sea, se han conformado los Estados nacionales a través de guerras, conflictos, alianzas que son del proceso mismo de la historia de las sociedades europeas, sobre todo en Europa central. En nuestro mundo no, el Estado, cuando se fundan nuestras Repúblicas, a las que llamo Repúblicas mal fundadas... —R.R.: Sí, ¿por qué?—. R.S: ...por lo que voy a decir. Los sectores realmente independentistas a los que llamo *sectores rupturistas*, que pusieron el cuerpo en la guerra de la independencia, o sea, los negros, los indios y los grandes líderes: San Martín, Belgrano, Castelli, Moreno, o sea, que tienen un ideal rupturista con relación al colonialismo y a la administración ultramarina, todos esos personajes mueren o asesinados, o exiliados, o de hambre y necesidad, o sea, en el mayor olvido y penuria; y una elite criolla funda nuestros Estados para heredar las tierras, o sea, la gestión de los bienes coloniales, para que haya una transferencia de los bienes coloniales de la administración ultramarina, metropolitana, de lado de allá al lado de acá, a la elite criolla de acá. —R.R.: Por consiguiente el colonialismo sigue. Claro —.R. S.: A ese le llamo el *sector continuista*. Entonces, dentro de la guerra de la independencia y proceso independentista, el sector continuista se apropia y funda los Estados nacionales para que una elite criolla sea quien va a administrar los bienes coloniales en territorio, nada más. No hubo un fin de la estructura colonial, porque ese Estado nunca dejó de tener una relación exterior, una relación de exterioridad con relación a lo gestionado, con relación a lo administrado, con relación a los pueblos que habitan este espacio, a sus tierras, a sus territorios, a los bienes minerales, en fin, y a su naturaleza. Esa gestión siempre fue externa y continúa siendo colonial en su óptica." (Las cursivas son propias).

[ii] Como aquel relato de Jacques Rancière, en su libro *El maestro ignorante* (2007 [1987]), disparado por la experiencia que realizó, a comienzos del siglo XIX Joseph Jacotot, ex lector de francés en Dijon y diputado de la República, que llegó exiliado a los Países Bajos en 1818, huyendo de la restauración Borbónica en Francia. Obtenida la protección del Rey, este le ofreció un cargo de lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. Sin saber nada de holandés, se enfrentó con la dificultad de que la mayoría de sus alumnos tampoco sabían nada de francés. Para salir del paso, apeló a un dispositivo que establecía entre ellos y él algo en común: una edición bilingüe del *Telémaco* de Félenon. A partir de sucesivas consignas de lectura y memorización, este maestro ignorante descubrió que sus alumnos en poco tiempo estaban en muy similares condiciones de apropiación de este idioma extranjero a la de aquellos que fueron sus estudiantes en Dijon. Desde este hallazgo, Jacotot proclamó fascinado *la igualdad de las inteligencias*. Quizás si Bourdieu y Passeron (1981) hubieran podido dialogar al respecto con Rancière, habrían echado paños fríos a su entusiasmo, señalándole que la experiencia de Jacotot había tenido lugar con estudiantes hijos de burgueses y aristócratas en condiciones de acceder a la universidad en aquella época; es decir, ellos llegaron a la universidad como herederos del capital cultural de sus familias y procedencia social.

[iii] Esto no significa que los símbolos de una nación sean patrimonio de las clases dominantes y conservadoras. La izquierda y los grupos progresistas en general deben reclamar su lugar en la recuperación de símbolos en torno a los cuales construir

la soberanía popular y para ello cuentan con una historia pletórica de personajes, hechos, procesos y gestas que el propio pueblo y quienes lucharon por y con él aportaron desde hace siglos: comenzando por los pueblos originarios (entre ellos los mapuches, un pueblo-nación en dos países que, como los demás pueblos, *cooperaron con el parto de sus propios verdugos*; los esclavos, carne de cañón en las guerras de la independencia, detrás de la promesa de ser libertos; los gauchos que acompañaron a los caudillos federales, pero también fueron forzados por leyes de levas a participar en guerras que no eran las suyas; y los inmigrantes que buscaron tierra y libertad y muchas veces encontraron explotación, discriminación, represiones sangrientas y deportaciones. Un capítulo aparte lo escribieron las mujeres que, con su participación en las luchas de aquella independencia, primero, y contra el patriarcado, después, siguen aportando a un país que está a la vanguardia de muchos derechos.

[iv] En este sentido resulta esclarecedor el análisis que realiza Norma Michi (2008) acerca de la construcción de estos sujetos sociales (MST y MOCASE) desde su participación en distintas estrategias y praxis de lucha, más allá de sus diferencias en cuanto a las estrategias en sí, a sus respectivas escalas y formas de territorialización. Esta investigación se complementa con otra, elaborada por Gabriela Andretich (2015), en la que se recuperan procesos muy similares (MST y Movimiento de Fábricas Recuperadas) para argumentar sobre sus aportes al proceso de democratización de la escuela pública argentina. Ver "Estado de la Cuestión"; Parte I, Cap. 1, de nuestra propia tesis, en los sitios ya referenciados.

4. Educación popular en la escuela pública

Cuando se pierda toda la poesía.
Cuando la gente solo sobreviva.
Cuando el cansancio mate la alegría.
Seremos una máquina de trabajar.
Si globalizan nuestro pensamiento
solo habrá un libro con el mismo cuento.
Sin esa magia de la fantasía
la música del mundo no tendrá lugar.

Rubén Rada, *Quién va a cantar*

Como habíamos anticipado en la "Introducción", este capítulo focaliza en la educación popular propiamente dicha como un viejo significante de la educación latinoamericana y argentina, y propone un breve recorrido histórico al respecto. Este recupera a los héroes de Nuestra América cuyos proyectos políticos y educativos debieran haber sido las referencias primeras de todos los educadores de nuestra Patria Grande, pero fueron ignorados y silenciados por el orden

dominante.[1] Intenta luego sintetizar los rasgos más salientes del discurso político-educativo que este orden nos impuso desde sus orígenes, para centrarse seguidamente en el que, desde los años 1960, surgió como pensamiento y práctica pedagógica de ruptura, con sugerencias de reconocimientos pendientes al respecto. A continuación, da cuenta de nuestro propio posicionamiento en el marco del debate actual sobre la educación popular. Finalmente, desarrolla lo que implica, en términos teóricos y políticos, la E. P. en el ámbito del Estado y, más específicamente, en el de la escuela pública dentro de los primeros tramos de la enseñanza.[2]

La educación popular desde los referentes político-pedagógicos de la primera emancipación de Nuestra América

"Para enseñar a pensar":
Hacen pasar al autor por loco.
Déjesele transmitir sus locuras a los padres que están por nacer.
Se ha educar a todo el mundo sin distinción de razas y colores.
No nos alucinemos: sin educación popular,
no habrá verdadera sociedad.

Simón Rodríguez, citado por Eduardo Galeano.

"Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra", plantea Benjamin (1973: 3); "es el presente que alberga la posibilidad de retomar los gérmenes de aquello que no pudo desplegarse, lo derrotado, lo que fue quedando en los márgenes, para construir desde esos lugares potenciales prospectivas que rompan la inercia de

[1] También lo fueron innumerables pedagogos argentinos y latinoamericanos cuya recuperación nos excede; algunos serán referentes en aspectos específicos de este capítulo y de otros.

[2] Inicio este capítulo en compañía de tres maestras que son mis principales referentes de la E.P.; por orden alfabético: Adriana Puiggrós, María Teresa Sirvent y Amanda Toubes.

las tendencias dominantes" (Rodríguez, 2013: 27); es "el eterno retorno de lo reprimido", insiste Ariel Zysman (2013: 116).

Por ello, lo reprimido irrumpe cada tanto en la memoria colectiva de los pueblos como patrimonio que se recupera de una historia que fue prohibida para forzar su olvido. Una historia que nos conecta con las luchas que nos precedieron y con las voces que se intentaron acallar. Fueron las luchas y las voces libertadoras y educadoras latinoamericanas, como las de Simón Rodríguez, José Martí, Augusto César Sandino, José Carlos Mariátegui y aquí, en nuestro Litoral y en la Banda Oriental, la de José Gervasio Artigas. Cinco vidas para una épica y una poética cuyas prácticas, junto a muchas otras, vuelven, una y otra vez, con cada oleada que busca una segunda independencia o una "segunda emancipación" como prefiere Dussel (2007: 482), para ser currículo en las escuelas de Nuestra América y de nuestra Argentina.

Simón Rodríguez, mucho más que el maestro de Bolívar

Simón Rodríguez es, en primer lugar, uno de los patriotas de Nuestra América comprometido tempranamente en la lucha por su primera independencia. Todavía no había concluido el siglo XVIII y ya Rodríguez es descubierto como uno de los conspiradores que buscaban la ruptura de la dependencia colonial con España, que pretendía la abolición de la esclavitud y la libertad de comercio para La Guaira, Capitanía General de Venezuela. Con el nombre de Samuel Robinson debió huir de su patria, iniciando así un largo exilio de más de veinte años. Durante los mismos, que comenzaron en Jamaica y comprendieron luego gran parte de Europa, trabajó en lo que se le ofreciera (en un laboratorio de química industrial; como director y maestro de escuela...) pero siguió conspirando en logias secretas de inspiración socialista.

En este exilio se encontró con Simón Bolívar, su antiguo y díscolo discípulo al que había educado desde una pedagogía de inspiración rousseauniana y, juntos, fueron testigos de acontecimientos que serían hitos en la historia de Occidente y más allá, como la coronación de Napoleón Bonaparte. También en este exilio se enteró

de la muerte en alta mar de Mariano Moreno, el joven Secretario de la Junta de Buenos Aires, con el que proyectaba encontrarse en Londres. Le habían llegado noticias de su Plan de Operaciones para el Río de la Plata, plan que podía extenderse a otras tierras de América (Orgambide, 2002).

Pero más allá de estas coincidencias que luego se ampliarían, la figura de Simón Rodríguez no se redujo a la de un revolucionario conspirador, ni —como adelantamos— a la del maestro de Bolívar, sino que culminó en la del arquitecto de un proyecto político-pedagógico que pretendió romper con la educación tradicional *testamentaria*; una expresión quizás más contundente que la que en el siglo siguiente popularizó la sociología crítica: *reproductora*.

Aquel proyecto o modelo era el de una *educación social*, un proyecto profundamente inclusivo que, en abierta diferencia con la barbarie de los *civilizados*, no solo contemplaba a todos, sino que tomaba partido por los intereses de las clases subalternizadas; en palabras que Alejo Carpentier pone en boca de Rodríguez: por los "...huacos, chinos y bárbaros, gauchos, cholos y guachinangos, negros prietos y gentiles, serranos, calentanos, indígenas, gentes de color y de ruana, morenos, mulatos y zambos, blancos porfiados y patas amarillas y un mundo de cruzados: tercerones, cuarterones, quinterones, y salta atrás" (Ortiz, 1989: 17). A toda esta diversidad mestiza, junto con los criollos, dedicó su proyecto.

Carlos Paladines Escudero (2008) lo sistematiza en cinco puntos:[3] 1) Una educación pública antes que privada, para que pudieran acceder los niños pobres e indígenas. 2) Una educación republicana porque *ningún Rey o Jefe, monarquía o dictadura, convenía a los pueblos de América* . 3) Un proceso educativo que prefería al campo como territorio y a las *escuelas de agricultura y maestranza* [oficios] sobre las humanísticas, para reparar el desequilibrio existente. "Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las

[3] Apoyándose particularmente en las *Obras completas* del propio Simón Rodríguez (1975).

cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, les traigan verdaderos bienes, hagan una revolución económica y empiécenla por los campos: de ellos pasará a los talleres y diariamente notarán mejoras que nunca conseguirán empezando por las ciudades". 4) La educación social "debía transformar a los centros educativos en *'unidades de experimentación y producción'*". Lo primero partía del supuesto de que la ciudad era el lugar donde más se había alejado el hombre de la naturaleza, por lo que era necesario arrancar a los niños de dicha contaminación. Lo segundo, del supuesto de que la sociedad agroartesanal no requería necesariamente ser barrida por la sociedad industrial y los vientos del progreso. "La división del trabajo, en la confección de las obras embrutece a los obreros y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir al estado de máquinas a los que las hacen, más valdría cortarnos las uñas con los dientes..." (...) "Por el buen nombre de la Fábrica, el obrero se reduce a la condición de instrumento...". Un socialismo temprano para Nuestra América. 5) Finalmente, además de colonias infantiles en el campo, propuso "colonias de educación para adultos"; una suerte de islas socialistas en un mundo ordenado por la propiedad privada. "Lo único que le pedí [a Bolívar] fue que se me entregaran, de los Cholos más pobres, los más despreciados, para irme con ellos a los desiertos del Alto-Perú, con el loco intento de probar, que los hombres pueden vivir como Dios les manda que vivan...".

Poco queda por decir para la admiración de los hombres del siglo XXI; solo agregar aquello de "*inventamos o erramos* (...) ¡Traer ideas coloniales a las Colonias!... es un extraño antojo. ¿Estamos tratando de quemar las que tenemos? ¿Y nos vienen a ofrecer otras creyendo que por estar adobadas a la moda, no las hemos de reconocer? ¿Estamos tratando de sosegarnos para entendernos en nuestros negocios domésticos y vienen a proponernos cargamentos de rubios... en lugar de negros que nos traían antes? ¿Para alborotarnos la conciencia, y hacernos pelear por dimes y diretes, sacados de la Biblia?".

José Martí, el que conoció al monstruo por dentro

José Martí, el héroe nacional de Cuba, murió en combate el 19 de mayo de 1895. El día anterior le había escrito a un amigo mexicano una carta que quedó inconclusa; en ella le decía: "Con nuestra sangre estamos cegando la anexión de los pueblos de nuestra América al Norte revuelto y brutal que los desprecia... Viví en el monstruo y le conozco las entrañas; y mi honda es la de David" (Argumedo, 2004: 45).

Sobre los padecimientos del pueblo en aquel Norte revuelto y brutal había escrito siete años antes en ocasión de la ejecución de los que pasarían a la historia como los héroes de Chicago:

> Cree el obrero tener derecho a cierta seguridad para lo porvenir, a cierta holgura y limpieza para su casa, a alimentar sin ansiedad los hijos que engendra, a una parte más equitativa en los productos del trabajo de que es factor indispensable, alguna hora de sol en que ayudar a su mujer a sembrar un rosal en el patio de la casa, a algún rincón para vivir que no sea un tugurio fétido donde, como en las ciudades de Nueva York, no se puede entrar sin vascas [arcadas]. Y cada vez que en alguna forma esto pedían en Chicago los obreros, combinábanse los capitalistas, castigábanlos negándoles el trabajo que para ellos es la carne, el fuego y la luz; echábanles encima la policía, ganas siempre de cebar sus porras en cabezas de gente mal vestida; mataba la policía a veces a algún osado que le resistía con piedras, o a algún niño; reducíanlos al fin por hambre a volver a su trabajo, con el alma torva, con la miseria enconada, con el decoro ofendido, rumiando venganza.

Cualquier parecido con los tiempos neoliberales en alguna de las grandes ciudades de Nuestra América y de aquel Norte ciento veintitrés años más tarde no es mera casualidad, es pura causalidad: el mismo sistema nos rige, igualmente brutal en sus modos de reprimir pero mucho más sofisticado en sus modos de controlar.

La obra literaria de este luchador y político ha sido ampliamente divulgada y sistematizada, pero lo "pedagógico, en cambio, se dispersa aquí y allá, para surgir en el lugar más inesperado" (Nassif, 1993: 808).

Hurgando en esos lugares, este autor nos ofrece la concepción de educación que apasionaba a Martí: "Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la Independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres".

En cierta sintonía con Simón Rodríguez, Martí prefiere la formación científica a la humanista, retórica y ornamental de su época y, como este, deja entrever la influencia de Rousseau. Sin embargo, como hicimos con aquel, nos interesa recuperar de Martí la dimensión político-educativa de su pensamiento: "De todos los problemas que pasan hoy por capitales, manifiestamente solo lo es uno; y de tan tremendo modo que todo tiempo y celo fueran pocos para conjurarlo: la ignorancia de las clases que tienen de su lado la justicia".

Para esas clases y el pueblo en general proponía la educación popular: "Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la Nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas".

Una educación que, también a semejanza de la robinsoneana, invitara a inventar, a crear. Por ello, al llegar a Guatemala, en uno de sus viajes como deportado, escribió: "Yo llegué meses hace a un pueblo hermoso: llegué pobre, desconocido y triste. Sin perturbar mi decoro, sin doblegar mi fiereza, el pueblo aquel, sincero, generoso, ha dado abrigo al peregrino humilde: lo hizo maestro, que es hacerlo creador".

Augusto César Sandino, un revolucionario nacional, popular y antiimperialista

> En 1912, cuando tenía diecisiete años, Sandino vio pasar el cadáver del luchador popular y antiimperialista Benjamín Zeledón. En 1933 diría "la muerte de Zeledón me dio la clave de nuestra situación

> nacional frente al filibusterismo norteamericano" (...) las experiencias infantiles inscritas por Sandino, el padre, pequeño terrateniente de Niquinhomo, la sangre india que corría por venas maternas, la miseria de los niños con los cuales había compartido los juegos infantiles, todo se unía a esa "gran voluntad" previa, característica de su personalidad, convirtiéndose en un gran deseo de ser lo que no eran aún él y Nicaragua, a la cual había aprendido a amar. (Puiggrós, 1998: 213-214)

Coincidiendo con lo que Paulo Freire diría sesenta años más tarde, "aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo" (1996 [1993]: 107), Sandino apostaba fuerte a la educación como una de las vías indispensables para la liberación del pueblo nicaragüense, aunque ella no pudiera solucionar por sí misma la situación de miseria de este pueblo y sus depositaciones en soluciones mágicas y mesiánicas.

Pero su propuesta pedagógica central fue la pedagogía de la lucha, la lucha para la expulsión del ejército de ocupación norteamericano. Esto se va logrando en una desescalada progresiva a fines de la década de 1920, que culmina con la retirada completa en 1933, en el contexto de la gran depresión económica en EE.UU. y de una situación internacional que le era desfavorable.

Pero el desafío al Imperio no sería pasado por alto y, un año después, Sandino es asesinado. En 1937, el instigador de este asesinato, Anastasio Somoza García, da un golpe de estado e inicia la larga dictadura de los Somoza, una de las más corruptas y brutales de Nuestra América.

Sin embargo, las semillas de Sandino habían sido sembradas: una educación profundamente arraigada en la identidad del pueblo nicaragüense, que

> (...) habría de realizar tanto tareas pedagógicas no cumplidas por el sistema educativo liberal, como profundizar las formas educativas colectivas que tendían a la recuperación de los factores culturales tradicionales y a su vinculación con elementos de modernización social. Tres rasgos caracterizaron el discurso pedagógico sandinista: su

> representatividad respecto a las demandas de los campesinos, su raíz en el ala nacionalista del discurso pedagógico liberal de principios de siglo y su enfrentamiento con la política educativa del gobierno. Debemos destacar un rasgo más: su independencia de las influencias provenientes tanto de la escuela activa europea y del movimiento socialdemócrata como de la experiencia educativa soviética (...) La intención de construir un discurso pedagógico propio, independiente era, en Sandino, coherente con su firme actitud contraria a subordinarse a todo poder ajeno al propio pueblo nicaragüense. (Puiggrós, 1998: 215-216)

Una actitud que remitía a las creencias ancestrales de su propio mestizaje: "Sandino consideraba indisoluble el origen indígena de la población y su impulso hacia la recuperación de la patria usurpada. Decía que la sangre india americana, por atavismo, encierra el misterio de ser patriota" (ibídem: 219). "Todos vosotros presentís una fuerza superior a ustedes mismos y a todas las otras fuerzas del universo" (Sandino, 1974 [15/03/1931]; Puiggrós, 1998: 213). Un espiritualismo, una actitud religiosa, que la ortodoxia marxista no alcanzaría a comprender, como no lo comprendieron los revolucionarios urbanos mexicanos, cuando los hombres de Pancho Villa y Emiliano Zapata entraron a México enarbolando el estandarte de la Virgen de Guadalupe. Reduccionismos y cerrazones de un dogmatismo ideológico que sí pudo ver y superar el peruano Carlos Mariátegui.

No obstante, su pretensión de consolidar un pensamiento nacional no estuvo exenta de otras influencias, en su condición de sindicalista, durante su exilio en México, gracias a sus vínculos con masones en ese mismo país. En síntesis, su visión pedagógica se organizó desde los símbolos con los que convocó a su pueblo: Dios, Patria y Justicia Social y desde los objetos y sujetos de lucha que dieron sentido a aquella convocatoria: "la injusticia, la miseria, la subordinación al yanqui, la oligarquía, la gran burguesía y el imperialismo" (ibídem: 219); una lucha de clases indisociable del antiimperialismo.

Como ya le había ocurrido al prócer uruguayo José Gervasio Artigas, las necesidades de educación del pueblo y de la tropa no podían esperar a la finalización de la guerra revolucionaria. También su lucha

se nutrió de sus propios aprendizajes y de los saberes ancestrales de aquel pueblo en armas. Así, mientras se ocupaba de que sus oficiales y soldados fueran alfabetizados en la Academia Guerrillera de El Chipote, adoptaba para su ejército la modalidad democrática de discusión y toma de decisiones aprendida de su militancia sindical en México y utilizaba los saberes indígenas para orientarse en el terreno y comunicarse a la distancia sin ser detectado por el enemigo: imitación de las aves, señales con humo y con espejos, etc. (ibídem: 220).

Cuarenta años más tarde, tampoco sería interrumpida la "Cruzada Nacional de Alfabetización" impulsada por aquel gobierno que retomó las banderas de Sandino: el FSLN. Mientras la ofensiva de "los contras" apoyada por los EE.UU. avanzaba en la guerra de trincheras, los centros de alfabetización sostenían hasta último momento su trabajo en las zonas rurales y en la selva.[i] Aquella campaña formó parte del Programa de la Revolución Popular Sandinista que, continuando la utopía de su gran referente, incluía la "emergencia de las grandes mayorías antes desposeídas y marginadas como protagonistas activas de su propia educación".[4] También, siguiendo la ruta iniciada por Augusto César Sandino, proponía:

- La confiscación de los bienes del dictador[5] y sus principales allegados.
- La nacionalización del sistema financiero.
- La nacionalización del comercio exterior.
- La nacionalización de los recursos naturales.

[4] Proyecto de Desarrollo Educativo y Cultural de Nicaragua, MED, UNESCO, 1983 en *La educación en cuatro años de revolución*, Ministerio de Educación. Managua, Nicaragua, 19/07/1983.

[5] El hijo de su asesino intelectual, respecto del cual Henry Kissinger expresó "Sí, es un hijo de puta, pero es nuestro hijo de puta"; reiterando la frase que se le atribuye a Franklin Delano Rooselvelt aludiendo a su padre, cabeza de una funesta y vergonzosa *dinastía* (*El País* de Madrid, 7/3/2009).

- La creación del Área Propiedad del Pueblo y de formas audaces de economía mixta.
- La implantación del Sistema de Organización del Trabajo y Salario.
- La Reforma Agraria.
- En paralelo y como lo inició también Sandino, se propuso una transformación educativa desde el cambio de la propia Constitución Nacional. En ella se propuso:
- El objetivo de formar plena e integralmente al nicaragüense (Art. 116).
- Considerar a la educación como un proceso único, democrático, creativo y participativo (Art. 117).
- Asumir la educación como una función indeclinable del Estado (Art. 119).
- Una educación que fuera laica (sin desconocer el derecho a la educación privada y a la educación religiosa como materia extracurricular en las escuelas públicas, Art. 124), gratuita y obligatoria hasta los nueve grados (Art. 121).
- El suelo nicaragüense sigue siendo fértil para la simiente de Sandino.

José Carlos Mariátegui, el Amauta[6] del pueblo peruano

José Carlos Mariátegui La Chira (Moquegua, 14/06/1894-Lima, 16/04/1930), escribió su propia biografía:

> Aunque soy un escritor muy poco autobiográfico, le daré yo mismo algunos datos sumarios. Nací el 94. A los 14 años entré de alcanza-

[6] Los amautas, hombres sabios, fueron los educadores de los incas y su corte. Mariátegui fundó la revista *Amauta* donde invirtió su sentido y propuso desde ella la educación del pueblo. Por extensión, fue conocido también con este nombre.

rejones en un periódico. Hasta 1919 trabajé en el diarismo, primero en *La Prensa*, luego en *El Tiempo*, finalmente en *La Razón*. En este último diario patrocinamos la reforma universitaria. Desde 1918, nauseado de política criolla me orienté resueltamente hacia el socialismo, rompiendo con mis primeros tanteos de literato inficionado de decadentismo y bizantinismo finiseculares, en pleno apogeo. De fines de 1919 a mediados de 1923 viajé por Europa. Residí más de dos años en Italia donde desposé una mujer y algunas ideas. Anduve por Francia, Alemania, Austria y otros países. Mi mujer y mi hijo me impidieron llegar a Rusia. Desde Europa concerté con algunos peruanos para la acción socialista. Mis artículos de esa época señalan estas estaciones de mi orientación socialista. A mi vuelta al Perú, en 1923, en reportajes, conferencias en la Federación de Estudiantes, en la Universidad Popular, artículos, etc., expliqué la situación europea e inicié mi trabajo de investigación de la realidad nacional, conforme al método marxista. En 1924 estuve, como ya lo he contado, a punto de perder la vida. Perdí una pierna y me quedé muy delicado. Habría seguramente ya curado del todo con una existencia reposada. Pero ni mi pobreza ni mi inquietud espiritual me lo consienten. No he publicado más libros que el que Ud. conoce. Tengo listos dos y en proyecto otros dos. He aquí mi vida en pocas palabras. No creo que valga la pena hacerla notoria; pero no puedo rehusarle los datos que Ud. me pide. Me olvidaba: soy un autodidacta. Me matriculé una vez en Letras en Lima, pero con el solo interés de seguir el curso de latín de un agustino erudito. Y en Europa frecuenté algunos cursos libremente, pero sin decidirme nunca a perder mi carácter extra-universitario y tal vez, si hasta anti-universitario. En 1925 la Federación de Estudiantes me propuso a la Universidad como catedrático en la materia de mi competencia; pero la mala voluntad del Rector y, seguramente, mi estado de salud, frustraron esta iniciativa.[7]

[7] Carta del 10/01/1927, enviada por José Carlos Mariátegui al escritor Enrique Espinoza (Samuel Glusberg), director de la revista *La Vida Literaria*, editada en Buenos Aires; en *NODAL Cultura*, 06/09/2020. Disponible en: https://www.nodalcultura.am/2020/04/mariategui-y-amauta/

Se trata de una síntesis autobiográfica que deja en claro que su trayectoria cultural formaba parte de su proyecto político para el Perú. Fue un proyecto político-pedagógico para descolonizar la cultura peruana:

> La República se siente y hasta se confiesa solidaria con el Virreinato. Como el Virreinato, la República es el Perú de los colonizadores, más que de los regnícolas. El sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones. La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. (Mariátegui, 2005 [1928]: 75).

Como lo expresamos en páginas anteriores, desde el análisis de la antropóloga Rita Segato, aquella elite criolla formaba parte del sector continuista que fundó los estados nacionales en Hispanoamérica para usufructuar los bienes que la Corona había dejado en cada territorio, manteniendo una relación de exterioridad con el país y los intereses de las mayorías populares. Pero mayorías a las que, al igual que hoy, explotaba y odiaba. La lucha de clases tenía y tiene en la realidad racial, cultural y demográfica peruana, una particularidad: la mayoría de los explotadores pertenece a una raza y la mayoría de los explotados a otra. "Perú se define por la combinación entre la opresión económica y el odio racial. La reproducción de la hegemonía implica la de ambos términos en forma conjunta y con especificidades para cada uno. Para ello juega el sistema de enseñanza" (Puiggrós, 1998:186).

> El interés de la clase explotadora, —española primero, criolla después—, ha tendido invariablemente, bajo diversos disfraces, a explicar la condición de las razas indígenas con el argumento de su inferioridad o primitivismo. Con esto, esa clase no ha hecho otra cosa que reproducir, en esta cuestión nacional interna, las razones de la raza blanca en la cuestión del tratamiento y tutela de los pueblos coloniales. (Mariátegui, 2008 [1929]: 57)

En síntesis, ayer como hoy, allá como aquí, "se creen dueños del país que detestan".[8] Una de las explicaciones históricas del sometimiento de los aborígenes a esta explotación quizás pueda encontrarse en la matriz cultural religiosa de estos pueblos. Al respecto, Mariátegui afirma: "La religión del quechua era un código moral antes que una concepción metafísica (...) la religión y la política reconocían los mismos principios y la misma autoridad. Lo religioso se resolvía en lo social" (2005: 113).

A su vez, la religión de sus antiguos dominadores, los *Inkas*, identificada con el régimen social y político

> (...) no pudo sobrevivir al Estado inkaico. Tenía fines temporales más que espirituales. Se preocupaba del reino de la tierra antes que del reino del cielo. Constituía una disciplina social más que una disciplina individual. El mismo golpe hirió de muerte la teocracia y la teogonía. Lo que tenía que subsistir de esta religión, en el alma indígena, había de ser, no una concepción metafísica, sino los ritos agrarios, las prácticas mágicas y el sentimiento panteísta. (ibídem: 114)

A su vez, esta religión *inkaica* trató con muchos miramientos las creencias de los pueblos dominados por el Tawantinsuyo y el Templo del Sol se convirtió entonces en el símbolo de una "religión o una mitología un tanto federal (...) Las tribus del Imperio más que en la divinidad de una religión o un dogma, creían simplemente en la divinidad de los Inkas" (ibídem).

El arrasamiento de este Imperio por el español facilitó, quizás, el sometimiento de las distintas tribus dominadas por aquel a este nuevo que venía, además, montado en bestias desconocidas y disparando fuego por sus brillantes armas.

Por ende, todo proyecto político de emancipación de los herederos criollos de aquella conquista por parte de un pueblo mayoritariamente indígena debía partir del reconocimiento de su historia

[8] Descripción de la oligarquía argentina del programa humorístico Peter Capusotto (2020).

y especificidades culturales. Y si bien la situación que padecía este pueblo estaba organizada por relaciones semifeudales,

> (...) el rasgo determinante de la economía era capitalista y en consecuencia la revolución no debía ser democrático-burguesa sino abiertamente socialista (...) el feudalismo tal cual lo concibió el marxismo metafísico, nunca existió en América. El feudalismo es un fenómeno 100% europeo y nada tiene que ver con las sociedades americanas (...) Por lo tanto solo puede ser tomado como referencia y no como un molde: ni la esclavitud como modo de producción, ni una capa de comerciantes o de artesanos convertidos en clase para sí, ni el dinero o algo que se le parezca... nada de eso existió en la América precolombina y mucho menos de una manera homologable a la Europa clásica (...) lo malo no es que Engels (que era alemán) haya escrito su libro basándose en la *gens* alemana, lo malo es que nosotros (colonialismo mental por medio) le hayamos dado carácter universal. (De Magdalena, en Introducción a Mariátegui, 2008 [1929]: 22-24)

En consecuencia el socialismo en el que pensó entonces Mariátegui tenía por fuerza que ser un socialismo indiano.[ii]

Sin embargo, la construcción de un socialismo indiano no podía hacerse con un pueblo analfabeto, un problema que durante su primer siglo de vida la República había dejado intacto. Por ello, el Programa Partido Socialista del Perú, fundado por el Amauta, establecía en su punto 7°:

> Solo el socialismo puede resolver el problema de una educación efectivamente democrática e igualitaria, en virtud de la cual cada miembro de la sociedad reciba toda la instrucción a que su capacidad le dé derecho. El régimen educacional socialista es el único que puede aplicar plena y sistemáticamente los principios de la escuela única, de la escuela del trabajo, de las comunidades escolares y, en general, de todos los ideales de la pedagogía revolucionaria contemporánea, incompatible con los privilegios de la escuela capitalista, que condena a las clases pobres a la inferioridad cultural y hace de la instrucción superior el monopolio de la riqueza. (ibídem: 85)

Pero para estas clases pobres, mayoritariamente indígenas, el programa debía abordar un problema mucho mayor "que desborda del restringido marco de un plan meramente pedagógico. Cada día se comprueba más que alfabetizar no es educar. La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso hacia su redención, tiene que ser el de abolir su servidumbre" (Mariátegui, 2005 [1928]: 108-109).

Para esta abolición había que recuperar la autoestima del pueblo indígena desde sus raíces culturales. Consciente de esto, Mariátegui propuso investigar para comprender aquellas raíces milenarias de "animismo, magia, tótems y tabúes" (ibídem); las que alimentaban los instintos y las costumbres espontáneas de una nación constituida por tribus agrarias, "sana y ruralmente panteísta, más propensa a la cooperación que a la guerra" (ibídem: 114).

En síntesis, todo "el planteo de Mariátegui sobre la cuestión del discurso de la Instrucción Pública es, en 1925, un descubrimiento de los mitos y su función social y un alegato a considerar su enorme valor cultural y político-pedagógico. Es también una valorización del irracionalismo, frente al racionalismo liberal y positivista" (Puiggrós, 1998: 190).

De esta manera, el Amauta se posicionaba claramente ante la contradicción racionalismo occidental/irracionalismo indígena y popular latinoamericano y, por ende, ante el *educacionismo civilizador* frente a la *barbarie*; una postura que lo diferenciaba claramente en términos pedagógicos y políticos de la opción que, por ejemplo, había hecho ya la Argentina desde sus campañas de desprecio y exterminio *civilizador* del indio y su cultura, poco después de que la propuesta inclusiva de Artigas fuera derrotada y triunfara la dirección que marcaron Alberdi y su generación, con sus nuevas *Bases* instituyentes; Roca, con su *pacificación* a sangre y fuego, dentro y fuera de nuestras fronteras, y Sarmiento, con su *normalismo*, que habría de reproducir una cultura liberal tan colonizada como la conservadora católica que buscaba derrotar.

A diferencia de este último, Mariátegui propuso la "politización del maestro, su toma de conciencia respecto de su propia posición —vinculado por origen y condición social presente a las clases

populares pero portador de un mandato de sometimiento entregado por las clases dominantes [como] paso indispensable para salvarlo del peligro de convertirse en un intelectual al servicio de las clases dominantes" (Puiggrós, 1998: 192-193).

La revista que él fundó publicó el día de su muerte: "Ha muerto José Carlos Mariátegui. El más grande cerebro de América Latina, ha dejado para siempre de pensar. Ha dejado de concebir las ideas que tan valiente y enérgicamente propugnara (...) Muere en su fe materialista. Muere encarnizadamente perseguido como todo militante leal a la causa de emancipación del proletariado (...) Su vida es nuestro ejemplo, su obra, una inquebrantable afirmación, su cadáver, una protesta" (*AMAUTA*, boletín extraordinario, Lima, 16 de abril de 1930).

José Gervasio Artigas, el que vio el otro país

"He visto el otro país", nos sigue cantando Teresa Parodi, "lo miré pelear defendiendo un sueño"; un sueño que alude a lo que pudimos ser...

Hoy, en lugar de ser una *liga de pueblos libres*, somos un país que ha comenzado a darse cuenta de que su cabeza no es demasiado grande, sino "un cuerpo mal nutrido y peor desarrollado" cuya cabeza le ha *chupado la sangre* (Martínez Estrada, 1968: 18).

Somos un país en el que las banderas de Artigas flamearon "sobre la región que mojan los ríos Uruguay y Paraná y que se extiende hasta las sierras de Córdoba". Compartieron este inmenso espacio las provincias que alguna vez se negaron "a ser colonia de Buenos Aires después de haberse liberado de España" (Galeano, 1988: 137).[9] Un país cuya Constitución recuerda las denominaciones adoptadas sucesivamente desde 1810 hasta el presente, a saber: "Provincias Unidas del Río de la Plata; República Argentina, Confederación Argentina, serán en adelante nombres oficiales indistintamente para la designación del

[9] Confrontar fuentes en que se referencia en citas 277 y 278, de la obra de Galeano. Nº 277: Reyes Abadie,W. (con Oscar Bruschera y Tabaré Melogno), *El cielo artiguista*, Montevideo, Universidad, 1968. Nº 278: Reyes Abadie, W. (con A. Vázquez Romero), *Crónica general del Uruguay*, Montevideo, Banda Oriental, 1979-1981

Gobierno y territorio de las provincias, empleándose las palabras 'Nación Argentina' en la formación y sanción de las leyes" (Art. 35º, 1994). Un país que parece recordar con nostalgia la confederación que pudo ser, ignorando casi totalmente que aquello fue por iniciativa de Artigas; un país que hoy, a duras penas, sigue tratando de ser federal.

"Artigas es un hombre de Mayo", afirma Ricardo Levene[10] y, sin mengua de su rigor documentalista, continúa: "Pero además Artigas es su primer caudillo porque encarna los sentimientos de las masas y será desde entonces, la figura más entrañablemente popular de la Revolución de Mayo. Artigas vive la vida identificado con las masas en su campamento de Ayuí, con familias emigradas de Montevideo que constituían una aglomeración de 15 a 20.000 personas según la descripción de un testigo "unas bajo las carretas, otras bajo los árboles y todas bajo la inclemencia del tiempo pero con tanta conformidad y gusto que causa admiración y da ejemplo". Contra la apasionada opinión que presentaba el campamento de Ayuí como un centro de corrupción y despotismo,[iii] ha podido demostrarse que Artigas en persona tomaba medidas para evitar toda clase de males y exaltaba en las gentes los sentimientos del honor, patriotismo y humanidad, persuadido de "que la inflexible vara de la justicia puesta en mi mano —aseguraba Artigas— castigará los excesos en la persona que se encuentre" (Levene, citado por Murature, 1967: 59).

En esta breve introducción ya están contenidos algunos de los rasgos, para quien escribe, del que resulta el más cercano de los referentes de Nuestra América —por sus luchas y voces libertadoras y educadoras— como lo es para muchos: José Gervasio Artigas (1764-1850), un contemporáneo de Simón Rodríguez, cuya vida estuvo repartida entre las ideas, pasiones y enfrentamientos que fueron definiendo el perfil de nuestra independencia y tuvieron como escenario

[10] Hemos recurrido a Levene *ex profeso* para destacar que, aun figuras ubicadas en la llamada "Historia Liberal" (ver Galasso, 2006: 12) pero con honestidad intelectual, debieron aceptar las evidencias que dio Artigas para ser considerado uno de los grandes referentes de Nuestra América.

ambas márgenes del Plata y, desde él, se extendió al Litoral y resto del país, en las primeras décadas del siglo XIX.

Si tuviéramos que organizar la contribución de Artigas a lo que fue y no pudo ser en este país, podríamos hacerlo desde cuatros ejes: su humanidad (una condición que ha sido y sigue siendo una virtud política); su magnetismo personal y capacidad de liderazgo; su proyecto político, social y, en particular, educativo; sus luchas y logros, y las despiadadas y furibundas reacciones que despertó entre aquellos que vieron amenazados sus intereses por aquel proyecto.

La humanidad de Artigas se forjó en una convivencia temprana y horizontal con la gente de la campaña uruguaya (gauchos, indios y negros) que, desde su adolescencia fueron sus compañeros de trabajo como vendedor de cueros a los comerciantes de Montevideo; un tipo de convivencia que se mantuvo hasta su muerte, en un pequeño pueblo de Paraguay, tras un exilio de treinta años. Allá vivió de los frutos de una modesta chacra, rodeado de indios y campesinos que lo llamaban en guaraní *Caraí Marangatú, Padre de los pobres* (disponible en: www.elhistoriador.comar/jose-gervasio-artigas/).

Temperamento y opción de vida de quien podría haber elegido comportarse como un aristócrata, educado como hijo de ricos hacendados y como nieto de abuelos con abolengo. Uno de ellos, Juan Antonio Artigas Ordobas, había acompañado a Bruno Mauricio de Zabala en la fundación de Montevideo, y una de ellas, Ignacia Javiera Carrasco y Melo-Coutiño, descendía de la princesa inca Beatriz Tupac Yupanki y estaba emparentada, a su vez, con la nobleza de las casas reinantes en Europa (López Mato, dissponible en https:www.nuevarioja.com.ar/14156-nace-artigas-nace-el-federalismo).

De estas experiencias tan contrastantes surge un personaje con modales y destrezas que se confunden con la leyenda: por una parte, "se hacía atraer la voluntad... por su modo afable y cariñoso", afirmaba Josefa Ravía sobre su tío "Pepe", y lo "vi... circundado de muchos mozos alucinados" por su verba, escribió el militar argentino-uruguayo Nicolás de Vedia (Palomeque, disponible en https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-06/ArtigasEducador.pdf).

También era notable su influencia sobre intelectuales de la época, como los curas vicarios José Valentín Gómez y Santiago Figueredo que pelearon "como verdaderos militares" en la batalla de Las Piedras (Artigas, 2º parte de la Batalla de Las Piedras, 30/5/1811, en Palomeque, ibídem), un triunfo decisivo sobre los realistas que comandó Artigas en la Banda Oriental en nombre de la Junta Grande de Buenos Aires. Estos curas serían más tarde sucesivos rectores de la Universidad de Buenos Aires; también quienes redactarían el primer estatuto jurídico de la educación superior en el Uruguay, Dámaso Antonio Larrañaga y Mateo Vidal, portadores en nombre de Artigas de las Instrucciones ante la Asamblea del Año XIII reunida en Buenos Aires, y sobre el sacerdote José Manuel Pérez Castellano, que redactó el manuscrito "Apuntaciones sobre Agricultura" "para enseñar prácticas agrícolas a los paisanos" y que se convertiría en la "primera investigación sobre ciencias naturales de estas tierras" (ibídem).

Por otra parte, desde los catorce años demostró destreza en "el duro oficio de manejar al gauchaje levantisco, a la indiada inquieta y a los contrabandistas portugueses" como capataz de un hacendado de Paysandú. También se ganó la admiración de charrúas y minuanos "por jinete, por valiente, porque no eludía las fatigas para lograr el respeto a esta gente". Con él "suscribieron una alianza después de 300 años de guerra con el blanco. Desde entonces cabalgaron a su lado, lucharon a sus órdenes y lo siguieron en la adversidad". Con estos indios había convivido al norte del río Negro y de ellos había aprendido "el arreo sigiloso que en la oscuridad de la noche hacía desvanecer tropillas y ganados sin un relincho, sin dejar una pisada" (López Mato, ibídem).

De estas capacidades tan contrastantes surgen el magnetismo y el liderazgo de este primer caudillo federal cuya capacidad de convocatoria preocuparía y luego le generaría la repudia del centralismo porteño.

Sobre el proyecto de Artigas, lo primero que cabría expresar es que se trata de un proyecto negado para la cultura histórica de los argentinos en general y, aún retaceado para la uruguaya.[iv] La *historia oficial* se guardó muy bien de darle cabida en nuestras escuelas y

colegios, hasta que por sus grietas el pensamiento crítico pudo romper el cerco de un viejo discurso único.

En términos políticos, el proyecto es anticipado por las Instrucciones que portaban los delegados que Artigas envió a la Asamblea Nacional General Constituyente en 1813; delegados que no fueron admitidos con argucias. Las razones fueron obvias en el contexto del proyecto centralista y de espíritu unitario que esa Asamblea se impuso.

Las instrucciones no solo proponían la total independencia de la Corona de España sino la figura de la Confederación como forma constitutiva del nuevo estado independiente; es decir una organización política basada en la asociación por pacto entre estados soberanos.

Pero no solo este planteo de autonomía radical era inaceptable, sino la promoción de la "libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable"; una división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) "independientes en sus facultades" y, como si esto fuera poco, que el gobierno de las Provincias Unidas tuviera sede "fuera de Buenos Aires".

A meses de aquella negativa, el hombre fuerte de esta Asamblea, Carlos de Alvear, le escribía al embajador inglés en Río de Janeiro ofreciéndole que estas Provincias Unidas integraran un protectorado del Reino Unido y le expresaba que

> Estas provincias desean pertenecer a Gran Bretaña, recibir sus leyes, obedecer a su gobierno y vivir bajo su influjo poderoso. Ellas se abandonan sin condición alguna a la generosidad y buena fe del pueblo inglés y yo estoy dispuesto a sostener tan justa solicitud para librarlas de los males que las afligen. Es necesario que se aprovechen los buenos momentos, que vengan tropas que impongan a los genios díscolos y un jefe plenamente autorizado que empiece a dar al país las formas que fueren del beneplácito del Rey.[11] (Pigna, 2004: 380)

El más vergonzoso vasallaje era para muchos porteños preferible a que se impusiera el proyecto de un *genio díscolo* como Artigas.

[11] Se refería al rey Jorge III que, en aquella época, ya padecía una enfermedad mental que lo afectó hasta su muerte en 1820.

Desde una perspectiva social, el proyecto de Artigas se despliega en una serie de gestos e iniciativas concretos a lo largo de su vida pública, pero una de las que sobresale es la del "Reglamento Provisorio de la Provincia Oriental para el Fomento de la Campaña y la Seguridad de los Hacendados". En el contexto de una Banda Oriental con grandes latifundios improductivos, de inseguridad en la campaña por el escaso poblamiento y de una enorme desprotección de las clases populares, este reglamento incluía el reparto de tierra entre los más desprotegidos: "los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y criollos pobres (...) las viudas pobres si hubieren hijos; prefiriendo además, a los casados, a los americanos solteros y estos a cualquier extranjero (...) Además, ganado para poblarla y una marca para probar el derecho de propiedad".

> El Reglamento establecía que la tierra a entregarse tendría, en lo posible, aguadas naturales, linderos fijos y una extensión de 10.800 cuadras, con lo que cuadriplicaba la extensión de la tierra entregada en los repartimientos fundacionales hispánicos. En esa extensión podrían mantenerse en esa época alrededor de 3.700 vacunos que permitiría obtener unos 370 cueros por año. El ganado que se entregaría a los beneficiarios debería tomarse de los rodeos de animales orejanos o de las haciendas abandonadas de propiedad de los enemigos de la causa. Su captura y distribución estaba cuidadosamente establecida para evitar abusos o inútiles destrozos. Todas estas prerrogativas y derechos estaban acompañados de obligaciones paralelas: los beneficiarios solo podrían recibir una suerte de estancia, no podrían enajenarlas o venderlas, y estaban obligados a poblarlas y trabajarlas. Se exigía específicamente la obligación de construir un rancho y dos corrales, la omisión o demora hacían caducar los derechos del beneficiario y la tierra volvía al dominio fiscal para ser distribuida. El agraciado debía poblar la tierra y hacerla producir. El plan de distribución de tierras incluía en sí un programa de desarrollo de la producción. (Uruguay Educa, sitio web)

Las tierras a repartir procederían de los enemigos de la revolución: "todos aquellos emigrados, malos europeos y peores americanos que

hasta la fecha no se hayan indultado por el jefe de la provincia para poseer sus antiguas propiedades" (ibídem).

Toda una reforma agraria concebida en el contexto de la época y contenida en el Reglamento firmado el 10 de septiembre de 1815. Con ella se buscaba, simultáneamente, promover la producción agropecuaria en una campaña despoblada y sin orden y la justicia social, sedentizando a los excluidos de toda consideración pública, promoviendo en ellos hábitos de trabajo y el acceso a la propiedad de la tierra a los que dieran muestras de querer trabajarla.

Del otro lado del Río de la Plata, el gobierno de Rivadavia sancionaba ese año la Ley de vagancia y mal entretenimiento, por la cual quienes no tuviesen *papeleta de conchabo*, es decir, no pudiesen demostrar que estaban bajo el control de un patrón, "podían ser considerados vagos y mal entretenidos (o sospechosos de serlo) y, en consecuencia, encarcelados o incorporados al ejército de frontera. La papeleta de conchabo y la ley de vagancia fueron instrumentos coactivos de encuadre de los habitantes rurales, en su mayoría mestizos, que hasta entonces no conocían lazos de dependencia personal como sí los tuvieron durante la colonia los esclavos y los indígenas de encomienda. A partir de estos dispositivos de control, el Estado puso fin al modo de vida libre de la población rural, que era visto como una amenaza a los derechos de propiedad, al orden y a la moral de los dueños del poder productivo" (Ramés, 2015: 1).

Felipe Pigna[12] recuerda que estos instrumentos de sometimiento estuvieron vigentes en la Argentina hasta finales del siglo XIX y el gaucho libre fue objeto de la leva en la figura literaria de Martín Fierro, cuya *vuelta* —desde la perspectiva de quien escribe— puede ser interpretada como el retorno de un doblegado.

En síntesis, Rivadavia y Artigas aparecen como dos figuras icónicas de dos modernidades: una, conservadora y reproductora del viejo orden y otra, en la cual amanecía la revolución de *libertad, igualdad*

[12] Audio del Programa "Historia de nuestra historia" a cargo de Felipe Pigna, en Radio Nacional Buenos Aires, AM 870.

y *fraternidad*.[13] Lamentablemente este tipo de paralelismo también ha acompañado a los argentinos en otros órdenes de sus vidas como sociedad y se proyecta hacia su futuro en el largo plazo.[v]

Con sus iniciativas para la educación, el proyecto de Artigas se completó y buscó viabilizarse asimismo a largo plazo, pero en una dirección también opuesta y a favor del pueblo.

Orientaciones político-educativas y pedagógicas

Artigas asumió la responsabilidad de socializar su ideario revolucionario en la Banda Oriental. Para ello se valió de todos los dispositivos disponibles en su tiempo: influir en el Cabildo de Montevideo y en las alcaldías de pueblos para que sus discursos y decisiones fueran coherentes con el cambio de época que deseaba marcar; alentar a las tribunas de entonces, es decir a los diarios y púlpitos, para que fueran voceros de la revolución; y celebrar esfuerzos por crear una biblioteca pública. Como suele ocurrir con los intentos de cambio a contrapelo de una dirección hegemónica, dispuso de poco tiempo hasta que fue derrotado; pero sus realizaciones dejaron huellas para que otros las retomaran.

Entre 1815 y 1816 fueron numerosas sus exhortaciones al Cabildo de Montevideo para que se esforzara en "la ilustración de la juventud" (28/06/1815); para que formara "ciudadanos capaces de honrar el decoro de un Gobierno que, siendo justo en sus principios, debe igualmente serlo en sus resultados" (24/05/1816) (Palomeque, ibídem: 3, citando a Verdesio, 1961).

> Celebro vea Ud. logrado el fruto de sus afanes por instituir la Biblioteca. Lo que interesa es perfeccionarla, y contribuir a que ella sea un pedestal de la pública ilustración. (carta a Larrañaga, 9/6/1816) (ibídem)

[13] Un siglo y medio más tarde, como ya hemos mencionado, Paulo Freire hablará de dos posmodernidades, una reaccionaria y otra progresista: paralelos de continuidades y rupturas para la reflexión.

Para no dejar dudas sobre esta preocupación educativa y cultural, el santo y seña de su ejército fue *Sean los orientales tan ilustrados como valientes.* Sin embargo, lo más revolucionario en términos político-educativos fue el carácter común e inclusivo que le dio a la escuela que encargó a fray José Benito Lamas en su campamento de Purificación (entre 1815 y 1817): "la total integración de indios, negros y blancos en el ámbito escolar" (Palomeque, ibídem). Una decisión que marcó un drástico contraste con lo que unos años antes las autoridades españolas establecían: "a los niños de clase inferior (...) mulatos y negros", el preceptor debía separarlos de los demás, para que entendieran su "notable diferencia" y pudiera así conservarse el "orden inalterable en la sociedad" (Informe del Cabildo montevideano, 07/05/1805). Otro documento ordenaba al maestro: "Que no ha de permitir se combinen (...) los hijos de padres Españoles con los de negros o Pardos" (Acta de setiembre 7 de 1809) (ibídem: 5-6). Otra diferencia notable fue la instrucción acerca del "tratamiento bondadoso del maestro hacia el niño (drástico cambio respecto del proceder de los preceptores coloniales, que usaban castigos físicos e infamantes)" (ibídem: 5).

Disposiciones para la educación del pueblo en una constitución que se "perdió" en la historia

Sin perjuicio de un conjunto de medidas específicas para los distintos niveles de enseñanza, incluidas las metodológicas, que pueden consultarse en esta misma fuente, quizás las más relevantes de todas estén anunciadas en su proyecto de Constitución de 1813; la que el maestro uruguayo Jesualdo Sosa[vi] recuperó escribiendo a mediados del siglo pasado:

"La preocupación de Artigas por los problemas de la cultura de su pueblo es manifiesta ya en su famoso proyecto de Constitución, sobre el que E. Ravignani publicó un opúsculo[14] y del que hemos

[14] Emilio Ravignani, "Un proyecto de Constitución, relativo a la autonomía de la Provincia Oriental del Uruguay, 1813-1815" (citado por Sosa, 1961).

tomado el texto que comentamos en nuestro Artigas (Sosa, 1961: 371 y ss.). En efecto, en el Artículo 3º del Capítulo I, dice que 'como forma de promover la felicidad de la Provincia y asegurar el buen orden y preservación de su gobierno', se erigirán, a expensas del Gobierno, 'los establecimientos públicos de escuelas para la enseñanza de los niños y su educación; de suerte que se tendrá por ley fundamental y esencial que todos los habitantes nacidos en esta provincia, precisamente han de saber leer y escribir; pues deberá ser uno de los cargos más fuertes que se le haga al Juez anunciador (primer Tribunal de Justicia) en la falta de no obligar a un habitante propietario de su departamento, en poner a su hijos a la escuela antes de darle otro giro a fin de que logren de la enseñanza, de los derechos del hombre y de que se instruyan en el pacto social, por el cual todo el pueblo estipula con cada ciudadano y cada ciudadano con todo el pueblo'. Con lo cual no solo estatuye la obligación del Estado en promover tales servicios, la obligatoriedad de la enseñanza y el castigo a los infractores, sino también le da una concreta definición cívico-social a la escuela que proclama. Pero hay aún más cuando se refiere, "con cierto dejo de ironía" —como recalca Ravignani—, en el Art. 5º, del Cap. 5º, a la cultura que deberán poseer los habitantes de su Provincia: "Y respecto a que nuestros sabios y piadosos europeos españoles nos han mezquinado las artes, ciencias y bellas literaturas, con el fin depravado de que viviéramos en la vegetación de la oscuridad, ignorancia y desinterés de las ventajas que contribuyan al gran beneficio de los pueblos, preservación de sus derechos y libertad; será una ley precisa para el Poder Legislativo y demás magistrados presentes y venideros de esta Provincia, el fomentar y levantar todos los seminarios para las ciencias, artes, aulas de gramática, filosofía, matemáticas y lenguas; fomentar las sociedades públicas, instrucciones para la promoción de la agricultura, comercio, oficios, manufacturas, historia natural del país, y todo aspecto social y sentimiento generoso que acredite las virtudes de un pueblo bien civilizado entre las naciones cultas". Y afirmando este tipo de formación cultural democrática por su Art. 14, se establecía que "la libertad de imprenta es esencial

para la seguridad de la libertad de un estado; por lo mismo, no debe ser limitada en esta Provincia, como tampoco en el escribir, ni en la libertad de discurrir" (Quiroga, La Escuela de la Patria; en sitio web de la Educación Rural del Uruguay).[vii]

La pedagogía de los fogones

A semejanza de Sandino, Artigas alentó además múltiples formas de transmitir el ideario revolucionario en los campamentos que levantó a lo largo de sus marchas; comenzando por aquel épico *Éxodo Oriental* que emprendió con sus tropas y la población civil que lo siguió por miles desde Montevideo en 1811[15] hasta los primeros meses de 1812, cuando llegaron al Ayuí, sobre el río Uruguay; una gesta popular conformada por mil carretas y 16.000 personas entre hombres, mujeres y niños (Pigna, en *El Historiador*, página web). Una de esas formas que rescató la historia de aquella educación incidental fueron *los cielitos* que cantó Bartolomé Hidalgo en los fogones gauchos y los *naipes artiguistas* que diseñó el franciscano Solano García.

> Integrado a la revolución artiguista, Hidalgo fue, dentro de la humildad de su versificación, si no el primero, uno de los primeros en descubrir para la poesía el valor de la población rural americana (...) en actitud de gaucho, canta los sentimientos de la población del campo en las guerras por la Independencia y sus luchas por la libertad (...) En los "Cielitos" canta los ideales militantes de la lucha contra el poder español (...), amor a la patria, odio a los tiranos; y alienta a los gauchos a luchar contra los partidarios de Fernando VII. (Palomeque, ibídem, 5; citando a Anderson Imbert, 1954)
>
> Asimismo, los naipes artiguistas, fabricados por el Padre franciscano Solano García, contenían frases y sentencias promocionales, como la que, por ejemplo, lucía el 4 de oros ("Con la constancia y fatigas/

[15] En circunstancias en que el jefe oriental quedó librado a su suerte por inferioridad de tropas y armamentos, como consecuencia del armisticio que Rondeau firmó con el Virrey de Elío en nombre de la Junta de Buenos Aires, que puso fin al sitio de Montevideo.

> libertó su patria Artigas"), y contribuyeron también a la propagación del ideario entre los pueblos. (ibídem)

Por último, cabría sintetizar sus luchas y logros temporarios para un país que vio y no pudo ser: Artigas se inició en 1797 como soldado de caballería en el Regimiento de Blandengues creado en la Banda Oriental para combatir el robo de ganado y el contrabando. En 1805, ya era oficial de ese Cuerpo y al año siguiente, a las órdenes de Liniers, participó de la reconquista de Buenos Aires de los invasores ingleses.

En 1811, cuando el Virrey de Elío le declaró la guerra a la Junta revolucionaria de Buenos Aires, Artigas se puso a disposición de la Junta que lo nombó teniente coronel. En tal carácter, sublevó al pueblo de la campaña uruguaya y armó un ejército popular de gauchos empobrecidos, derrotó a los realistas en la batalla de Las Piedras y puso sitio a Montevideo. Sin informar a Artigas, Buenos Aires pactó un armisticio con el Virrey y retiró sus tropas, dejando al uruguayo en inferioridad de condiciones. El éxodo al que fue obligado lo convirtió en el caudillo popular y federal más temido por los porteños. Luego de los fallidos intentos ya relatados de participar de la Asamblea del Año XIII, la popularidad de Artigas

> (...) se había extendido a varias de las actuales provincias argentinas, afectadas, al igual que la Banda Oriental, por la política de libre comercio y puerto único, promovida por Buenos Aires, que arruinaba a los artesanos y campesinos del Interior. Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Misiones y Córdoba se unieron a los orientales, formando la Liga de los Pueblos Libres. Como Protector de la Liga, Artigas luchó junto con los jefes litoraleños contra el centralismo del Directorio. La liga formó una especie de mercado común regional en el que se protegía a los productores locales y se fomentaba la agricultura a través del reparto de tierras, animales y semillas. No pagaban impuestos las máquinas, los libros y las medicinas y derivaba el comercio del Litoral al puerto de Montevideo. (Pigna, ibídem)

Eduardo Galeano escribe al respecto:

> Ante la avalancha de mercancías europeas, Artigas quiere levantar diques que defiendan "nuestras artes o fábricas" con libre acceso para máquinas, libros y medicinas; y deriva hacia el puerto de Montevideo el comercio provincial que Buenos Aires usurpa en monopolio. La liga federal artiguista no quiere rey, sino asambleas y congresos de vecinos; y para colmo de escándalos el caudillo decreta la reforma agraria. (Galeano, ibídem: 137; con mención de fuentes ya consignadas)

Es en el marco de este poder ascendente que recupera Montevideo en 1815 y convoca ese mismo año al Congreso de los Pueblos Libres en Arroyo de la China, hoy Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos. El 29 de junio de 1815 concurren al Congreso

> (...) los diputados por la Banda Oriental, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y Misiones. *Sus primeros actos fueron jurar la independencia de España, izar la bandera tricolor* (igual a la de Belgrano, pero atravesada por una franja roja, símbolo del federalismo) *y la resolución de no concurrir al Congreso de Tucumán* convocado por el Directorio, en protesta por la actitud del gobierno porteño de fomentar la invasión portuguesa a la Banda Oriental para terminar con Artigas. (ibídem)

Allí se conforma entonces la Liga de los Pueblos Libres que designa a Artigas como su Protector. El historiador Francisco "*Pacho*" O'Donnell expresa que reivindicar este Congreso entrerriano

> (...) de ninguna manera supone devaluar el tucumano ya que a ojos vistas son complementarios (...) [este] reunió a las provincias andinas, las cuyanas, las del nororeste y las altoperuanas, a las que se sumó Buenos Aires luego del fracaso de su intención de organizarlo en su territorio (...) Las actas [de declaración de la Independencia] se han perdido, al igual que otros documentos del proyecto federalista, pero por investigaciones se desprende que una de sus resoluciones fue la declaración de la "independencia no solo de España sino de todo poder extranjero", y que serían independientes según el sistema republicano y federal. Con esto se cumplía el anhelo expresado en las

> instrucciones a sus delegados a la Asamblea del Año XIII, la primera de las cuales exigía taxativamente la inmediata declaración independista. (O'Donnell, 2015; página web de la Agencia Paco Urondo)

En la convocatoria a este Congreso, inicialmente pensado para dos sedes (una en Mercedes, Banda Oriental, y la otra en Concepción del Uruguay) se establecía que los delegados serían elegidos por "el voto universal, sin distinción de clases, 'encargando muy particularmente que los ciudadanos en quienes la mayoridad de sufragios haga recaer la elección para diputados, sean inmediatamente provistos de sus credenciales y poderes, y se pongan con toda prontitud en camino'". Como expresa O'Donnell (2015), "en aquellos tiempos el sufragio universal era una novedad absoluta en todo el planeta"

Un hecho que también la historia y la prensa oficial han omitido es que en el Bicentenario de esta declaración, la Presidenta Cristina Fernández dictó el Decreto N° 28/2015. Al respecto O'Donnell relata: "La medida, publicada en el *Boletín Oficial*, explica entre sus considerandos que "el denominado Congreso de los Pueblos Libres también conocido como Congreso de Oriente, Congreso Oriental o Congreso del Arroyo de la China, reunido a partir del 29 de junio de 1815 en la ciudad de Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos, constituyó un acontecimiento de gran importancia histórica, siendo considerado como la Primera Declaración de Independencia del Río de la Plata" (ibídem).

Como era de esperar, el que declaró en sus campamentos que "naides es más que naides", habría de ser declarado enemigo público en aquel territorio del Río de la Plata y en el Imperio de Brasil, este último por el temor de que el trato igualitario a los negros desatara un levantamiento entre sus esclavos. "La pluma de ganso escribe: José Artigas, traidor a la patria. En vano le han propuesto oro y galones. Tenderos expertos en varas de medir y balanzas de precisión, los patricios de Buenos Aires calculan el precio de Artigas vivo o muerto. Están dispuestos a pagar seis mil duros por la cabeza del caudillo de los campos rebeldes" (Galeano, ibídem: 136).

El principio del fin

> A fines de 1819, la Liga estaba entre dos fuegos, por un lado los directoriales y por el otro los portugueses. Artigas concibió un plan militar. Él atacaría el campamento portugués en Río Grande mientras que las fuerzas de Entre Ríos y Santa Fe atacarían Buenos Aires. Pero mientras el caudillo de Santa Fe, Estanislao López, y su compañero de Entre Ríos, Francisco Ramírez, invadían exitosamente Buenos Aires y triunfaban en Cepeda, Artigas era derrotado por los portugueses en Tacuarembó. Aprovechando esta situación de debilidad de su antiguo jefe, los caudillos firmaron a espaldas de Artigas el Tratado del Pilar, abandonando a su suerte al caudillo oriental. Ante la traición, Artigas decidió unir sus escasas fuerzas con las de Corrientes y Misiones. Entró en Entre Ríos dispuesto a someter a Ramírez, pero fue derrotado definitivamente en Las Huachas y debió marchar hacia el exilio en el Paraguay. (Pigna, ibídem)

Galeano, recuerda los términos en que Domingo Faustino Sarmiento escribe muchos años más tarde sobre Artigas:

> Era un salteador, nada más, nada menos. Treinta años de práctica asesinando o robando dan títulos indiscutibles para el ejercicio del mando sobre el paisanaje de indiadas alborotadas por una revolución política, y entre las cuales viene incrustado el nombre aterrante de Artigas como jefe de bandoleros... ¿Quiénes le obedecían? Las razas de indios, reducidos o salvajes que acaudilla por el derecho del más salvaje, del más cruel, del más enemigo de los blancos... Incivil, pues no frecuentó ciudades nunca, ajeno a toda tradición humana de gobierno libre; y aunque blanco, mandando indígenas menos preparados todavía que él... (Sarmiento, 1915 [1884])

Considerando los antecedentes y los actos de Artigas, sentimos una especie de sublevación de la razón, de los instintos del hombre de raza blanca, al querer darle un pensamiento político y un sentimiento humano" (Galeano, ibídem: 1988).

Nada queda por agregar acerca del arte de demonizar al enemigo y de armar operaciones que, hoy como ayer, le quitan su condición de ser humano y sujeto de derechos. Es fácil comprender, entonces, por qué quienes debieran haber sido nuestros grandes referentes para el proyecto político, cultural y educativo de una segunda emancipación en Nuestra América, hayan sido silenciados, ignorados y negados para la memoria de las sucesivas generaciones juveniles; pero, como afirmó O'Donnell, "no existe el crimen perfecto: quedan rastros, indicios, evidencias, cartas y documentos que permiten reconstruir lo que la historia ha ocultado (O'Donnell, página web: 2).

La educación popular, un viejo significante en la historia de la educación argentina

Sí, es un viejo significante, pero flota y se carga de nuevas significaciones en la deriva de una historia con múltiples vertientes que se suceden y que, por momentos, se solapan y enfrentan, desde el siglo XIX hasta el presente.

A mediados de aquel siglo, Alberdi proponía para la población criolla "un tipo de educación popular consistente en el aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no de contenidos académicos.[viii] Era el aprendizaje de cosas concretas, de un modo de vida para el cual era necesario poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pudieran enseñarles y servirles de ejemplo: los inmigrantes de origen anglosajón. Para la elite, en cambio, proponía un sistema de instrucción pública" (Cantero, 2004a).

> Sarmiento tenía una visión menos elitista y polarizada de la sociedad y propuso un sistema de educación popular para las grandes mayorías como modo de civilizar a la barbarie. Los aborígenes ni siquiera entraron en su categoría de barbarie. Como Alberdi, los consideraba hasta biológicamente determinados a ser un estorbo para el desarrollo y debían ser exterminados. Solo los indios amigos, los gauchos,

> los habitantes pobres e incultos de las ciudades y los inmigrantes internos podían ser civilizados por la escuela. Para los ya civilizados, es decir los sectores urbanos cultos y de buena posición —decía— y para los futuros inmigrantes de la Europa del Norte y los EEUU —imaginaba— la educación media y superior además" (Ibídem). Fue ésta una propuesta para disciplinar a insurrectos e irregulares y una estrategia usada intensamente por las generaciones posteriores al 80, que la convirtieron en una operación de control social. (Puiggrós, 2013 [2006]: 105)

Se trata de una estrategia que se prolonga hasta la actualidad y que, en una perspectiva histórica de larga duración, se remonta a las ciudades-Estado griegas, en las que la educación era un derecho del Estado y un deber de la persona. Esta relación se va a invertir lentamente con el transcurrir de los siglos, transformándose en un deber del Estado y en un derecho de la persona (Rodriguez Brandão, 2015), que habrán de consagrar en lo formal las revoluciones burguesas. Luego serán necesarias continuas luchas sociales y políticas para acortar la distancia entre este reconocimiento de derechos y el hecho mismo de su ejercicio, porque siempre en la historia de los humanos, entre el derecho y el hecho ha habido un largo trecho.

Desde entonces y en el marco de estas luchas "una oposición entre una educación al servicio de un poder de Estado, al cual 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" (ibídem: 27). A esta afirmación y desde la propia perspectiva, acotaríamos que, sin perjuicio de esta tensión que polariza la relación entre individuo y Estado en materia de educación, existe una tensión más amplia que la comprende: la que se establece entre la educación concebida como un derecho social y el Estado que debe garantizarla. Tensión más amplia que reconoce a una sociedad dividida por intereses de clase; clases que demandan derechos colectivos y estados que pueden albergar, contradictoriamente, estas demandas. Se trata de una tensión que no admiten las ideologías liberales y neoliberales; la primera al reconocer a la

educación como un derecho individual que el Estado debe atender y la segunda, al concebir a esta como un servicio que el Estado debe o puede proveer.[ix]

Hoy, en el contexto de lo ya conceptualizado acerca del Estado amplio y del Estado global,[16] las sociedades se acercan peligrosamente a una nueva relación, en la que la educación es un derecho del mercado global y un deber de cada individuo productor/consumidor en el planeta. Esta relación intenta naturalizar un nuevo imaginario y una nueva ideología acerca de la educación en el marco de una lucha por la hegemonía al interior del mismo orden dominante y por las ganancias de un pingüe negocio.

En este sentido, es muy preocupante el avance del mercado educativo a través de ONG globales y locales sostenidas por grandes empresas nacionales e internacionales, con creciente fuerza de *lobby* sobre el Estado argentino. Dicho avance coincide con la expansión en América Latina de instituciones educativas de propiedad de iglesias pentecostales, cuya prédica de orientación fundamentalista y conservadora no se reduce a la educación formal en todos los niveles, sino que cuenta con una presencia abrumadora en los medios de comunicación de masas. Los líderes de estas iglesias evidencian un aumento sostenido de su capacidad de incidir en las decisiones políticas; incidencia que, en algunos países, ha llegado a un control compartido de sus gobiernos. Aquellas ONG y estas iglesias parecen acompañar desde hace mucho tiempo los intereses y nexos con los poderes imperiales y sus pretensiones de control político, disciplinamiento social y apropiación de recursos estratégicos.

[16] Más allá de nuestros reparos por la actualidad de estas categorías tal como fueron formuladas, en el marco de acontecimientos recientes que proponen repensarlas en sus complejidades, contradicciones e irracionalidades.

"Cuando todo comenzó", una educación popular liberadora para América Latina. Contextos y protagonistas[17]

Hace unos sesenta años, cuando algunas de estas tensiones estaban muy exacerbadas por un contexto particular y otras estaban próximas a emerger, la educación popular surge en América Latina como una práctica y un movimiento pedagógico y político que establecería una ruptura cada vez más clara con los viejos sentidos históricamente atribuidos a este significante. Un contexto extremadamente complejo, pero cargado de nutrientes para las décadas venideras, que trataremos de resumir para las nuevas generaciones de educadores militantes y que consideramos ineludible para explicar las especificidades y matices que adquirió esta E.P. en los dos núcleos principales de fermentación, Brasil y la Argentina.

Aquel contexto conjugaba el comienzo de la Revolución Cubana a noventa millas de la Florida (el 1° de enero 1959); la convocatoria al Concilio Vaticano II por el Papa Juan XXIII, el 25 de enero del mismo año ¿mera coincidencia?;[18] y la reacción del presidente de los EE.UU., John F. Kennedy en 1961, cuando propuso una Alianza para el Progreso a América Latina.

Esta alianza se aprobó en la Conferencia de Punta del Este de agosto del mismo año, con una previsión de veinte mil millones de dólares a invertir en una mejora de la productividad agrícola (denominada reforma agraria [*sic*]); en la apertura de los países de la región a un libre comercio con la potencia del norte; en planes de vivienda social; en campañas de alfabetización; en infraestructura de comunicaciones; etc.

En aquella Conferencia solo se alzó una voz disidente que, citando a José Martí, comenzó diciendo: "Quien dice unión económica, dice unión política. El pueblo que compra manda, el pueblo que vende sirve; hay que equilibrar el comercio para asegurar la libertad; el pueblo

[17] Un relato que intenta aportar a una mayor justicia cognitiva y personal con los pioneros de la educación popular en nuestro país.

[18] El Concilio se inicia efectivamente tres años después, en 1962.

que quiere morir, vende a un solo pueblo, y el que quiere salvarse vende a más de uno. El influjo excesivo de un país en el comercio de otro se convierte en influjo político...". El que hablaba de esta manera era Ernesto "Che" Guevara.

Un año más tarde, el mundo viviría una noche de vigilia ante la inminencia del inicio de una guerra nuclear, como consecuencia de lo que se llamó la "crisis de los misiles" en Cuba; quizás el momento de mayor tensión en la Guerra Fría. Eran tiempos de extrema miseria y pobreza para las clases subalternizadas de América Latina y la resistencia armada ya se había consolidado en Colombia desde la década anterior, tras el asesinato del líder popular Jorge Eliécer Gaitán y el Bogotazo como reacción del pueblo en las calles. En la Argentina, la resistencia peronista ensayaba su primera experiencia guerrillera con los Uturuncos en Tucumán (1959).

En paralelo, surgía el movimiento *hippie* que desafiaba la cultura pacata, consumista y belicista de su tiempo; sus seguidores vivían al margen del sistema, en comunidades donde el amor libre, la música y los alucinógenos parecían ser los componentes más visibles de un mundo de permanente disfrute del presente. Otras fracciones de la juventud comenzaban a poner en riesgo sus propias vidas, comprometiéndose en luchas de liberación y descolonización en todo el mundo. Para unos y otros las píldoras anticonceptivas reforzaban la libertad sexual; para unos y otros surgía una nueva indumentaria, con sus minifaldas y pantalones Oxford. En Brasil, explotaba la *bossa nova* y llegaba a las costas argentinas con João Gilberto, Antônio Carlos Jobim y su gran poeta Vinicius de Moraes, junto a muchos otros que harían historia. En la Argentina, el *rock* abandonaba el inglés y se nacionalizaba, sin dejar de cantar con los Beatles. La juventud latinoamericana tenía ahora otra vía de protesta, resistencia y ruptura.

Apenas unos años después, vendrían las grandes revueltas universitarias en distintos continentes. En mayo de 1968, confluirían en París obreros y estudiantes, con el apoyo de intelectuales emblemáticos como Sartre, que marcaron un hito en el Occidente rebelde. En la Argentina, en las ciudades de Corrientes y Rosario, la represión se

cobraría sus primeras víctimas; en la Plaza de Tlatelolco de Ciudad de México, la matanza sería despiadada. En el Norte fueron menos cruentas pero numerosas las rebeliones de los universitarios estadounidenses en diversas ciudades de la Unión. En este caso, encuadradas en otras luchas más amplias contra la discriminación de los afrodescendientes y la guerra cada vez más impopular en Vietnam. En general, una explosión contracultural juvenil anticipaba tiempos de violencias mucho mayores en la década siguiente.

Mientras tanto, la Revolución Cultural, iniciada en 1966 por Mao Tse-tung, convulsionaba a China y encendía fulgurantes debates a escala planetaria y una efímera primavera tenía lugar en la Praga de 1968. En el sur del continente, surgía la Teología de la Liberación como inspiradora de la opción preferencial por los pobres que habría de comprometer a muchos jóvenes, laicos y religiosos, en entregas radicales de sus propias existencias; en 1966, moría el sacerdote Camilo Torres, integrante de un grupo guerrillero colombiano. En la Argentina, la década culminaba con la rebelión popular protagonizada por obreros y estudiantes bajo el nombre de Cordobazo, como reacción a las condiciones de vida y sojuzgamiento a las que era sometido un pueblo entero por la dictadura militar de aquella época.[x]

En los inicios de esta década, sendos procesos de educación popular estaban comenzando en Brasil y la Argentina con identidades propias, a través de algunos personajes que fueron parte de un flujo y reflujo de influencias contextuales recíprocas: los ya esbozados, de una América Latina con las venas abiertas y los de una Europa cuyas mayorías populares y estudiantiles demandaban nuevas libertades y condiciones de vida, trabajo y estudio acordes con el nuevo imaginario intelectual, social y político surgido tras los horrores de la última gran guerra.

Transcurría 1960 y en París habían confluido una joven becaria de la Universidad de Buenos Aires, Amanda Toubes, y Germano Coelho que, junto con su esposa, Norma Porto-Carreiro, procedían de Recife, Brasil. Amanda venía de la Universidad de Manchester (desde una región que atravesaba una crisis social provocada por su desindustrialización), a la que había llegado becada por la Universidad de

Buenos Aires para estudiar educación de adultos —particularmente en la modalidad de educación sindical de los trabajadores— y se proponía profundizar en los aspectos metodológicos en el *Centre de Peuple et Culture*. Allí tomó contacto con los materiales sobre educación cultural en la sede central de la Unesco y coincidió con los brasileños en los seminarios de Joffre Dumazedier.

Dumazedier era ya conocido en Francia por sus experiencias en lo que llamaba el *entrenamiento mental* de los trabajadores a través de procedimientos científicos. Desde hacía tiempo había trabajado en este sentido para que estos pudieran superar la precariedad de su educación básica, aprendiendo a comunicarse para resolver las situaciones cotidianas de su vida laboral: "cómo lograr transmitir ideas complejas y abstractas con palabras sencillas y concretas... cómo aportar la capacidad de moverse en el mundo abstracto de la reflexión, dominada por una minoría cultivada, a la mayoría que no llega a ella y que se limita al mundo concreto de la práctica" (Giry, 2005: 128-129).

Amanda y Germano, personajes influyentes de esta historia específica, estaban completando un período decisivo de su formación en el contexto de una ciudad que, por una parte, era la capital de la V República que dos años antes se había iniciado con la conducción férrea del general De Gaulle; de una Francia que todavía se resistía a abandonar sus veleidades colonialistas. Por la otra, de una Francia quizás más subterránea, en que las ideas del socialismo autogestionario y humanista, de una militancia comprometida con las víctimas concretas del capitalismo, entremezclaba el activismo de cristianos y marxistas, entre intentos de diálogo y distancias marcadas por mutuos prejuicios.

Era la Francia de los católicos a los que el personalismo y transpersonalismo de Emmanuel Mounier alentaba al protagonismo social, pero tomando distancia del *Manifiesto comunista*; de los curas obreros y del Abate Pierre (Emaús) que años más tarde inspirarían a los curas villeros de la Argentina; de la pedagogía popular, laica y de inspiración socialista (humanismo marxista) de Célestin Freinet; del Centro de Métodos Activos (CMA) y de la televisión popular para atender la recreación y el tiempo libre de los trabajadores, en el contexto de la

recuperación económica de Europa; del compartir la formación con militantes argelinos que, en plena guerra por su independencia, estudiaban clandestinamente para alfabetizar a su pueblo; de los vientos de utopía que atravesaban el Mediterráneo y relataban las experiencias de los *kibbutzim* de Israel, inspirados por el sionismo socialista de aquella época; del trabajo fabril autogestionario de la comunidad de obreros de Boimondeau, en Valence, Francia (en el contexto del imaginario de una sociedad autogestionaria que generaba la Yugoeslavia de Tito); y de las preocupaciones y trabajos del dominico Louis-Joseph Lebret (Centro de Comunicación y Acción Economía y Humanismo) que, a través de la investigación y el planeamiento urbano y territorial, instaba a la acción solidaria en el llamado Tercer Mundo.[19] Era también una París a la que llegaban los ecos de la recuperación de la figura de Lenin, tras la desestalinización iniciada por Nikita Jrushchov.

De este cóctel ideológico y, de acuerdo con los testimonios y fuentes disponibles, partirían de regreso a sus respectivos países Germano Coelho y Amanda Toubes; el primero, con una impronta más cercana al compromiso social-cristiano; la segunda, optando por un pensamiento más próximo a la izquierda marxista.[20] Comenzaba la década de 1960 y una historia turbulenta y trágica de militancias generosas habría de aproximar desde la praxis a una buena parte de todos estos personajes; tampoco las respectivas dictaduras hicieron entre ellos distingo alguno al momento de desterrar, encarcelar, torturar o matar.

En Recife, Miguel Arraes, un prefeito de tendencia popular, había convocado a un grupo de intelectuales, artistas y profesores para

[19] El mismo Lebret que, ya muy anciano y enfermo, le confiaría a uno de los personajes incluidos en las experiencias que investigaba: "El desarrollo tal como se lo entiende hoy, es la mejor arma que le hemos dado al capitalismo para seguir dominando a los pueblos, creando dependencia. Si el Señor me da un año más de vida, solo un año, yo quemaré todo esto y lo volveré a escribir. Ustedes, ma petite soeur, los jóvenes, tienen razón: Liberación es el camino, el capitalismo solo derrama opresión" (Lanusse, 2007: 99). Confesión hecha a la hermana Guillermina Hagen.

[20] Una inferencia que deberán confirmar los investigadores que se dediquen a la tarea de reconstruir esta riquísima historia. Por una opción ética de respeto a los entrevistados, siempre evité ponerlos en la situación de pronunciarse ideológica y políticamente, ante la posibilidad de que este pronunciamiento pudiera incomodarlos.

que abordasen los problemas de la miseria y el analfabetismo desde la educación y la cultura. El Movimiento de Cultura Popular (MCP) fue el principal instrumento de acción en ese campo; a él se sumó Germano Coelho como "su principal ideólogo" (MCP-Memorial, 1986: 22); entre los convocados estaba el militante y pedagogo Paulo Freire.

En Buenos Aires, a propuesta de Gino Germani, Risieri Frondizi y Juan Carlos Marin, se creó en la Universidad de Bueos Aires el Departamento de Extensión Universitaria y, como proyecto concreto e inmediato de este Departamento, el Centro de Desarrollo Integral[xi] en Isla Maciel[xii] (1956-1966). En él habían confluido profesores y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología y Psicología; entre los profesores, Amanda Toubes y el sociólogo de la educación Guillermo Savloff, con el que ella trabajaba (uno de los desaparecidos por el terrorismo de estado en la década siguiente).[21] A este Centro se reintegró Amanda al regresar de su beca en 1962:

> Cuando yo volví, yo dije, 'acá hay que formar gente'. Lo único que tenemos que hacer, además de muchas cosas, hay que agarrar a toda la gente que está trabajando en bibliotecas, clubes, inspectores, maestros (...) y hacer el seminario de educación de adultos (...). Entonces, metimos en este seminario (¡la innovación que fue! ¡que nos gustó mucho!) (...) estudiantes de Ciencias de la Educación o de Sociología, más, en el mismo lugar, más gente de la calle, gente común, lo que viniera, inspectores. Era una *melange* [dice con ternura]. Y ahí surgen Teresa Sirvent, Hilda Santos —del trabajo en Maciel— Juan Carlos Tedesco, Emilia Ferreiro, Adriana Puiggrós (...) Susana Vior, Silvia Brusilosky, David Wiñar... (Entrevista a A. T.: 19)

Estas distinciones son pertinentes, no solo para señalar el desbalance historiográfico sobre los inicios de la educación popular en Brasil y la Argentina (desbalance que sería justicia reparar con

[21] En su programa de cátedra se observaban "rasgos de funcionalismo, marxismo (...) pero también de psicología social y psicología (Freud, Fromm, Piaget), efectos de lo social en la personalidad y actitudes educativas de las clases sociales (Linton, Filloux)" (*Archivos de Ciencias de la Educación*, 2014, separata de *dossier*).

investigaciones y producciones específicas), sino también para poner en evidencia que en estos países, aquellos comienzos tuvieron enfoques con sesgos propios y que, las primeras publicaciones de Paulo Freire,[22] convertido luego en un referente central de este movimiento pedagógico latinoamericano, recién llegan algunos años más tarde a la Argentina y se difunden primeramente a través de programas de educación popular de inspiración cristiana posconciliar.[xiii]

Fue una década inicial que transcurrió entre acuerdos y recelos, tácitos y explícitos, de ambas corrientes; unos por la matriz confesional del pensamiento freireano; otros, por las "concepciones más ortodoxamente clasistas" que se atribuían a los primeros y su recurso a las "ideas gramscianas" (Vigil, 1989: 99);[xiv] recelos que la evolución del propio Freire contribuiría a disolver junto, como ya se ha expresado, con su propia praxis y posteriores escritos.

Quizás estas distinciones sirvan para hipotetizar en el sentido de que los inicios de la Educación Popular en Brasil tuvieron un sesgo cristiano progresista dominante y que, en la Argentina, la orientación pareciera haber sido más diversificada: con un sesgo de izquierda marxista en algunos grupos y con una orientación cristiana en incipientes diálogos con el marxismo, en otros.

La educación popular desde el propio posicionamiento

En el marco de estos debates, discretos pero influyentes, cabe ahora posicionarse en la concepción de educación popular que mejor parece ajustarse a lo relevado y analizado, a su cotejo con las teorizaciones y prácticas que les sirvieron de referencia a sus actores y a las lecturas y reflexiones propias con las que se ha intentado ampliar y complementar a estas últimas.

[22] La primera edición de *Educación como práctica de la libertad*, se publica —obviamente en portugués— en 1967 y *Pedagogía del oprimido* en 1970 (manuscrito en portugués en 1968) (Gadotti *et al*., 1996: 262).

En este sentido cabrían dos posicionamientos previos, no para cerrar cualquier posibilidad de debate o diálogo futuro al respecto, sino para exponer la postura que se ha tenido como referencia al momento del análisis de todo lo relevado y procesado. Estos posicionamientos previos se refieren a la relación entre educación popular y sistema capitalista, por una parte, y entre educación popular y Estado, por la otra. Con respecto a la primera cuestión, resulta pertinente un señalamiento de Carlos Rodriguez Brandão:

> La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá de la capitalista estaría ejerciendo, sobre muchos pensadores del presente y del futuro próximo, un descreimiento no sólo de la viabilidad de la transformación social en dirección a otro modelo, sino también hasta en el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro en nombre de un mundo que desplace del mercado y del capital el eje del poder de transformación del presente y de gestación y gestión de otro futuro para el ser humano y para el mundo de la vida social. (2015: 47)

Al respecto, solo cabe expresar que, más allá de comprender que la crisis presente impacte subjetivamente en muchos intelectuales como descreimiento, la educación popular es una opción político-educativa sustentada no solo en creencias sino en las evidencias del sufrimiento de las víctimas de este sistema (víctimas que incluyen a estos intelectuales) y que estas evidencias —como ya se ha expresado en este capítulo— son el fundamento de una ética que hace de la lucha por el inédito viable una cuestión de elemental alteridad con los sujetos de este sufrimiento, así como una cuestión de instinto de sobrevivencia; instinto que no es activado por abstracciones sino por indicios concretos y cotidianos que a todos nos incluyen.

En la relación entre educación popular y Estado, se considera que sigue vigente la exhortación de Paulo Freire a las educadoras y educadores progresistas en el sentido de "hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico" (1996: 112). A criterio de este autor, con esta afirmación, Freire daba por

concluido "un debate de más de treinta años sobre las tierras más fértiles para la educación popular y parecía imponerse el criterio que, en esta como en otras luchas más amplias, ningún terreno debe ser subestimado" (Cantero, 2015: 105).

Al respecto, parece atendible la advertencia de Rodriguez Brandão cuando recuerda:

> (...) cuántos de nosotros aprendimos 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 (frecuentemente rival del que acaba de salir) resuelve "borrar todo lo que fue hecho y comenzar de nuevo". ¿Cómo confiar en una educación de gobiernos autoritarios, a izquierda y a derecha, que rápidamente hegemonizan como una "política de estado" o un "proyecto de partido" cuando en algún momento fue soñado como algo "del pueblo"? (ibídem: 31-32)

En este sentido, cabe advertir que, aunque resulte a veces muy difícil separar dentro de lo estatal el territorio de lo estrictamente gubernamental, ningún campo de lucha debiera ser abandonado *a priori*, como tampoco ningún sueño popular puede evitar salpicarse con el barro con el que se amasa la historia, un barro que puede ser tan fétido como pleno de vitalidad germinal, tan contradictorio como posibilitador. En palabras de un luchador e intelectual boliviano:

> La emancipación de las clases subalternas "de" y "en" el capitalismo pasa necesariamente por la lucha por el poder del Estado (...) Esa voluntad material de administrar y conducir lo común, lo universal de una sociedad, es la lucha por el poder del Estado que consiste, sobre todo, en un asunto de hegemonía en el sentido gramsciano, es decir, se trata de una construcción de un liderazgo político-cultural general, de una lucha por revolucionar los esquemas lógicos y morales profundos con los cuales las personas organizan su existencia en el mundo; y no de una simple ocupación del poder estatal de la clase capitalista (...) La lucha política desborda el Estado; pero también pasa por el Estado, constituye el Estado. (García Linera, 2015: 22-23)

Realizadas estas consideraciones previas y retornando a los propios posicionamientos específicos sobre educación popular, lo primero que tal vez sea necesario afirmar es que la educación popular "...es todavía un concepto en búsqueda de definición" (Puiggrós, 2013: 20).

En todo caso y si el *todavía* expresa una expectativa de consenso al interior del campo cuyo horizonte de tiempo se divisa a lo lejos, habría que admitir la posibilidad de otras expectativas. La de este autor es: que mientras la praxis que requiera ser conceptualizada como educación popular permanezca viva, el esfuerzo en esta dirección también lo estará porque esta praxis no podrá eludir la contradicción y, por ende, los debates seguirán y las redes categoriales para el análisis fluirán en procesos constructivos vivos y abiertos.

No obstante, y admitiendo la provisoriedad de las conceptualizaciones, debe aceptarse también su necesidad como exigencia de lucidez en un contexto de lucha. Contexto que vincula en una misma praxis a los militantes cotidianos de la educación popular y a los intelectuales críticos que caminan con ellos, en un mismo proceso del que ambos grupos aprenden, en una misma experiencia contemporánea a la que todos aportan.

En esta contemporaneidad de experiencias que vinculan a unos y otros (y en la que la distinción entre unos y otros es apenas una diferencia de las opciones existenciales desde las que cada uno contribuye a las transformaciones liberadoras que a todos nos incluyen), habría que recordar con Freire en primer lugar que la educación es un acto político: "hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de esta" (Freire, en "Prólogo" a Gutiérrez, 1988: 7) y, en segundo lugar, que no "hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica" (ibídem).

Dicho esto, entonces hay que ubicar a la educación popular como una opción de ruptura u oposición con el orden de dominación y explotación vigente y no solo con el modelo educativo que lo reproduce y, en este sentido, como una opción que puede ser percibida como una amenaza real (actual o potencial) por los actores que defienden aquel orden y este sistema. "De ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la 'democracia', *para su democracia*" (Freire, 1996: 116. Cursivas propias).

Hablar entonces de la educación popular como una propuesta de educación alternativa —en el sentido de opción que pueda convivir con el sistema— depende de cómo esta propuesta sea percibida por dichos actores en cada circunstancia de tiempo y lugar concretos y no del contenido de ruptura que le sea inherente; es este contenido el que realmente divide las aguas, más allá de que esta ruptura sea más o menos reconocible o evidente para los que velan por la preservación del orden dominante.[23]

Despejada la posibilidad de entender como educación popular una propuesta que por su contenido esté orientada a *convivir* con el sistema, queda entonces por distinguir "como mínimo dos variantes en la comprensión de lo que es educación popular" (Rodriguez Brandão, ibídem: 38): a) la que hunde sus raíces en la tradición de la educación popular latinoamericana y es interpelada por el contexto a la vez trágico y por momentos épico de sus luchas,[xv] y b) la que a lo largo de la trayectoria humana se puede definir como educación popular "siempre que una crítica radical a una política, a una hegemonía económica, a una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado por las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, la

[23] "Manteniendo el concepto de 'alternativas', se debería introducir con mayor peso el concepto de 'contradicción'. De tal manera, se podría trabajar en el sentido de distinguir entre alternativas que tienen un carácter predominantemente transformador, y otras que tienen un carácter eminentemente conservador" (de discusiones internas del equipo de APPEAL de México, Buenos Aires y Bolivia, en Puiggrós, José y Balduzzi, 1988: 35).

cultura como política y la política como transformación social de vocación popular" (ibídem).

No es propósito de este trabajo seguir conceptualizando a la educación popular desde este sentido amplio, universal; que incluye a una diversidad de momentos y espacios de la historia humana y de "ideologías políticas y propuestas pedagógicas para su realización" (ibídem).

Sí, hacerlo reconociendo en el propio enfoque las marcas personales recibidas de aquellos inicios, en nuestros años 1960: de Isla Maciel, primero y de Recife, pocos años después. Desde estas marcas, resulta más afín con el enfoque que aquí se sostiene la conceptualización que este autor brasileño hacía de la educación popular hace más de veinte años: "una educación autónoma y productora de autonomía de clase, dialógica, comprometida, participante, crítica, concientizadora, libre y libertaria" (Rodriguez Brandão, 1993: 44); agregando, en coincidencia con Flora Hillert (2015: 60), alternativa y/o contrahegemónica (siempre en el sentido de ruptura ya planteado) y, "en nuestras latitudes, latinoamericanista y decolonial".[24]

Sin embargo, esta secuencia de adjetivaciones —que no son otra cosa que una síntesis de buena parte del núcleo argumentativo de este apartado— podría quedar atrapada en la imagen de una práctica circunscripta a la relación educando-educador, generalmente contenida en las cuatro paredes de un aula, sino se recordara lo ya dicho acerca de la educación popular como experiencia de iniciación y/o acompañamiento en una praxis de lucha por derechos conculcados. Una praxis que desborda muros, que sale fuera como democracia de calle (y del campo) y que es inescindible del propio proceso educativo, en tanto este ha desnaturalizado violencias y padecimientos para tornarlos en conciencia de su injusticia y comienzo o profundización de una práctica política que conduzca al ejercicio efectivo de los derechos negados.

[24] Resulta por lo menos curioso que un texto que se autodefine como *Primer diccionario altermundista*, expresivo del pensamiento progresista mundial, en su artículo dedicado a la educación popular, no incluya una sola referencia a la trayectoria de América Latina en este sentido (ATTAC, 2004-2008).

Por esta razón, a aquella síntesis habría que incorporar que, desde los sujetos de esta investigación, la educación popular es una "pedagogía para las clases subalternas" (Rigal, 2015: 161); pero recordando que esta prioridad ética y político-pedagógica ha hecho soslayar por mucho tiempo a la mayoría de los sectores medios como integrantes de las clases populares que comparten con las clases subalternizadas su condición de hegemonizadas y dominadas, pero que, a diferencia de las primeras, oscilan entre el pueblo y el antipueblo, operando estas últimas como "clase de apoyo de los sectores dominantes" (Tamarit, 2012: 361).

Esta omisión histórica no ha sido solo ético-pedagógica sino también político-estratégica, producto de la desorientación que ha provocado en el observador crítico la "relación de la clase media (urbana y rural) con 'el pueblo' —sus 'entradas' y 'salidas'— su identificación o extrañamiento respecto de aquel— [dependiente] tanto de circunstancias materiales —de orden estructural y/o coyuntural— como ideológicas. Como diría Marx, el testimonio de la historia es irrefutable; los *ires y venires* de la conducta política y social de la 'victima por excelencia' se hallan en estrecha relación con el mayor o menor 'ascendiente moral ejercido por la burguesía' sobre estos sectores sociales" (ibídem: 363).[25]

Al respecto, son elocuentes y más que preocupantes las contradicciones en el sentido común observadas en la investigación del mismo Tamarit y su equipo (2002: 170) en términos de "crítico/no crítico, hegemónico/alternativo, etc." de maestros del Conurbano Bonaerense estudiados desde su condición de delegados sindicales. Cualquier proyecto que tenga pretensiones de introducir la educación popular en la escuela pública, de manera más o menos masiva, debiera partir de las conclusiones de este trabajo y de su actualización (sobre esto se volverá al final de este libro, cuando se aborden las condiciones para construir viabilidad a nuestras propuestas y se recuerden las

[25] Aquí, en un pie de página, Tamarit recuerda estas idas y venidas de las clases medias argentinas durante el llamado "corralito" financiero que les impidió en 2001 disponer de sus ahorros bancarios, cuando, en transitoria solidaridad con los piqueteros (trabajadores desocupados), coreaban al unísono "piquete y cacerola, la lucha es una sola". Diecinueve años más tarde, cabe destacar el comportamiento masivamente

resistencias y/o sentidos comunes naturalizados de distintos grupos —incluidos sectores docentes—, como antecedentes insoslayables para el análisis de estas condiciones).

Otro tanto ocurre —señala el mismo autor— con los intelectuales críticos, dentro y fuera del campo de la educación: "pareciera que se empeñaran en no visualizar a su propia clase como problema a resolver, como cuestión a encarar en tanto objeto de una interrogación necesaria" (2012: 370).

Desde estos posicionamientos generales, cabe ahora analizar específicamente y desde una perspectiva teórica, lo que constituye el universo de nuestra investigación: la educación popular en la escuela pública; procurando identificar los términos actuales del debate al respecto.

La educación popular en el ámbito del Estado. Continuidades y rupturas materiales y simbólicas

En la tradición latinoamericana, la educación popular surgió como una educación no formal, para adultos y fuera del Estado. La historia demostró que había que dar el salto hacia una educación popular para todos, desde los más pequeños hasta los adultos mayores, desde la informalidad hasta la formalidad del sistema y, por ende, fuera y dentro del Estado.

Ocurre que a la tradición crítica le ha costado reconocer que, en las sociedades capitalistas, el Estado puede ser algo más que un aparato ideológico al servicio de la reproducción cultural y una mega organización capaz de reproducir una estructura social de dominación a través de un sistema educativo especializado en educar a los que habrán de someter y explotar y a los que habrán de someterse y dejarse explotar.

Desde esta concepción, a las directoras y directores de escuela no les cabría otra función que ser el último eslabón en la implementación

opositor de estos sectores frente a los gobiernos populares o posneoliberales sudamericanos, a pesar de que estos beneficiaron objetivamente sus intereses materiales.

de regulaciones heterónomas, o sea: la mano larga de un poder lejano, la instancia de representación más cercana de un estado que, a través de la educación, naturaliza culturalmente y prefigura socialmente un orden profundamente inhumano, depredador e insustentable.

Pero si un mismo estado puede ser, contradictoriamente, aparato de dominación y arena de disputa y, como parte de los avatares y el devenir de esa disputa —desde fuera y desde dentro del Estado— sus poderes, a veces en tácita o explícita complicidad, a veces en abierta o encubierta disputa, se ubican como sostenes y gestores de los intereses dominantes o, por períodos u oleadas, en aliados de los intereses que expresan las luchas populares e, incluso, en impulsores de esas luchas. Por ello, es razonable reconocer que los procesos políticos y sociales están inmersos en una red de complejas y dialécticas relaciones que, aún marcadas por los condicionamientos de su historia, son capaces de sorprender en la dinámica de su acontecer.

Sin dejar de concebir entonces que, para estas y otras situaciones, la historia está siempre *dispuesta* a sorprendernos, sería una visión muy restrictiva del Estado reducirlo al conjunto de instituciones formales que lo constituyen. En este sentido y hace ya algunos años, un brasileño afirmaba que, en el Estado capitalista, la trama de corporaciones empresarias concentra el poder para establecer, de manera cada vez más sofisticada, un principio de organización general de estas instituciones, "que las domina por dentro, fijándoles las reglas de su constitución íntima" (Bernardo, 2005: 2).

El ámbito de estas corporaciones, seguía afirmando, es tan vasto como el propio capitalismo y conforman en él un verdadero *Estado amplio* que "se confunde con el perímetro de las clases dominantes", con capacidad de hegemonizar al *Estado Restringido* (ibídem).

A su vez, un sociólogo de la política, alemán residente en México, afirmaba que estos estados amplios, cuyos alcances desbordaban ampliamente las fronteras de sus respectivos estados nacionales, formaban parte de un entramado jerárquico de relaciones de poder globalizado que pretendía conformar un verdadero *Estado global*, cuya estructura creía vislumbrar (Dieterich, 1999).

Hoy, en el contexto de crisis, disputas y acontecimientos que vuelven a sorprender, aquella concepción sofocante de Bernardo y aquella visión prospectiva de Dieterich parecen haber tropezado con complejidades, contradicciones e irracionalidades que las desbordan y las relativizan como posibilidades que están muy lejos de ser unidireccionales. Sin embargo, en la perspectiva del atravesamiento creciente entre las lógicas de lo privado y de lo público, del mercado y del Estado, convendría recordar la duda de Rita Segato acerca de si no le "hemos puesto demasiadas fichas" al Estado y aumentar nuestra apuesta a la movilización popular para respaldar nuestra disputa del Estado y sus instituciones, en particular, de las educativas.

La educación popular en la escuela pública

La educación popular como educación liberadora surge, como ya se ha relatado, en una América Latina grávida de urgencias revolucionarias, de transformaciones cuyos horizontes se divisaban próximos y con logros que los militantes esperaban celebrar en el transcurso de sus propias vidas.

En aquel contexto, cuando la historia corría a nuestro favor, como una vez escribió Caloi,[26] resultaba comprensible que los educadores populares quisieran acortar tiempos y priorizar a los adultos como sujetos de sus experiencias; apostar a los niños equivalía a postergar un futuro que se presentía cercano.

Tampoco el sistema educativo, con sus escuelas al servicio de una educación masivamente reproductora, parecía un territorio propicio. Era la época del auge de las teorías de la reproducción cultural y de una autopercepción de exterioridad con respecto al Estado, no solo por reservas ideológicas sino también fácticas: se iniciaba un largo período de dictaduras cívico-militares en América Latina y específicamente en Brasil, desde 1964 y en la Argentina, desde 1966.

[26] Uno de los más reconocidos humoristas argentinos (1948-2012).

Si a esto se le agrega una concepción dominante en el pensamiento crítico que tendía casi a identificar el ámbito público con el estatal, no cabían demasiadas dudas de que el territorio por excelencia de la educación popular era el no formal.

A su vez, en aquella época se estaba lejos de concebir las prácticas de dirección y gestión escolar como prácticas de gobierno escolar susceptibles de ser analizadas como parte de un currículo total de educación popular[27] y a los directores, mirados desde el sesgo de funcionarios y representantes del Estado en su última línea de acción, resultaba difícil pensarlos como generadores de experiencias educativas liberadoras.[28]

Hoy, en un contexto muy diferente, cabe recordar la afirmación que el propio Freire hacía (en su condición de Secretario de Educación de la Prefectura de San Pablo en 1990), sobre la posibilidad de una educación democrática, abierta, crítica, tanto en las escuelas públicas como en los centros de educación informal.

Sin embargo, y más allá de su posibilidad, la educación popular en la escuela pública es una necesidad, una necesidad política "por una razón de número; en ella se encuentran los millones de niños y jóvenes, el pueblo. La presencia del pueblo no es, por supuesto, condición suficiente, pero sí necesaria para encarar la educación popular (...) la política está donde están los millones de hombres". No se resuelve el problema de la educación popular, por muy valiosas que sean las experiencias de este tipo en el ámbito de la informalidad, "si el pueblo está 'en otro lugar'" (Tamarit, 1992: 84).[29] La transformación de una cultura política requiere de la educación de estos millones; sin embargo, nos apresuramos a recordar que, desde una perspectiva freireana, educación equivale a diálogo respetuoso y cuidadoso,

[27] Recordar lo ya desarrollado al respecto al comienzo de este texto.

[28] Significar una práctica educativa como liberadora es reconocerla como "un acto de saber, un acto de conocer y un método de transformar la realidad que se intenta conocer" (Freire, 1972: mimeo).

[29] En la historia política argentina este ha sido también uno de los argumentos principales desde el cual ciertos grupos de izquierda fundamentaron su unión o apoyo a algunas experiencias de signo progresista lideradas por el peronismo desde el gobierno;

sobre todo si se trata de niños; no a ideologización, *bajada de línea* o adoctrinamiento.

Estas etiquetas son rápidamente colocadas por los grupos de poder neoconservadores, precisamente aquellos que han hegemonizado y colonizado el sentido común de una sociedad y no están dispuestos a perder este control. Sin embargo, hay que reconocer que muchos militantes progresistas o de izquierda consideran que estas *bajadas de línea* son legítimas en tanto lo sean los fines a los que apuntan. En este sentido, advertimos que no se reemplaza el autoritarismo que impone un arbitrario cultural con otro autoritarismo, a menos que se descrea de la propuesta de democracias radicales como las construcciones sociales que conducen a la superación del capitalismo y a la derrota de su cultura genocida y ecocida.

En relación con esto y con lo expresado sobre la edad de los sujetos, una connacional de Freire escribiría: "el hecho de *asociar comúnmente a una práctica de educación popular solamente como aquella que es realizada fuera de la red oficial de enseñanza y, fundamentalmente, relacionada con los adultos, merece ser cuestionada.* Teniendo en cuenta una vez más la sociedad en que vivimos, percibimos que la división social no es hecha a partir de determinadas 'edades', aun cuando en esas edades estén incluidos niños y jóvenes. La división social es severa y su criba de explotación es hecha independientemente de cualquier edad o sexo (...) *No va a ser, por lo tanto, la edad de sus participantes, ni las formas que asume, ni los medios utilizados, ni tampoco su carácter no oficial lo que tipificará a la educación popular.*[30] La educación popular como medio de trabajo con las clases populares no puede y no debe dedicarse exclusivamente a los adultos, excluyendo en su trayecto a los niños. Debe encarar a todos los sectores marginados y explotados de una sociedad de clases, independientemente de su sexo o edad. Al final, todos son

---

el cual, desde su poder de convocatoria, podía espetar: *si este no es el pueblo, el pueblo dónde está*.

[30] Como ya se ha expresado, lo que la tipifica es su sentido de ruptura u oposición a cualquier práctica de educación bancaria que contribuya a naturalizar esta explotación.

frutos de una sociedad injusta, represiva y autoritaria, y *no considerarlos implicaría, ciertamente, reforzarlos en su marginación*" (Do Vale, 1996: 58. Traducción y cursivas propias).

En relación con la génesis de la experiencia latinoamericana de educación popular, nuestro trabajo se ubica entonces en su periferia: tiene como sujetos a niños y adolescentes; como ámbito de práctica, a la educación formal y pública, y como objeto específico de análisis, a las prácticas de gobierno escolar en dicho ámbito.

Esta postura está contenida implícitamente en la selección de los casos y experiencias incluidos como objeto de nuestra investigación y de la tesis que la habilitó. En su selección contiene:

- escuelas estatales que desbordaron sus propios instituidos judisdiccionales y territoriales y se abrieron a la participación social de sus entornos para nutrirse política y pedagógicamente de ellos;
- escuelas pertenecientes a movimientos sociales que reclamaron ser reconocidas como estatales con un estatus de autonomía y especificidades propias, y
- escuelas que, formando parte de organizaciones sociales, rechazaron ser subsumidas en el ámbito de lo privado y reclamaron ser contenidas en una legislación que les reconociera su carácter público, por ser inclusivas en términos irrestrictos, y sociales, por su origen en términos de iniciativa y gestión.

En conjunto, ellas combinaban así dos posturas respecto al Estado y a lo público que en parte se solapan y en parte difieren:

- "...lo público no resulta coextensivo con lo estatal. Es evidente que lo público se ejerce y trabaja también en otros espacios: los del Estado, o los de la lucha dentro de la sociedad 'hacia' el Estado (...) No podemos asumir de ninguna manera que lo público no esté presente en el campo del Estado. De modo que lo que cabe decir, hoy, es que lo público es más que lo estatal, pero de ninguna manera es otra cosa que lo estatal. Se diría que el espacio de lo público

incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo, pero que lo público no se agota allí" (Follari, 2003: 50).

- Frente a la pregunta sobre si existe lo público no estatal, Flora Hillert contesta afirmativamente, ejemplificando con las asambleas barriales, "un claro ejemplo de lo público no estatal, de un espacio público no estatal" (2003: 89) y agrega a los sindicatos (siempre que no sean cooptados por el Estado), a muchas ONG, las cooperativas y otras organizaciones. Pero da un paso más y se pregunta si debe existir lo público no estatal. Al respecto se responde que se "puede sostener con fundamento que la multiplicidad de lo público nunca debería ser absorbida totalmente por el Estado. Esto significa, por ejemplo, que los sindicatos no pueden ser estatales, y que tienen que tener autonomía con respecto al Estado, sea cual fuere el régimen político de la sociedad en que actúen. Y así como los sindicatos, muchas otras organizaciones. Una sociedad es tanto más rica, cuanto más organizaciones civiles, autogestionarias y de diversas características posee, y no todo lo público tiene que ser inmediatamente ni obligatoriamente estatal"[31] (ibídem); ni todo lo estatal se agota en el poder político de turno, agregamos nosotros.

Se trata de solapamientos y disidencias que fecundan el debate: Follari da la bienvenida a lo que llama un "movimiento de recuperación del 'societalismo' de Marx", orientado a liberar a la ciencia social de un Estado como fetiche; "pensar la política como proliferación de espacios disímbolos (...) multiplicar los focos de atención hacia los diversos regímenes de poder existentes, y advertir que los medios no pueden estar en colisión con los fines, en cuanto a la oposición al capitalismo" (ibídem: 52-53). Pero advierte sobre la tendencia a una suerte de "neoanarquismo, tanto político como conceptual"[32] que ve en cualquier tipo de Estado y no solo en el Estado capitalista el

[31] Lo destacado en cursiva no figura en los textos originales de Follari y Hillert.
[32] A la par que responsabiliza a Foucault de haber contribuido decididamente a esta tendencia.

enemigo a derrotar. En este sentido, observa la convergencia conflictiva de un marxismo antiestatal y de un *acontecimientalismo posestructuralista*[xvi] que, junto al desaliento provocado por el fracaso de los intentos históricos por derribar al Estado capitalista, apuestan de manera generalizada a la sociedad civil, a una idealización de lo microsocial y a la emergencia del evento en detrimento de la lectura que ofrece el decurso histórico.[xvii]

Frente a esta apuesta casi indiscriminada por la sociedad civil, Hillert señala que esta totalidad no es homogénea ni expresión de todo lo bueno; que esta categoría sirve para analizar la anatomía de la sociedad política y está conformada, no solo por clases y sectores sociales con intereses en conflicto, sino por actores muy disímiles, como la Sociedad Rural Argentina, la Asociación de Bancos de la Argentina y el Grupo Clarín, por una parte, y asociaciones tan alejadas de los fines de lucro como la ONG "Pelota de Trapo" o un club de trueque, por la otra. En este sentido, la línea divisoria entre ellas no habría que buscarla en su relación con el Estado, sino "entre lo popular, lo democrático, lo nacional, y lo no popular, lo no democrático, lo antinacional" (ibídem).

En cuanto a lo público, ambos coinciden en que esto es más que lo estatal, pero parecen diferenciarse en que Follari sostiene que las luchas en el ámbito de la sociedad debieran orientarse hacia (¿la disputa del?) el Estado, y Hillert sostiene que debiera existir lo público no estatal y que una sociedad se enriquece con la proliferación de ciertas organizaciones civiles, como las autogestionarias, por ejemplo.

Desde el modesto amasado empírico de nuestra investigación hay razones para abonar, al menos parte de lo que formula Hillert, en el sentido de que la línea divisoria al interior de la sociedad civil pasa ciertamente por lo popular y democrático;[33] pero además, que la disputa al interior del Estado y, en este caso, al interior del sistema educativo, pasa también por lo popular y lo democrático,

[33] Sobre la cuestión de lo nacional y lo antinacional no tenemos evidencias empíricas para aportar a este desarrollo de Hillert.

frente a la descalificación de lo popular y a las distintas formas de autoritarismo.

Ubicando ahora este desarrollo conceptual en el ámbito de las escuelas públicas y dentro de ellas en las de jurisdicción estatal y en las de iniciativa social, *gestadas desde la base*,[xviii] caben tres precisiones conceptuales más:

- Con respecto a las escuelas estatales analizadas como casos o experiencias surgidos por iniciativas individuales o de pequeñas comunidades locales, se puede afirmar que estas, desde sus relativas autonomías, "se han ubicado simbólicamente como escuelas de borde entre el espacio de lo público estatal y lo público social; bordes de contornos móviles, interpenetrados, donde los límites formales entre ambos espacios sociales han sido y son, en realidad, un continuo tensionado dialécticamente por los intereses de las luchas populares. En estos casos, se ha verificado que los sujetos individuales y colectivos que depositan sus expectativas en estas escuelas públicas (padres, vecinos, militantes y responsables de otras instituciones locales), al reivindicar sus derechos (educativos, sociales y políticos en general), construyen —junto con los directivos y docentes que a su vez los promueven— espacios de actuación que desbordan los límites de lo público estatal.
- A estos espacios los conceptualizamos como público-sociales y, desde ellos, los sujetos se apropian simbólicamente de lo público estatal. Se trata de prácticas sociales que avanzan hacia la construcción "de un Estado que no esté por encima y separado de la sociedad y abriendo caminos a la aproximación entre la sociedad y el Estado" (Hillert, 2009: 93). La expresión borde ha sido tomada por analogía, hasta cierto punto isomórfica, de la relación de estructura de borde que Lacan establece entre consciente e inconsciente (Aguirre, 2002).
- En relación con las escuelas estudiadas como experiencias desarrolladas en el contexto de procesos y sujetos colectivos

(movimientos y organizaciones sociales) la categoría de borde debe reemplazarse por la de tensión permanente entre la reivindicación de autonomía de lo público social y la presión reguladora de lo público estatal. Sus territorios ya no se interpenetran, sino que se diferencian. Cuando las políticas públicas han ido en una dirección similar a las de estos sujetos populares en lucha, su relación ha sido la de complementariedad; cuando estas políticas fueron en una dirección diferente o incluso opuesta, la relación fue de tensión o confrontación.

- Precisamente, desde esta confrontación y resistencia contra las políticas neoliberales de la década de 1990, surgieron escuelas y otras experiencias pedagógicas al interior de distintos movimientos y organizaciones sociales, y lo hicieron a través del rechazo a ser subsumidas en el ámbito de lo privado, la reinvindicación de lo público como espacio propio, el mantenimiento de las relaciones de autonomía con el Estado y la opción expresa por los intereses de las clases populares en sus proyectos pedagógicos, políticos y sociales. En los últimos años, ellas han logrado ser ubicadas a nivel nacional y en algunas provincias en una figura jurídica que, en todo caso, es un comienzo en el camino del reconocimiento de sus especificidades: "escuelas de gestión social". Una figura que, como bien lo plantea Myriam Feldfeber (2010) encuentra "como límite la distinción gestión estatal-gestión privada que instauró la reforma educativa de los '90", reduciendo los términos del debate político y jurídico en este sentido a una cuestión de gestión y no de la entidad de los sujetos colectivos que gestaron estas experiencias (expresión ya citada de Dana Hirsch en la nota de final de texto nº XXXVII, a propósito de una experiencia coordinada por este autor). Por esta razón, queda aún mucho camino por recorrer y debate por dar en la dirección de obtener para ellas un estatus jurídico más adecuado que las reconozca como sujetos de derecho público dentro de sus especificidades; contribuyendo de esta manera a empoderar

a distintos sujetos populares en la lucha por sus derechos y, por ende, en la disputa por el Estado.

- Por esta razón, la categoría popular es la divisoria de aguas en este debate. En este sentido, cabe agregar dos precisiones. La primera es casi redundante en el contexto de lo desarrollado hasta aquí: desde las primeras publicaciones de Freire, popular es sinónimo de oprimido y la educación de las clases oprimidas surge como una propuesta de ruptura, que le costó prisión y exilio generados por quienes veían en su obra y en su práctica "una peligrosa subversión" (Freire, 1969 [1962]: 37)[xix] y así lo han seguido viendo en cada oleada neoliberal que permitió resurgir la matriz cultural autoritaria de las elites brasileñas y latinoamericanas en general. "En tanto educación, tiene una opción y horizonte de clase definida; en cuanto pedagogía tiene nombre y apellido, es la 'pedagogía del oprimido', en este sentido es una praxis educativa anticapitalista y contestataria" (Torres, 1995: 26). La segunda precisión es que, desde la comprensión profunda de las situaciones de opresión de sus estudiantes y sus familias, los protagonistas de los casos y experiencias investigados por nosotros se sintieron también impulsados a establecer esta divisoria de aguas; una divisoria que ha implicado una inversión respecto del enfoque pedagógico hegemónico. Desde esta inversión,

> *(...) los niños y jóvenes de clases populares dejan de ser objetos de proyectos previos, para ser sujetos cuyas necesidades son el punto de partida de toda propuesta pedagógica;*[34] [sus] (...) prácticas, orientadas a conocer a estos sujetos, a sus identidades y situaciones específicas, derivan, consecuentemente, en prácticas dirigidas a que esos sujetos tomen entre sus manos estas situaciones y comiencen a mirarlas con ojos nuevos. Ojos que seguirán siendo de niños pero que, gradualmente y con la participación de los jóvenes y adultos de su entorno familiar y social, comenzarán a descubrir que en su mundo hay realidades

[34] El destacado en cursiva no figura en el texto original.

> muy valiosas que merecen ser consolidadas y otras que, por generar sufrimiento (a ellos o a sus familiares), son la evidencia empírica de lo que debe ser transformado. A su vez, como por lo general los sufrimientos en estos territorios sociales están asociados —directa o indirectamente— con derechos conculcados, el descubrimiento de esta asociación será el punto de partida para desnaturalizar situaciones asumidas como parte del paisaje, como sentidos comunes incorporados a la cultura popular. Desde este *darse cuenta*, desde esto que en lo profundo es desalienación,[35] se podrán entonces problematizar dichas situaciones; es decir, abordarlas como realidades que no solo son modificables, sino que corresponde que se modifiquen. (...) La escuela pública, entonces, aparece como una institución capaz de identificar lo que debe ser transformado, de generar conocimientos acerca de la legitimidad de esta pretensión y de organizar un proceso educativo en torno a ella, que puede culminar, incluso, en el inicio de una práctica tendiente a recuperar el derecho afectado y, por ende, en un principio de ejercicio del derecho a la política. Un ejercicio que los llevará a peticionar, proponer, disputar y protagonizar luchas en instancias y espacios cada vez más amplios, a medida que crezcan en edad y conciencia de su dignidad. (Cantero, 2015: 115)

En síntesis y en el marco de esta investigación, la referida inversión pedagógica radical resume el sentido de la educación popular.

Por todo lo expuesto, desde la bibliografía consultada[36] y desde lo observado y registrado en esta investigación, la educación popular en la escuela pública se diferencia de otras modalidades educativas: a) desde los propósitos que orientan sus prácticas; b) desde las condiciones sociales que afectan a quienes son los sujetos/objetos de sus propuestas; c) desde las opciones, intencionalidades y acciones de

[35] Una categoría de análisis que es preciso recuperar en un tiempo en el que los mecanismos de enmascaramiento de las múltiples formas de explotación para producir subjetividades brutalmente extrañadas de sí, enajenadas, se han tornado extremadamente sofisticados.

[36] En este aspecto específico han sido particularmente esclarecedoras las dimensiones y características que para María Teresa Sirvent (1994) y Luis Rigal (2015) son comunes a las experiencias de educación popular por ellos conocidas y/o investigadas. Fuera del país, lo han sido los acuerdos de búsqueda que propone el colombiano Marco Raúl Me-

los sujetos que las orientan y animan; d) desde los condicionamientos y posibilidades que ofrecen los ámbitos institucionales en que tienen lugar; e) desde las virtualidades en términos político-educativos de sus prácticas (acotadas a lo que, en el marco de este texto, se denominan prácticas de gobierno escolar), y f) desde la congruencia del proceso metodológico en el que ellas se inscriben con los propósitos perseguidos.

jía (1990). Todos ellos serán considerados más adelante en la organización del análisis transversal de los casos y experiencias.

Notas al final

[i] En una memorable película dirigida por Ken Loach, *La canción de Carla* (1996), se documentan dramáticamente los momentos previos al desalojo de un centro de alfabetización ante la proximidad del frente de guerra ganado por la ofensiva de "Los Contra". De aquella campaña de alfabetización participó como dirigente una inolvidable compañera de mi trayecto de investigación y docencia universitaria (Paraná, FCE/UNER), la Prof. Nélida "Nina" Landreani. Una mujer fuerte y curtida por la militancia, que no pudo contener sus lágrimas cuando este autor la invitó a relatar aquella experiencia a los alumnos de una cátedra. También, con las debidas disculpas por la autorreferencia, pude ser testigo de los dolorosos avatares de aquella lucha, compartiendo análisis y discusiones con colegas nicaragüenses en dos cursos de posgrado integrados por latinoamericanos (1985, FGV, Río de Janeiro y 1989, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile). Distintos ejemplos de las marcas subjetivas que dejan las sucesivas luchas por una *segunda independencia* de Nuestra América, hoy en un punto de inflexión histórica.

[ii] Las asociaciones con la opción por un *socialismo nacional* que hizo la JP peronista en la Argentina, cincuenta años más tarde, aparecen como ineludibles. En tal sentido, me permito recuperar unos párrafos del discurso de asunción como Decana Interventora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNL (Paraná), de Susana A. Froy de Boeykens, una de aquellas militantes de la JP, el 11 de julio de 1973: "Compañeros: comienzo estas palabras rindiendo homenaje a los que entregaron sus vidas; a los que soportaron torturas y cárceles, a todo el pueblo que a través de su movilización constante hizo posible el triunfo del 11 de marzo. Ese 11 de marzo inicia una nueva etapa en la larga lucha de liberación nacional: el pueblo en el gobierno comienza a instrumentar un proyecto que tiene como objetivo construir un Socialismo Nacional, a través del cual se concretarán efectivamente las banderas de Justicia Social, Soberanía Política e Independencia Económica. La Universidad ha sido una de las armas fundamentales de la colonización; ha sido el instrumento de dominación que reportó nuestra dependencia económica, política y cultural. Ha dicho el compañero Cámpora: 'No existe, ni ha existido nunca una educación autónoma y neutra, aislada del contexto social que lo rodea e independiente de los objetivos políticos de la Nación o, en los casos de flagrante colonialismo cultural, de las potencias dominantes'. Por lo tanto, al modificarse radicalmente los objetivos políticos y la estructura socioeconómica, se debe buscar un nuevo proyecto de universidad coherente con ellos". Un modesto homenaje de quien fuera uno de los jóvenes que la acompañó en su gestión.

[iii] También en este caso es difícil sustraerse a la asociación de aquella "apasionada opinión" de comienzo del siglo XIX con las *fake news* de comienzos del siglo XXI; ayer como hoy ha valido todo cuando se ha tratado de desacreditar al enemigo de los intereses del orden hegemónico.

[iv] Cuenta Felipe Pigna que, en circunstancias en que se decidió levantar un monumento a Artigas en el centro de Montevideo, durante la dictadura presidida por el Gral. Álvarez en ese país, los militares se preguntaron qué frases del prócer reproducir al pie de la escultura y decidieron finalmente que ninguna les resultaba políticamente correcta. Es así que en este sitio nada de su proyecto y su gesta quedó para la memoria material de los uruguayos; solo una imponente figura ecuestre y su nombre, con to-

tal asepsia de reconocimiento explícito alguno (Felipe Pigna, en Historias de Nuestra Historias, Artigas, Parte 1, Radio Nacional, Argentina; subido a Youtube el 19/05/2019 https://www.youtube.com/watch?v=Z4EipscvrVY)

[v] También los paralelismos se proyectan en el tiempo a muy largo plazo: en "1824, durante el gobierno de Martín Rodríguez, los Ministros de Gobierno y Hacienda, Bernardino Rivadavia y Manuel José García, gestionaron el *tristemente* célebre empréstito con la Casa Baring Brothers de Londres. El mismo estaba destinado a la construcción de obras de infraestructura en el territorio bonaerense, las cuales finalmente no se llevaron a cabo, enriqueciéndose los acreedores y los funcionarios y comerciantes de nuestras tierras. La operación constituía un requisito explícito para el reconocimiento de la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata por parte del Reino Unido de Gran Bretaña. El Empréstito Baring sirvió para consolidar la alianza de la burguesía comercial anglo-porteña y la Corona Británica, iniciando el pacto neocolonial que se extendería por décadas hasta los años cuarenta del siglo XX. https://museodeladeuda.econ.uba.ar/el-primer-emprestito-baring/ . En 2017, durante el gobierno de Mauricio Macri, su ministro de Economía Luis Caputo sorprendió a los mercados al colocar un bono inédito —y *triste*— para la historia de las operaciones de deuda voluntaria de la Argentina: el denominado "Bono Centenario", que vencería en 2117, y que debería pagarse durante cinco generaciones. Ese bono a cien años de plazo fue emitido por u$s 2.759 millones, tendría un cupón de renta fija del 7,125% anual. https://www.ambito.com/economia/bono/el-hombre-del-100-anos-celebro-el-gran-acuerdo-los-acreedores-n5122323 El destacado en cursiva nos pertenece (*Tristeza não tem fim, felicidade sim*, cantará Tom Jobin...).

[vi] No es casual que este verdadero hallazgo documental de enorme importancia política haya sido sacado a la luz por otro personaje acallado y castigado: Jesús Aldo Sosa (1905-1982), conocido durante toda su vida como Jesualdo. Un educador que, durante siete años, trabajó como maestro en una escuela rural desarrollando una experiencia pedagógica de ruptura con el orden instituido. La misma tuvo como sujetos a los niños de una zona rural próxima a la ciudad de Colonia, en su mayoría hijos de inmigrantes que atravesaban por una situación familiar, social y económica signada por el hambre, la explotación, la repitencia y el trabajo infantil, en el marco de gobiernos conservadores y de los efectos devastadores en las economías latinoamericanas de lo que se conoció como la Gran Depresión (iniciada por el desplome de la Bolsa de Nueva York en 1929). Su experiencia fue interrumpida por la dictadura de Gabriel Terra en 1936 y sus publicaciones prohibidas. Al respecto puede consultarse el libro publicado por el propio Jesualdo en 1935 *Vida de un maestro* (puede descargarse en PDF), y el trabajo de María Alejandra Diez, "Jesualdo: Vida de un Maestro", disponible en: www.irice.conicet.gov.ar

[vii] Sin embargo, Ravignani afirma que este texto constitucional fue interceptado "a un comisionado de Artigas (...) y que llegara a manos del Capitán General de Río Grande, Marqués de Alegrete, no pasó más de las carpetas del Príncipe Regente de donde lo hubo el encargado de negocios de España, Villalba, y lo envió el 2 de abril de 1815, a las autoridades de Madrid". Al respecto, cabe mencionar que "la reivindicación de la figura de Artigas fue uno de los ejes de la obra de Ravignani. Podemos destacar aquí que, en 1947 al ser desplazado de su cargo en el Instituto de Investigaciones Históricas, Ravignani centró su actividad académica en la Ciudad de Montevideo donde fundó el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de

dicha ciudad" (Buchbinder, 1994). Nuevamente la bruma sobre este personaje maldito de la historia oficial parece extenderse a los historiadores que intentaron disiparla e impide más precisiones.

[viii] "La educación primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre de pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula a su curiosidad inculta y grosera." (Alberdi, 1914: 42). Aníbal Ponce, recuperando una cita de Marx en *El Capital*, expresa algo similar que pone en boca de un contemporáneo de Sarmiento, del otro lado del océano: "un fabricante de vidrios de Inglaterra, Mr. Geddes, declaraba a una comisión investigadora: 'A mi juicio, la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, porque la hace demasiado independiente'" (Ponce, Aníbal, 2010 [1934]: 139).

[ix] "Nada es gratis en esta vida; alguien tiene que pagar": presidente Sebastián Piñera, en oportunidad de promulgar la Ley de Calidad de la Educación; diario *La Nación*, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011. El mandatario chileno no hubiera podido imaginar entonces los estallidos sociales que se sucedieron en ese país a partir de 2019 y que, atemorizada por ellos, su propia esposa diría en la intimidad: "Amiga, yo creo que lo más importante es tratar de nosotros mantener la cabeza fría, no seguir calentándonos, porque lo que viene es muy, muy, muy grave (...) estamos absolutamente sobrepasados, es como una invasión extranjera, alienígena, no sé cómo se dice, y no tenemos las herramientas para combatirlas (...) vamos a tener que disminuir nuestros privilegios y compartir con los demás", Cecilia Morel, primera dama de Chile (*Página12*, 22/10/2019; disponible en: https://www.pagina12.com.ar/226713-el-audio-de-la-esposa-de-pinera-vamos-a-tener-que-disminuir-

[x] Recordando aquellas épocas, un coetáneo de este autor expresaba su deseo de que "aquellos, '*nuestros años sesenta* —cuestionada su teoría y vapuleadas sus utopías— puedan seguir convocándome no para revelar la infinita distancia que cabe en la delgada lámina histórica de unos pocos años. También para indicarme que una parte de nuestro mejor legado intelectual sigue aún viviendo de las intervenciones teóricas de aquel tiempo, y para recordarnos que sus puntos ciegos ante una serie de actitudes estrechamente ligadas con la tolerancia y la democracia no deberían ocultar que les debemos la promoción de algunos valores que deben seguir figurando entre las *aspiraciones de una sociedad digna de ser vivida: la fecundidad de la crítica hacia el poder, la apuesta por un mundo más justo, la solidaridad entre los seres humanos. Y porque, en definitiva, quien en aquellos años conoció la esperanza ya no la olvida: la sigue buscando bajo todos los cielos, entre todos los hombres, entre todas las mujeres*" (Terán, 1991: 191).

[xi] El Centro fue creado con los objetivos de "Proporcionar a la población de la Isla y Villa Maciel el impulso y asesoramiento necesarios para que, a través de la acción de las instituciones populares ya existentes, y de aquellas que se fueran suscitando por las necesidades mismas del trabajo, encaren la solución de los problemas vitales de su comunidad: sanidad, vivienda, abastecimiento, educación, empleo del tiempo libre, etc." Como también "Proporcionar a Cátedras e Institutos de la Universidad de Buenos Aires un campo de investigación y de práctica que permita, en ciertas disciplinas, una mejor formación profesional y social del estudiante, capacitándolo para resolver los problemas de un vasto sector de la población que constituye el contorno social de

la Universidad de Buenos Aires". El local del Centro en la "Isla" estaba conformado por unas casitas prefabricadas (Urrutia, Sena y Antonelli, 2008: 410).

[xii] Isla Maciel era por entonces una franja de territorio ubicada frente a la Boca, Riachuelo de por medio, en el partido de Avellaneda, carente de los servicios mínimos y habitada por familias de origen inmigrante en un caserío de viejos conventillos y por una población que había migrado desde Zárate, Campana y Entre Ríos, atraída por las posibilidades de empleo que ofrecía la expansión industrial del Conurbano Bonaerense. Esta última se había ubicado en casillas autoconstruidas en un conglomerado contiguo. La denominación de isla la daba la unión del Riachuelo con un pequeño arroyo que contorneaba al fondo la zona (hoy entubado casi en su totalidad).

[xiii] De hecho, este autor comienza a los veinte años a construir su propio imaginario acerca de la educación popular a través del relato de los profesores Murmis y Portantiero, a cargo de un Seminario que dictaron en 1965 en la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, entonces dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. En él, estos describían la experiencia que la UBA realizaba en Isla Maciel. En cuanto al primer contacto personal con una publicación de Freire, este ocurrirá cinco años más tarde (1970), en Río de Janeiro, burlando la censura para adquirir la segunda edición (1969) de *Educação como prática da libertade* (Editorial Paz e Terra).

[xiv] Un comentario de este dirigente católico progresista de INCUPO (Instituto de Cultura Popular) que, todavía en 1989, dejaba en claro que él no era "ortodoxamente clasista" ni gramsciano, al tiempo que dedicaba su libro a María Teresa Sirvent en gesto de amistad por encima de las diferencias.

[xv] Este carácter trágico y hasta épico no remite solo a los inicios de la educación popular en América Latina, en tiempos de dictaduras cívico-militares, sino a épocas de vigencia más o menos formal del estado de derecho: como la matanza de 19 militantes del MST en Eldorado dos Carajás (estado amazónico de Pará), por parte de la policía militar brasileña en 1996; los intentos de judicializar la lucha de estos militantes a través del discurso argumentativo de la doctrina de la seguridad nacional que estableció la dictadura depuesta en 1985 trece años después (2008), *incluyendo entre las pruebas del carácter subversivo del movimiento, el uso de textos de Paulo Freire* en la formación de sus dirigentes. (Ver Vol. 2 de nuestra tesis, "En el Movimiento de los Sin Tierra. La experiencia en sus contextos locales", punto 3.3, relevada en 2008) y, en la Argentina, el encarcelamiento de la dirigente de la Organización Barrial Tupac Amaru, Milagro Sala, primera presa política en democracia a comienzos de 2016; encarcelada como gesto de dominación arbitrario, clasista, sexista y racista, probablemente porque la experiencia de lucha —en sí misma educativa— de los miles de integrantes de este movimiento y de los niños y jóvenes que asisten a sus escuelas, compite con los múltiples dispositivos del poder local para mantener su hegemonía (experiencia finalmente no incorporada por razones de tiempo a la tesis en que se apoya esta obra; pero sí relevada inicialmente con este propósito).

[xvi] "Para Deleuze, el acontecimiento es consecuencia inmanente de los devenires o de la Vida. Para mí, el acontecimiento es principio inmanente de las excepciones al devenir o de las Verdades" (Badiou, 2008: 427). En estos párrafos, Badiou se diferencia de Deleuze, con un lenguaje que curiosamente combina la levedad en el decir con la contundencia axiomática en el afirmar y en el que parece no haber margen para una intervención de los hombres en la historia construyendo el inédito viable freireano.

[xvii] Sin pretender por supuesto zanjar en una disputa que nos excede ampliamente, ¿en qué categoría incluiríamos a la pandemia actual del COVID-19? ¿Por qué este fenómeno que sorprende al mundo no podría conceptualizarse como acontecimiento que irrumpe y parece constituirse en un punto de disrupción e inflexión histórica y por qué no podría leerse también en clave histórica, como el desenlace de un proceso que muestra un sistema que ha ido más allá de sus límites y de una naturaleza que advierte que este sistema atenta contra la sobrevivencia de nuestra especie y de otras muchas?

[xviii] En un proyecto de Planeamiento Participativo en la Provincia de Entre Ríos (1988-1990) que el que suscribe coordinó, se pudieron identificar experiencias educativas que, por su origen colectivo y barrial, no correspondía ubicarlas en el ámbito de lo privado, sino conceptualizarlas como iniciativas sociales. Lamentablemente, todavía no estaban dadas las condiciones de contexto para propiciar una figura jurídica en este sentido (Cantero, 1991). La expresión gestada desde la base (Hirsch, en Feldfeber, 2010), perfecciona esta distinción.

[xix] La conciencia del carácter subversivo de su proyecto educativo ya está textualmente expresada por Freire en una de sus primeras obras (*Educación como práctica de la libertad*) escrita en 1965, en su exilio de Santiago de Chile, cuando Brasil llevaba un año de dictadura militar y cuando aún restaban veinte para que fuera aprobado en Brasil el derecho al voto de los analfabetos (por entonces el 35% de la población, según el diario *El País* de España (10/05/1985); de ahí que fuera publicada recién en 1967 y luego reeditada. En este sentido, Francisco Weffort, su prologuista, se pregunta: "¿Si la participación de las masas alfabetizadas ya alteraba sustancialmente el cuadro de las relaciones de poder, ¿qué ocurriría si fuese permitida la participación del conjunto de las clases populares? [alfabetas y no alfabetas]. Para los grupos de derecha, esto podría significar el fin de la democracia. En verdad, podría significar el comienzo de una verdadera democracia para el pueblo y el fin de la historia política de muchos de los sectores privilegiados" (traducción propia).

5. Gobierno escolar como currículo total

Mayo 23, en 1937 murió John Davison Rockefeller,
dueño del mundo, rey del petróleo, fundador de la Standard Oil
Company; había vivido casi un siglo.
En la autopsia no se encontró ningún escrúpulo.

Eduardo Galeano, "La fabricación del poder", en *Los hijos de los días*.

Las prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar como currículo

A lo largo de lo escrito y comunicado hasta aquí se han reiterado distintas adjetivaciones a la categoría de prácticas, dando algunos indicios sobre su significado. Corresponde ahora avanzar en algunas precisiones imprescindibles para despejar equívocos asociados a sentidos comunes instituidos; tal es el caso de las categorías de gobierno, dirección y gestión escolar. También, argumentar sobre la

necesidad de considerar que estas prácticas, en sí mismas, pueden conformar una experiencia curricular y que esta experiencia puede ser totalizadora.

Prácticas de gobierno escolar

A lo largo de los capítulos precedentes se ha aludido a las prácticas investigadas como prácticas de gobierno que, por tener lugar al interior de un sistema heterónomo, les ha implicado a las directoras y directores de nuestros casos y experiencias la construcción paciente y esforzada de considerables niveles de autonomía relativa. Por esta razón, aquí hablaremos de gobierno y no de autogobierno.

Pero, además, recordando todo lo conceptualizado acerca del Estado, debe agregarse que se trata de prácticas ubicadas en la tensión de una compleja red de relaciones de poder que, hacia el afuera (el sistema educativo) y hacia el adentro (extendido al entorno social próximo) son contradictorias.

No podría ser de otra manera, porque son parte de las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista; la que, desde un Estado apropiado por los intereses dominantes, se expresa a través de ciertas regulaciones heterónomas (como las que alientan una autonomía *adaptativa y ejecutiva*).

Sin embargo, en el marco de estas contradicciones, estas regulaciones coexisten con otras, en las que el mismo Estado se puede comportar como un aliado tácito o explícito de aquellas experiencias de autonomía crítica que hemos estudiado o, al menos, como un actor que deja hacer.[1]

[1] Emir Sader, a comienzos de este siglo, llamaba "aliados fundamentales, puestos de avanzada (...) en la construcción de un mundo antiliberal" (2002: 68) a los gobiernos democráticos y populares de Río Grande do Sul y Porto Alegre, como él mismo y otros autores lo harían con los que emergieron en América del Sur, pocos años más tarde.

También son contradictorias las relaciones que estas construcciones de pretensión contrahegemónica o simplemente alternativa[2] tejen al interior de las escuelas y hacia sus entornos próximos, en su necesidad de aplicar un conjunto de normas impuestas (como por ejemplo las que regulan el control y evaluación del docente); de transgredir otras (como las de agrupamiento, evaluación y promoción de los niños); de resistir algunas (como las relativas a las condiciones de trabajo); de crear otras (como construir currículos desde criterios diferentes a los instituidos, partiendo de los derechos, necesidades y problemas específicos de los sujetos de sus prácticas político-pedagógicas, y de la decisión de aportar algo a la construcción de una sociedad más justa (iniciándolos en el ejercicio mismo de derechos conculcados).

En estas relaciones, a partir de liderazgos legitimados, los directores y sus equipos gobiernan las escuelas con el acompañamiento de una parte importante del colectivo escolar y la resistencia de algunos y, con aquellos apoyos y a pesar de las resistencias, construyen autonomía crítica hacia *un arriba* (Graizer, 2009), sin que esta construcción sea consecuencia de un proceso micropolítico que devenga en autogobierno.

Las relaciones de autogobierno sí se observaron al interior de algunos movimientos sociales (en el caso del MST esto fue muy claro). Pero aquí el autogobierno es una construcción mucho más amplia, que contiene a las escuelas y a sus prácticas de dirección y gestión y que orienta sus procesos internos a través de modalidades generalmente asamblearias de decisión.

Por todo esto, desde nuestras referencias empíricas, gobierno escolar consiste en un ejercicio de poder compartido que acuerda con el contenido y sentido de este ejercicio —no necesariamente con todos— y en el que predomina un *poder para o poder hacer*[i] y no un

[2] Más adelante y dentro de este mismo capítulo, al distinguir entre la EPEP y una educación ciudadana crítica, se procurará dar ejemplos concretos de una y otra; aunque estas distinciones siempre remiten a un contexto que, en su dinamismo, impide trazar una línea divisoria clara. De cualquier manera y desde nuestra perspectiva, no intentarlo sería contrario a nuestro enfoque epistemológico y un sinsentido histórico.

poder sobre (Paro, 2008).[3] Se trata más de una relación que se construye y menos de una capacidad que se acumula; de un ascendiente que permite persuadir para encaminar los esfuerzos colectivos en una dirección (*poder para o poder hacer*) y que evita, hasta donde sea posible, coercionar conscientemente (*poder sobre*).[4]

Aquí conviene recordar con Foucault que el "poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos (...) *sin posibilidad de resistencia, el poder sería equivalente a la determinación física*" (Dreyfus y Rabinow, 2001: 254).

Los mismos autores recuerdan que, para Foucault, gobernar no solo consiste en una forma legítimamente constituida de sujeción política o económica, "sino también modos de acción, más o menos considerados o calculados, que se destinaban a actuar sobre las posibilidades de acción de otras personas. Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros" (ibídem).

Michel Foucault ha realizado aportes sustantivos en el intento de develar las relaciones de poder allí donde estas se vuelven capilares, asirlas "en sus formas e instituciones más regionales, más locales" (1979: 142), captar las formas más sutiles de la *microfísica del poder*. Su contribución ha apuntado a desentrañar el proceso mismo de sometimiento de los sujetos. Sin preguntarse quién "detenta el poder y qué intención tiene" (ibídem: 143) su análisis ha acompañado las múltiples formas de *un poder sobre*, un poder que podría graficarse como *descendente* y que procura convertir a cada ser humano en un

[3] Paro es un autor al que solemos recurrir, poco conocido y reconocido en la Argentina, quizás por pertenecer al universo lingüístico portugués y —hasta dónde sabemos— no traducido al castellano.

[4] En nuestros trabajos de campo registramos situaciones en las que las directoras y directores apelaron a una coerción que entendimos como necesaria y legítima: cuando la disuasión frente a hechos de violencia con los niños por parte de un docente fue insuficiente (Cristina en la escuela Peña); cuando se debió luchar contra actitudes y prácticas excluyentes de algunos docentes y padres, para poder retener a un niño con problemas de adicción (Dámaris en la escuela de Allen); etc.

sujetado de sí mismo. Y si bien está claro que estas formas permean y tiñen la micropolítica de una de esas instituciones *más locales* como la escuela pública, aquí se está direccionando el análisis precisamente en un sentido inverso: el de oponer a ese poder que sujeta una construcción que, articulando horizontalmente energías y capacidades, pretende develar y desnaturalizar los múltiples instituidos que someten a los niños como sujetos de hegemonía y dominación e iniciarlos en una praxis de liberación; una praxis que podría graficarse como *ascendente*. Para esta lucha, el aporte de Foucault ha sido también significativo: es preciso desprenderse de una escuela como institución de disciplinamiento para construir una escuela liberadora. Hasta aquí llega el aporte de este pensador francés; más allá, es preciso transitar nuevos caminos de producción de conocimiento —ya abiertos en esta dirección—, desde una investigación pedagógica situada y orientada por una perspectiva sociocrítica.[ii]

Transitar nuevos caminos sí, pero —parafraseando a Matus— con el *espejo retrovisor* de la historia. Esta historia recuerda que las instituciones de disciplinamiento, incluida la escuela, han sujetado sujetos, pero los han sujetado mal. En la actualidad, el "escaso éxito de las escuelas en responder al viejo mandato reproductor, se expresa en los cotidianos desbordes de los sujetos mal sujetados" (Cantero, 2012: 10).

Al mismo tiempo, es preciso recordar que, aun *sujetando mal*, la escuela sigue cumpliendo ese mandato porque forma parte de un sistema de instituciones de las que no puede sustraerse totalmente. Por ende, transformar una escuela disciplinadora en una escuela liberadora será una tarea siempre inacabada mientras esta institución exista y lo haga junto con la red institucional que la contiene. Aun así, resulta difícil concebir una sociedad que no reclame un mínimo de continuidad cultural.

De cualquier manera y desde una lectura prospectiva, todo hace prever que los esfuerzos para un control social global, crecientemente eficaz, se habrán de centrar cada vez más en las instituciones y sistemas de comunicación de masas que se proponen un tipo

de subjetivación *omnilateral*,[5] dejando a la escuela (al menos en su diseño institucional actual) en un lugar que se pretende secundario. Las investigaciones de Pablo González Casanova (2005) desde América Latina y los hallazgos de Noam Chomsky (2012) desde América del Norte son elocuentes al respecto. Es en el marco de este horizonte que resultan urgentes una escuela y una comunicación públicas y populares a escala también global.

Habiendo intentado precisar y delimitar conceptualmente los procesos de construcción de autonomía y poder que permiten comprender y explicar la posibilidad de gobiernos escolares dentro de un sistema heterónomo como el argentino (diferenciándolos, sí, de algunas experiencias de autogobierno), cabe ahora hacer lo propio con los tipos de dirección en que se formalizaron y los estilos de gestión que adoptaron; tratando además de despejar equívocos a los que a veces condujeron ciertas lecturas críticas de las políticas que hegemonizaron globalmente la educación pública en Occidente en las últimas décadas. Lecturas útiles para ver el bosque, pero que dificultan distinguir algunos ejemplares de árboles, particularmente en esta región del planeta cuya historia de rebeldías obliga a discernir especificidades.

En efecto, estas lecturas —por comprensibles razones que se procurarán resumir— han tendido a establecer una asociación casi excluyente entre el gobierno de la educación y una forma de ejercicio del poder jerárquico y *descendente* que tiene asiento en las administraciones centrales de los sistemas educativos, sean estos nacionales o provinciales, soslayando así la existencia en muchas escuelas de una capacidad de gobierno construida desde el desarrollo de un margen considerable de autonomía en términos de un relativo poder autoinstituyente (Cantero, 2009).

[5] Expresión de Carlos Marx recuperada del ideario pedagógico socialista del MST, en el intento de enfatizar mediante el contraste en los términos de una vieja lucha por venir.

Prácticas de dirección y gestión escolar

Algo similar ha ocurrido con "el equívoco de asociar dirección escolar, casi necesariamente, con una modalidad unipersonal, muchas veces personalista y —no pocas autoritaria— de dirigir las escuelas; ubicando en un cono de sombra a múltiples experiencias de dirección más o menos colegiadas, democráticas y participativas" (ibídem: 5).

A este equívoco con raíces profundas y lejanas en la cultura popular, habría que agregar una sinonimia que, casi sin matices, se instaló entre las décadas de 1980 y 1990 entre los intelectuales y militantes que resistieron la hegemonía del discurso neoliberal en el campo de la educación: la que identificaba gestión escolar con *management* o gerenciamiento,[iii] haciendo de esta acepción de la gestión la "forma que toma la política del sistema en sus 'líneas del frente'; la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales" (Ezpeleta, 1992: 116).

Sin embargo, este discurso de resistencia militante, del que este investigador participó y participa,[iv] puede a veces soslayar —desde las urgencias políticas— otra concepción de gestión escolar que podría enriquecer y potenciar dicho discurso. En este sentido, en una investigación que concluimos en 1998 y en sintonía con Gimeno Sacristán (1992) tuvimos la osadía de proponer realizar la siguiente operación semántica y epistémica:[6] liberar el concepto de gestión del trasfondo de significación que lo asocia al mundo de los negocios o de los negocios de terceros (responsabilidad del *gestor*), recuperando su acepción más general de hacer diligencias para la consecución de algo; despegarlo del concepto de administración (que incluye los componentes no humanos de la actividad organizacional, como procesos y sistemas estandarizados y más o menos automatizados) y focalizarlo en su significación más elemental: un tipo particular de interacción humana. Una interacción que, en el marco de las

[6] Luego, y ya con la perspectiva del tiempo transcurrido, pude comprender más cabalmente las dificultades que encierran propuestas como estas; sobre todo cuando se trata de significados fuertemente instalados dentro de un campo cultural y cuando estos significados integran el arsenal discursivo de luchas que también comparto.

escuelas estudiadas, pudo tener además un propósito de gobierno, y esto porque —como ya se ha mencionado— había logrado un margen suficiente de autonomía para la realización de su proyecto político-pedagógico específico (Cantero, Celman *et al*., 2001).

Diferenciada así la gestión escolar de su sentido dominante —un conjunto de procedimientos estandarizables para logros más eficientes y eficaces por parte de directivos escolares, a los que se pretendía ubicar en el rol de gerentes de las políticas públicas hegemónicas—, la gestión se asociaba con procesos interactivos e intersubjetivos orientados al gobierno de las escuelas que excedían, además, las interacciones que emanaban de la figura del director y de su equipo. Aquel trabajo de investigación demostraba que centrar el análisis de estas interacciones en dichas figuras (tan fuertes en la cultura escolar instituida) desviaba la atención de una perspectiva conceptual que permitía abarcar "una rica urdimbre entretejida de procesos colectivos y confluencias de aportes individuales" (ibídem: 119).

Este concepto de gestión —surgido de la investigación empírica y no de la especulación teórica— no solo permitió incluir a otros actores que no pertenecían al equipo directivo formal (maestros de grado, profesores, personal administrativo y de maestranza, padres, estudiantes, vecinos, etc.), sino comprehender interacciones que pujaban por reformar, cambiar o transformar el orden establecido; una alternativa conceptual que incorporaba interacciones micropolíticas de pretensión instituyente en relación con el poder instituido en las escuelas (ibídem).

De esta manera, la concepción de gestión que se intentó construir articulando diversos aportes y elaboraciones propios, desde un esfuerzo por captar las especificidades de la organización escolar, nos condujo a la afirmación de que su núcleo reside en procesos interactivos e intersubjetivos que no solo son mediaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores, a manera de intermediaciones adjetivas entre componentes sustantivos, sino (...) interacciones entre sujetos que no solo definen dibujos y texturas diferentes, sino potencialidades distintas que cualifican,

identifican y por ende diferencian los procesos y resultados de cada gestión. En otras palabras, la interacción no es solo el vehículo de la gestión sino el contenido que la cualifica" (ibídem: 118-119). Son "las interpretaciones subjetivas que los participantes, en función de sus intereses y expectativas y de su convencimiento, elaboran acerca de la bondad y sentido de las interacciones, roles y tareas, las que en definitiva determinan el funcionamiento de la institución", afirmaba en paralelo y desde otro contexto de investigación un colega español (Pérez Gómez, 1998: 159).

Hasta aquí los emergentes conceptuales de una investigación colectiva que —entre los años 1994 y 1998— se propuso mostrar la trama de procesos y factores que permitieron comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones de una inaceptable adversidad, dedicaron todos sus esfuerzos pedagógicos a niños de clases populares.

Desde aquí, mi propia investigación recuperó aquellos emergentes para, por una parte, asociar la gestión escolar con un conjunto más amplio de interacciones que, con propósito de gobierno, incluyeran pero excedieran a aquellas que emanaban de la figura formal de la dirección y, por otra, vincularan ambas, dirección y gestión, con un tipo de autonomía y de práctica que pudieran ser significadas como parte del currículo total de educación popular de las experiencias analizadas en la tesis que dio origen a este texto.

El gran angular de la gestión no implica en este caso desconocer el papel decisivo de directoras y directores en la ocurrencia de estas experiencias; solo trata de ampliar la mirada más allá del foco obligado sobre estos actores para enriquecerla, alejándola de cualquier tentación personalista capaz de sesgar el discurso argumentativo. Una suerte de vigilancia epistemológica que se imponía, precisamente, ante la fuerza (y por momentos admiración)[7] de los personajes centrales de aquellas experiencias.

[7] Como ya se ha afirmado desde Gramsci, no se puede comprender sin sentir.

Dicho esto, cabe ahora reconocer que la dirección escolar opera como *el núcleo duro* de la gestión (Sverdlick, 2006: 3) no solo —como afirma esta autora— en el rol de articuladora, negociadora e interlocutora entre la administración central y la escuela, sino también haciendo lo propio en su espacio social de influencia.

Sin embargo, insistimos, la tarea central de la dirección tiene lugar al interior de la escuela, en la orientación de las acciones institucionales y las tareas colectivas e individuales de sus compañeros y, además, en la acción de alentar a los sujetos de su entorno social para desnaturalizar y problematizar realidades injustas, acompañándolos cuando cabe en sus luchas reivindicatorias.

Asimismo, si se toman como base las investigaciones de Graciela Morgade (2010), la función de los directores se inscribe en una historia contradictoria que combina, además, distintas lógicas: una historia cultural que explica el grado de *feminilización* del cargo y una historia organizacional que emerge en sintonía con la instalación en el país de un modelo de estado napoleónico, centralizado, piramidal y jerárquico. Este modelo se replica, en nuestro Estado federal, en cada jurisdicción provincial que absorbe parte de la contradicción centralismo/autonomía, la complejiza y a veces la enerva por la mediación de numerosas mesoestructuras entre la administración nacional, las administraciones provinciales y las escuelas (por ejemplo, programas de asistencia, operativos de evaluación, etc., organizados por el Ministerio de la Nación).

Así cada director/a accede a un cargo que lo/a ubica dentro de un flujo de relaciones jerárquicas verticales, por el cual —concurso mediante— se responsabiliza personalmente y de manera casi excluyente por el conjunto de la institución; responsabilidad por la que deberá rendir cuenta y por la que será evaluado/a. Entre estas responsabilidades, las del control y evaluación del trabajo de los compañeros que el sistema ubica como sus *subordinados*, son de las más específicas e intransferibles.

A la vez, el trabajo que debe generar, promover y alentar se rige por dos lógicas, también en principio contradictorias: una

burocrática, normativa y disciplinaria, y otra pedagógica, colaborativa y consensual (al menos discursivamente, ya que nadie sostiene hoy una pedagogía autoritaria).

Pasando por alto el peso de la cultura organizacional que estas historias y contradicciones han generado y las representaciones dominantes en las relaciones micropolíticas (también ya aludidas), en el caso de las experiencias analizadas en esta texto cabe sumar una contradicción más: la de directoras y directores que para construir proyectos pedagógicos alternativos o de ruptura han debido posicionarse en una situación de relativa autonomía dentro de este sistema jerárquico, sin poder soslayar —al mismo tiempo— las responsabilidades y depositaciones formales que recaen sobre ellos/as de manera personal dentro de una estructura jerárquica.

En los casos analizados, esta contradicción pudo manejarse mediante la *cintura política* que exhibieron directoras y directores cuyas personalidades en su momento denominamos como *saludablemente transgresoras* (Cantero, Celman *et al*., 2001). En la práctica, ellos/as demostraron la irreconciliabilidad de algunos principios rectores de la administración clásica como ya lo advertía, desde la teoría, Bernardo Kliksberg en 1973.[v]

En efecto, una dirección más o menos colegiada o participativa, en el contexto de una autonomía crítica, o sea, no *concedida* por la administración central, es una dirección que desata y reclama el despliegue de las potencialidades creativas de un colectivo para el logro de un proyecto legitimado por una mayoría; un despliegue que desborda las iniciativas que emanan del director y su equipo y abarca un conjunto de sujetos heterogéneos, que incluye a quienes no pertenecen formalmente a la organización pero que la enriquecen, aun a costa de complejizar la propia tarea directiva. Esto que, para los casos estudiados, se ha conceptualizado como gestión escolar, no sería tolerable en el ámbito de las organizaciones empresarias e, incluso, en las que pertenecen a la órbita de las burocracias centrales de los estados.

> El fundamento de última instancia de estas afirmaciones se apoya en el entendimiento que las organizaciones empresarias y las

> estructuras burocráticas del Estado, referentes empíricos por excelencia del proceso de construcción del conocimiento administrativo, pueden ser gobernadas de forma más o menos participativa, pero no admiten un funcionamiento democrático propiamente dicho. Ni el directorio de una empresa somete sus decisiones al escrutinio democrático de su personal, ni un ministro pone a consideración de los empleados las políticas que tiene el mandato de ejecutar. En el primer caso, los procedimientos democráticos resultan en última instancia incompatibles con los ordenamientos jurídicos y económicos vigentes; en el segundo caso, la instancia democrática ha tenido lugar previamente para legitimar un proyecto político, pero la ejecución se caracteriza por ser eminentemente jerárquica. (Cantero y Andretich, 2003)[8]

El argumento de fondo que sostiene ambas limitaciones reside en la incompatibilidad de intereses que, en último término, se plantea entre capitalismo y democracia en las entrañas del sistema global; como ya hemos afirmado, la radicalización de cualquiera de los dos términos de esta vieja e inestable ecuación destruye al otro.

En relación con la radicalización de la democracia, Carlos Nelson Coutinho avanza un paso más y arriesga la siguiente tesis: "sin democracia no hay socialismo, tampoco hay democracia plena y consolidada sin socialismo" (2012: 12). Una tesis cuya actualidad y urgencia sostuvo hasta su muerte (acaecida el mismo año de esta segunda edición de su obra en castellano). Una democracia que, en su radicalidad equivale para él a soberanía popular y a ciudadanía como conquista de protagonismo pleno y que, agregamos, con los nombres que la historia le asigne, será una construcción siempre abierta.

[8] Como se desarrollará más adelante, la lucha cultural que da sentido a este libro implica también la lucha por otro estado.

Las prácticas de gobierno, dirección y gestión como currículo

Habiendo intentado despejar equívocos sobre las representaciones sociales y académicas de gobierno, dirección y gestión escolar, resta ahora conceptualizar experiencias en las que estas prácticas pudieron ser significadas como parte de un currículo de educación popular en escuelas públicas.

Como ya se ha hecho con otros conceptos de larga y densa historia semántica, al currículo lo abordamos en el marco de nuestra investigación de soporte, tomando un conjunto de decisiones que no fueron únicamente lexicales en abstracto, sino políticas en contexto. La primera tiene que ver con poner de relieve, no solo un significado de origen asociado a un arbitrario cultural, sino recordar que esta arbitrariedad —en última instancia— fue siempre expresada y decidida, dentro y fuera del campo de la educación, por las dirigencias de sucesivas hegemonías. La segunda, pretende poner en foco una forma de concebir el currículo como una réplica, implícita o explícita, a dicha arbitrariedad.

En la dirección de la primera decisión y desde el comienzo de este texto, se optó por castellanizar su uso: apenas el gesto simbólico[9] de tomar distancia de la vieja expresión latina *curriculum*, que acarrea una carga de adherencias semánticas que remiten a la Antigüedad, al vincular de manera alegórica el recorrido previsto para los estudiantes con *el circuito* trazado para las carreras de carros en Roma, y también al Medioevo, cuando *la toga* revestía de una autoridad casi inapelable al catedrático en su relación con los alumnos.

En efecto, con esta voz latina se hizo alusión durante siglos a un arbitrario cultural seleccionado para el desempeño de una función en la vida social, a través de un programa de estudio o recorrido prefijado para determinados sujetos. Desde el siglo XVI, el término

[9] Apenas un gesto, desde la conciencia de que resignificar vocablos de largo arraigo implica no solo trasladarlos a otro humus cultural, sino también mutar su simiente; una operación de resultados impredecibles en el marco de una lucha contracorriente.

curriculum se comenzó a emplear en las universidades escocesas y su equivalente, *ratio studiorum*, se usó durante mucho tiempo en la Europa continental (Furlán, 1991).

En el continente americano, el currículo fue el gran "instrumento de adaptación de la escuela a las nuevas demandas" (ibídem: 2) que sobrevinieron a la empresa de construir una nación, encarada por los EE.UU. entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, mediante la aceleración de su proceso de industrialización y ocupación territorial, el aliento a una gran inmigración y la integración de los afrodescendientes libertos al mercado laboral. Una empresa que requirió de un esfuerzo educativo de masividad equivalente para atender a esta nueva fase del capitalismo en el país del norte.

Serían entonces los pedagogos Franklin Bobbit y John Dewey los pioneros en emprender una ruta pragmática para la educación de los estadounidenses (Díaz-Barriga, 2011); el primero, más influido por el taylorismo y sus investigaciones sobre la *organización científica del trabajo*, se adelantaba a lo que décadas más tarde sería la enseñanza por objetivos y luego por competencias; el segundo, buscando no solo una mayor eficacia en el aprendizaje sino una escuela que fuera "promotora de experiencias de cultura democrática" (Furlán, 1991: 3). Ambas fueron líneas de desarrollo político-pedagógico con una incidencia considerable en la formación de docentes latinoamericanos desde mediados del siglo pasado.

Ahora bien, cualesquiera sean estas perspectivas, todas confluyen sobre las prácticas escolares (Beltrán Llavador, 1991) y es su análisis el que a su vez permite inferir las intencionalidades subyacentes, incluso más allá de lo que verbalicen sus protagonistas. En este sentido y desde una perspectiva crítica, el currículo que emerge de una práctica concreta es el resultado de un proceso de múltiples y sucesivas negociaciones e imposiciones (De Alva, 1991)[vi] que han mediado hasta el espacio de cada escuela. Por ello, la última instancia de negociación se resuelve entre los actores del cotidiano escolar y su entorno social más o menos inmediato, tanto en la dimensión institucional como en la didáctico-áulica. Serán entonces sus historias de vida y

de formación, sus trayectorias experienciales previas y las situaciones específicas que las condicionen en cada coyuntura las que constituirán la última mediación, la última trama subjetiva e intersubjetiva que habrá de expresarse en una práctica curricular particular.

Esta práctica será más o menos encausada por un conjunto de parámetros formales y procesales prácticos (ibídem) que habrán de operar como marco normativo; un marco que, según cada circunstancia, habrá de ser más o menos respetado o transgredido en una dialéctica instituido/instituyente a lo largo de cada historia escolar. Será esta una historia de producción cultural que, a manera de una *novela institucional* (Fernández, 1994), ofrecerá indicios acerca de cómo fueron resolviéndose "sucesivas crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes" (ibídem: 49) y funcionará como un código de significaciones que proveerá, según los casos, nuevos sentidos o matices a lo que esta autora denomina modelo e ideología institucional.

Hasta aquí una descripción que presenta a la escuela como el espacio en el cual se concreta y especifica finalmente el *curriculum real*: el compendio de toda la experiencia que proporcionan los ambientes escolares desde la perspectiva del que aprende (Gimeno Sacristán, 1992). Nuestra investigación puso, en cambio, el foco en la contracara de esta experiencia, o sea en el *currículo total* como compendio de todo lo que la institución escolar ofrece desde la perspectiva de los que enseñan y gobiernan en ella.[10]

Este compendio se conforma en cada escuela por un entrelazado específico de prácticas orientadas a socializar, instruir y educar. Este texto focaliza su análisis en esta tercera función y recupera de Ángel Pérez Gómez las siguientes precisiones sobre ella:

[10] Una investigación análoga pero centrada en el *currículum real* sería no solo su contracara en el objeto a investigar sino también su contracara metodológica al permitir bucear en la subjetividad de los niños para apreciar y comprender sus aprendizajes en términos políticos.

> Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer no solo el contraste entre diferentes procesos de socialización sufridos por los propios alumnos de un mismo centro o grupo de aula, sino de experiencias distantes y culturas lejanas en el espacio y en el tiempo, así como el bagaje del conocimiento crítico que constituyen las artes, las ciencias, los saberes populares... (segunda mediación). Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y comunicación ajena (tercera mediación). (Pérez Gómez, 1998: 257)

Cabe acotar aquí que para que una escuela se plantee estas mediaciones, ha optado —al menos en términos implícitos— por una teoría crítica del currículo que, a su vez, supone una metateoría (Kemmis, 1993) que privilegia el *interés humano por emanciparse* de las estructuras de dominación, por sobre los otros dos intereses humanos genéricos que distingue Habermas (1994): el *interés por manipular y controlar el entorno a través del trabajo y el interés por la acción comunicativa y la comprensión mutua a través de la interacción simbólica.*

Al privilegiar este interés emancipatorio o —dicho en términos más latinoamericanos— liberador, la escuela les está proponiendo a los chicos y a los jóvenes el deseo de pararse de otro modo frente a los intentos de un sistema de trabajo por convertirlos en un recurso más, a ser manipulado y controlado. También el deseo de intentar relaciones humanas de alteridad que persigan el entendimiento, pero a condición de que este se plantee entre sujetos libres de subordinaciones,

sujeciones, discriminaciones y exclusiones de origen clasista, sexista, racista o de otra índole. Este deseo podrá operar en el presente, si aquellos ya forman parte prematuramente de este sistema de explotación o, en un futuro próximo que, posiblemente, ya es el presente de sus padres.

Ahora bien, dentro de este entrelazado de prácticas que conforma el currículo total, aquí estamos poniendo en foco aquellas que consideramos potencialmente educativas desde una perspectiva liberadora. Además, estamos recortando de ellas las que, teniendo esta virtualidad, son generadas por las prácticas de gobierno escolar que describiremos y analizaremos en el próximo capítulo.

Estas constituyen en sí mismas un currículo acerca del poder en el ámbito público, pero —como ya se ha expresado— de un tipo particular de poder: un *poder preferentemente para* y no un *poder preferentemente sobre*. Una experiencia curricular en uno u otro sentido puede diferenciar profundamente el primer encuentro que la mayoría de los niños argentinos tengan con el poder; un encuentro que para gran parte de ellos acontece en el ámbito público de la escuela.

Aquí, y antes de continuar con este desarrollo argumentativo, cabe una digresión: cuando en el contexto de esta investigación se apela al término *preferentemente*, se está afirmando que en todo el relevamiento obtenido en el trabajo de campo no se encontraron relaciones de poder que, en el marco de las instituciones, hayan estado exentas de conflictos y contradicciones. Esto no solo porque, en términos genéricos, los conflictos y contradicciones son inherentes a la *condición humana* y a la vida social,[11] sino porque, aun dentro de una *pedagogía de la persuasión* (Paro, 2008), del diálogo, a veces hay que apelar a la coerción para desalentar conductas reñidas con este estilo pedagógico y con un proyecto institucional alternativo o

[11] Ahondar en esta dirección y bucear en la subjetividad de los protagonistas de las experiencias estudiadas no han sido nuestros objetos de investigación, no solo porque se trata de dimensiones que —más allá de lo que permite el recurso a las *historias de vida*— excedían nuestros propósitos, sino porque hubiera requerido de otro equipamiento teórico y metodológico.

de resistencia al hegemónico; conductas que intentan doblegar a los sujetos niños y no liberarlos de múltiples sujeciones.

Precisamente y aunque resulte paradojal, en los casos estudiados[12] se ha observado a directores que han recurrido a presiones legítimas y legales para neutralizar comportamientos grupales o individuales que, en la micropolítica de la vida escolar, podrían haber favorecido de hecho prácticas curriculares reproductoras del orden hegemónico (ver ejemplos en notas finales).[vii]

En estos casos, lo que puede resultar paradojal y de consecuencias conflictivas no es sin embargo contradictorio. Tiene que ver con decisiones de gobierno escolar congruentes con una opción pedagógico-crítica: poner al descubierto una pedagogía que tiende a naturalizar un *único mundo posible* (Apple, 1986), a través de un currículo que, desde lo explícito y desde lo oculto, procura encubrir el conflicto que expresan las situaciones en que viven los niños de muchas escuelas.[13]

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la clave para diferenciar currículos reside en el tratamiento que le dan al conflicto. En este sentido y desde las evocaciones que suscita la propia trayectoria investigativa, ha sido posible observar una gama de abordajes que van desde la ignorancia del "funcionamiento real del poder en la vida cultural y social" (ibídem: 112) hasta su desenmascaramiento; desde la aceptación del *statu quo* como normalidad, hasta la denuncia de la ignominia que esto supone; desde la construcción de visiones ingenuas acerca de la bondad de las instituciones —incluida la escuela—, hasta la puesta en evidencia de sus mecanismos de sujeción; desde la transmisión de un imaginario positivista acerca del conocimiento que lo "separa de los actores humanos que lo crearon"

[12] Estas constataciones se limitan a los *estudios de caso*; en las experiencias *más allá de los casos*, en las que se apeló a la entrevista como técnica central y en las que las posibilidades de observación fueron comparativamente más limitadas, no hubo registros al respecto.

[13] María Teresa Sirvent (2005) advierte sobre la tendencia, tanto a naturalizar una realidad como única posible, como a convertir a las víctimas en victimarios.

(ibídem), hasta la puesta al desnudo de su uso como instrumento de dominio por parte de la hegemonía.

La capacidad de dicha hegemonía para *renovarse, recrearse, defenderse y modificarse contínuamente* (a la que ya se ha aludido citando a Williams) parece haber logrado hasta ahora el predominio de las visiones ingenuas en el campo de la educación, como requisito de reproducción cultural y dominación política.

La tesis en la que se apoya este texto ha puesto en foco aquellas instituciones escolares que se ubican más cerca del otro polo de esta graduación: el de la criticidad como condición de una educación con pretensiones liberadoras. Pero las puso en foco desde la conciencia de que aquel predominio puede ser también enfrentado, ampliando la visibilidad de dichas experiencias que —desde el territorio micropolítico— marcan un rumbo alternativo y, en algunos casos, de pretensiones contrahegemónicas.

Apple recuerda que el "concepto de hegemonía implica que los modelos fundamentales de la sociedad se mantienen por suposiciones ideológicas tácitas, por normas, si así lo prefiere, que no suelen ser conscientes, así como por el poder y el control económico" (ibídem: 116).

Carlos Matus caracteriza a estas normas como "las reglas *macroconstitutivas* del juego social (...) que aseguran un mínimo de libertad individual y un mínimo de igualdad. Entre ambos mínimos hay un espacio de regulación ideológica que puede fluctuar hacia uno u otro extremo según sean los resultados acumulados por el juego en cuanto a libertad e igualdad" (2000: 219).

Se trata de un juego siempre conflictivo; en algunas sociedades y en ciertas circunstancias históricas, altamente conflictivo. La regulación ideológica es precisamente la que establece los límites *legítimos* del conflicto y la regulación jurídica es la que —dominación ideológica mediante— establece las normas con sanciones para quienes las infringen.

Parafraseando a Apple, dentro de estos límites es posible elegir entre un abanico de acciones: quienes ven conculcados sus derechos pueden recurrir a los tribunales, pero las alarmas del sistema se

activan si organizan un piquete para cortar una autopista; pueden recurrir a un organismo de defensa del consumidor si los supermercadistas acaparan mercaderías de primera necesidad con fines especulativos, pero el orden comienza a alterarse si por las redes sociales se organizan campañas de boicot al consumo, y activa toda su capacidad represiva si las multitudes toman supermercados por asalto. En otras palabras, cuando estos límites tácitos son traspasados se recurre a la coacción y/o a la represión.

Para que todo esto esté naturalizado, un *currículo oculto* escolar lleva décadas, tal vez más, instalando en el imaginario colectivo que el conflicto es, por principio, una anomalía social. Apple lo expresa de esta manera: el

> (...) currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumentan su poder en cuanto que aspectos de la hegemonía. (ibídem: 117)

Sin embargo y en términos de socialización política, lo que Apple (1986) denomina "aprendizaje fortuito", relativo al modo de vincularse de los niños con la *estructura de autoridad* de la escuela a la que pertenecen, tendría una incidencia mucho mayor que cualquier otra "enseñanza deliberada", pudiendo "afectar de modo profundo a la orientación general del niño hacia la autoridad" (ibídem: 114), a través de su relación con el profesor como *primer "jefe" del niño* (ibídem: 113) o, para el objeto de nuestra investigación, con el director como el *primer presidente del niño*.

Como ya se ha expresado en párrafos anteriores, *estas primeras experiencias de relación en términos de poder en un ámbito público pueden ser el principio de un proceso de construcción de futuros ciudadanos mínimos o, por el contrario, el inicio de una experiencia de inclusión en una pequeña sociedad sustantivamente democrática —la escuela— y de iniciación en una ciudadanía protagónica, a través del ejercicio temprano de derechos infantiles socialmente retaceados.* De ahí que en estas páginas se sostenga, como se ahondará más adelante, que las prácticas de gobierno escolar pueden ser prácticas de educación popular en las escuelas públicas o, más específicamente, de educación política temprana en el ámbito de la escuela; un tipo de educación que —desde ya es preciso aclarar— nada tiene que ver con una educación partidaria o adoctrinamiento.

Por el contrario, respondiendo a la pregunta de Tomaz Tadeo da Silva (1995) sobre *qué hacer con el currículo oculto cuando encontramos uno*, la respuesta de este autor sería la de no reemplazarlo por otro también oculto. En este sentido y como ya lo hemos afirmado al comienzo de este libro, un

> (...) currículum oculto que enseñase la cooperación en vez de la competencia; la convivencia democrática en vez del autoritarismo y la jerarquía; la conciencia crítica en vez del conformismo, la docilidad y la sumisión; la comprensión de las diferencias humanas en vez de las diversas categorías de prejuicio; los valores de la solidaridad y la convivencia humana en vez de aquellos de la acumulación y el consumismo; los valores de la igualdad y justicia en vez de los del poder, la dominación y el control. (ibídem: 171)

Este currículo dejaría de ser oculto porque requeriría develar todos los supuestos implícitos que diferencian estos dos planteos culturales: el primero, uno arbitrario que no puede dejar de ser oculto porque no puede explicitar sus propósitos; el segundo, porque se concreta en una propuesta que no puede ser ni arbitraria ni subrepticia, ya que su enseñanza exige, precisamente, desocultar la arbitrariedad inhumana implícita en el otro planteo, y este develamiento solo

es posible, como ya se afirmó, desde un pedagogía de la persuasión, que posibilite a los estudiantes decidir si quieren ser persuadidos, si adoptan para sí los valores inherentes a la propuesta alternativa.

Esto no quita que una congruencia evidente entre las prácticas institucionales y áulicas de directivos y docentes con los valores que se sostienen desde la segunda alternativa propicie un *aprendizaje fortuito* cuyo poder educativo sea a veces mucho más contundente que el mejor de los discursos.

Todo esto no implica desconocer, en paralelo, un fenómeno ya evidente en el período de investigación de campo (en torno al año 2003 y que apelaba asimismo a información secundaria anterior): el de un currículo también oculto a través de los multimedios de comunicación que Gary Anderson (2005) describe como la *construcción del espectáculo político;*[viii] un espectáculo que "alienta a las víctimas del poder a conspirar en su propio *disempowerment* (debilitamiento)" (ibídem: 12).

Desde el currículo oculto de los *mass media* que han operado sobre la formación de sentidos comunes y de opinión pública y de las reformas educativas globales de finales del siglo XX, que han intentado moldear las escuelas, se estaría formando un nuevo ciudadano corporativo (ibídem) que dejaría atrás al ciudadano de las repúblicas democráticas.[14]

El proyecto de una democracia mínima, para dar visos de legitimidad a un sistema que ya no puede ocultar su naturaleza intrínsecamente genocida, necesita para sostenerse mantener a la población en condiciones de ignorancia, desinformación y *disempowerment* y evitar toda progresión hacia formas de democracias radicalizadas.

Gran parte de las posibilidades de resistencia a este proyecto están depositadas en una comunicación y educación política

[14] El reflujo de nuevos gobiernos de derechas neoliberales y conservadoras en América del Sur, ya entrados en la segunda década del presente siglo, con sus gobernantes y equipos de funcionarios que intentan gerenciar los estados como antes gerenciaban sus empresas, procura encaminar su hegemonía hacia la conformación de esta ciudadanía corporativa, pero la historia sigue abierta y las luchas contrahegemónicas continúan dando sorpresas.

populares, cuya viabilidad se construya desde múltiples y globales esfuerzos contrahegemónicos. Esta construcción tiene lugar, desde hace tiempo, en el campo de la cultura como territorio simbólico y material de lucha, y uno de los escenarios privilegiados para dirimir esta lucha cultural es el de la escuela, en tanto esta sea —como ya se ha expresado— efectivamente pública y masivamente popular. Se trata de la utopía de máxima que proponía Paulo Freire, máxima tal vez por lejana; máxima, sin tal vez, por urgente.

Las prácticas como currículo de educación popular desde su especificidad

Abajo y a la izquierda a mí me late, a ti te late.
Abajo y a la izquierda a ti te late y a mí me late.

Ana Tijoux y Mc Millaray, *Rebelión de octubre*

Después de intentar despejar algunos equívocos asociados a los sentidos comunes instituidos en el sistema educativo argentino, en relación con las categorías de gobierno, dirección y gestión escolar, y argumentar sobre el carácter curricular totalizador de estas prácticas en los casos y experiencias estudiados, cabe ahora distinguir aquellas prácticas que se han considerado propias de la educación popular en escuelas públicas de otras que pertenecen a un recorte más amplio, las de una educación ciudadana crítica; en otras palabras, ofrecer precisiones en términos de especificidad.

Para realizar estas distinciones se apelará a un caso que fue apartado con este propósito: el del entonces EGB3 de la Escuela Catamarca[15] que, en su momento se llamó *el caso que no fue*, por considerar que, sin dejar de ser el resultado de perspectivas críticas y haber desarrollado prácticas inscriptas —al menos implícitamente— en el campo

[15] Hoy, este EGB3 forma parte de la nueva escuela secundaria que, con el nombre de "Senderos", funciona a contraturno en el mismo edificio de la primaria Catamarca.

de las luchas por los derechos de las clases populares, no se ajustó a las condiciones más exigentes que permiten ubicar dichas prácticas en el marco de la tradición latinoamericana de educación popular.

No obstante, y como ya se ha expresado en este texto, debemos insistir en que no existe una línea que separe con claridad meridiana las prácticas de educación popular de otras que se designan como de educación ciudadana crítica, ya que —en muchos casos y según los contextos de tiempo y lugar— esta línea es más bien una cornisa móvil.

Con esta aclaración, es posible entonces afirmar que una de las marcas identitarias de las prácticas de gobierno escolar significadas como parte de un currículo total de educación popular es la de haber comenzado invirtiendo, radicalmente, el punto de partida y fundamento de sus proyectos pedagógicos, iniciándolos desde el conocimiento de las necesidades y problemas concretos de los niños que, en cada caso, pertenecen a un grupo específico de las clases populares (subalternizadas, en el contexto de nuestra investigación). Es decir, ya no desde el currículo prescripto como organizador y orientador genérico de las prácticas, sino desde la situación singular de cada conjunto de niños a la que dicho currículo debe ser adecuado.

En esta adecuación ha primado, además, el compromiso ético-político, pedagógico y emocional que dicha situación particular y sus problemas suscitan desde la mirada crítica de directivos y docentes, también situados.

Si el currículo prescripto y las políticas educativas que lo sostienen respaldan esta adecuación, tanto mejor; si en alguna medida la contradicen y dificultan, cabe a estos educadores asumir el riesgo de priorizar el derecho de cada colectivo infantil a una pedagogía liberadora, por encima de cualquier argumentación estatal basada en razones de gobernabilidad (razones que suelen ser los eufemismos con los que el discurso político camufla sus verdaderos propósitos: reproducir una educación que hegemonice subjetividades y naturalice explotaciones desde las edades más tempranas). Aquello de *no avivar a los giles* que los pillos de una cierta política vernácula aconsejan, de ser posible, desde las escuelas maternales.

Otro rasgo distintivo de identidad de las prácticas de educación popular en relación con las de educación ciudadana es el de posibilitar procesos que, iniciados precisamente en la desnaturalización y desalienación de las conciencias, puedan culminar en la incorporación de los chicos, sus familias y sus entornos sociales a alguna forma de lucha por el ejercicio de sus derechos conculcados, previo aliento a la movilización y organización colectiva de todos.

En el caso del EGB3 de la escuela "Catamarca", apartada como expresión de una educación ciudadana crítica, aquella inversión radical no se produjo; solo se desarrollaron proyectos específicos paralelos al currículo prescripto.[16] Tampoco la directora y los docentes asumieron un compromiso con el colectivo comprendido por cada proyecto, solo con los niños y adultos específicamente afectados como individuos, sin hacer explícita su pertenencia a una determinada fracción de clase popular.[17]

Solamente en el caso del proyecto "*Historias y voces de mujeres campesinas*", las prácticas de educación ciudadana en derechos de género tuvieron un atisbo de educación popular, al buscar la complicidad de las mujeres adultas de la zona (madres y abuelas), pero siempre a través de la mediación de las alumnas y sin ahondar en los conflictos subyacentes.

Estos conflictos, que desbordaban el ámbito de lo familiar (en el que las relaciones de género están todavía enraizadas en los sedimentos de una vieja cultura patriarcal) y avanzaban hacia las cuestiones más amplias que los comprenden, fueron soslayados. No hacerlo

[16] La comparación analítica con este *Caso que no fue* puede hallarse a partir de la p. 229 y, más específicamente, a partir de la p. 248 del vol. 2 de la Tesis ya referenciada, en el repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714

[17] Los proyectos fueron nueve; algunos, continuidad de los de años anteriores y otros nuevos. En la investigación colectiva que se tomó como información secundaria para nuestra tesis (2004-2008), estos proyectos sirvieron de base para un trabajo de investigación participativa orientado a una resignificación crítica de los mismos. En el vol. 2 de la tesis se seleccionaron tres de ellos: "Historias y voces de mujeres campesinas", "Memorias de la dictadura en el campo" y "Conservación del suelo y contaminación".

hubiera obligado a docentes y estudiantes a caminar por un territorio simbólico capaz de enervar los sentidos comunes fuertemente establecidos entre los campesinos adultos. Por ejemplo, los relativos a la distribución del poder en esta pequeña comarca, como soporte de la hegemonía cultural, la subalternidad social, la dominación política y la explotación económica. Estos modos de ejercer el poder no solo atravesaban las relaciones e identidades de género, sino que se combinaban con otras, como las de raza, clase, etnia, religión, etc. que, a su vez, reforzaban viejos prejuicios y actitudes de discriminación: de los ruso-alemanes y *gringos* hacia los criollos; de los patrones hacia los peones; de los recién ascendidos a la clase media rural (por las ganancias extraordinarias de la soja) hacia los grupos cada vez más empobrecidos: hacheros, ladrilleros, pescadores y asistidos por planes sociales.

En relación con otro de los proyectos seleccionados para diferenciar aquellas dos modalidades de educación (popular y ciudadana), el de "Conservación del suelo y contaminación", proyecto vinculado a la fiesta provincial anual del mismo nombre que forma parte del calendario escolar,[ix] fue el que permitió este deslinde con mayor claridad: mientras las conversaciones con los docentes se mantuvieron dentro de los temas que venían siendo abordados en años anteriores, como ser las técnicas de conservación del suelo fértil ante la permanente erosión hídrica, no se encendió ninguna alarma. Pero estas comenzaron a sonar cuando, junto a estas preocupaciones, se incorporaron al debate con los docentes[18] problemas tales como la degradación de la capa fértil por la siembra de soja devenida en monocultivo; el uso de agroquímicos asociados a este *commodity*, que son contaminantes de la napas freáticas y tóxicas para los humanos y animales;[x] la exclusión *de facto* al derecho a la tierra, como situación naturalizada por una parte de los alumnos y sus familias, todos

[18] Estos debates formaron parte de la dinámica de *investigación participativa* que se pactó con los docentes en aquel proyecto de investigación colectiva (2004-2008) y cuyos relevamientos, como ya se mencionó, formaron parte de la información secundaria que se incorporó al amasado empírico de nuestra tesis.

ellos participantes de estos trabajos escolares desde el lugar de hijos de peones, pescadores, hacheros o desocupados subsidiados.

En síntesis y sin expresarlo directamente, directivos y docentes dejaron en claro que una cosa era plantear opciones alternativas sobre un conjunto de derechos en un medio conservador (para las que contaban con el respaldo de las políticas educativas provinciales de entonces) y otra diferente era confrontar con los intereses del poder local, como en el caso de los agroquímicos contaminantes, y con cuestiones que ni siquiera ellos mismos se habían planteado, como los derechos sobre la tierra que se trabaja.

En cuanto a los procesos político-pedagógicos propiamente dichos que consideramos específicos de la educación popular y no necesariamente de la educación ciudadana, cabe recordar que, en los casos y experiencias estudiados, los docentes comenzaron por reconocer las situaciones y problemas de sus niños y grupos sociales de procedencia, trasponiendo los muros de las escuelas y realizando lo que constituyó *un relevamiento permanente* de aquellos. En el EGB3 de la escuela "Catamarca", esta práctica se mantuvo, como en muchas escuelas de campo, dentro de los límites de un conocimiento inicial de la situación de los chicos y de la preocupación por la retención de los inconcurrentes. El relevamiento permanente y sistemático con propósitos político-sociales y pedagógicos propios de la educación popular estuvo ausente.

Con respecto a este relevamiento inicial, Liliana, la directora, me relataba que inició su gestión abierta a la escucha: "me voy a callar y voy a empezar a escuchar, y eso fue lo que hice" (Liliana, historia de vida, 1ª entrevista: 7). Luego, al relatar su preocupación por los ausentes, se autodefinía como una *misionera* que recorría el campo para visitar las casas de los inconcurrentes y enfermos, tratando de que volvieran a la escuela, sin incluir otro propósito.

En otras palabras, las prácticas de gobierno escolar de esta escuela alentaron el abordaje crítico de los derechos infantiles y humanos en general, pero, a excepción hecha de los de género, no hicieron de los múltiples problemas de los niños y sus familias —algunos muy graves

y dolorosos— objetos de desnaturalización y problematización. Por ende, toda la secuencia posterior relativa a procesos colectivos de adecuaciones curriculares y construcción de proyectos y/o puesta en marcha de acciones demandantes de cambios al respecto no tuvo lugar.

Sin embargo, cuando se trató de defender sus derechos laborales o repudiar procesos del pasado, no tuvieron reparos en correr riesgos y enfrentar resistencias. Por ejemplo, una asamblea a la que convocaron para explicar las razones de su adhesión a una huelga docente y de la que participó este autor, se realizó contraviniendo la prohibición expresa del gobierno provincial, comunicada a través de una "circular telefónica" [*sic*].[19] En aquella ocasión, algunos padres y abuelos manifestaron su disconformidad con la oportunidad del paro: ¿por qué no habían hecho huelga durante las vacaciones y esperado al comienzo de las clases? Algunos abuelos recordaron incluso que en la época de los militares no había paros.

En otra ocasión, un video producido sobre la base de los testimonios recogidos por los chicos en las familias de la zona acerca de *Cómo se vivió la dictadura en el campo*, fue exhibido en un evento central para las tradiciones escolares: la fiesta de colación de fin de año; esto, a sabiendas de que algunos vecinos desaprobaban la iniciativa de la escuela, más allá de que había sido realizada en el marco de una política oficial que reclamaba memoria, verdad y justicia frente al terrorismo de Estado; un gesto valiente y disruptivo en el contexto de una cultura local y escolar conservadora. En la asamblea ya relatada, los más viejos también habían expresado su tácita aprobación de aquella dictadura: "los militares no se metían con el hombre de trabajo".[xi]

Otra cuestión que en el ámbito de esta investigación ha constituido un parteaguas entre la educación popular y la educación ciudadana crítica ha sido la relación que los protagonistas de las experiencias mantuvieron con la cultura de los sujetos de sus prácticas.

[19] Una práctica por la que se pretendía diluir responsabilidades políticas a través de un medio de comunicación informal.

Como ya ha sido descripto y analizado, en todas ellas el esfuerzo por comprender esta cultura (en ciertas situaciones, enorme por la distancia que inicialmente les planteaba) fue motivo de trabajos de reconocimiento *in situ* y, en algunos casos, de arduas investigaciones. Estos esfuerzos condujeron a la mayoría de los protagonistas a revisar sus formaciones de origen y a implementar eventos autogestionarios de capacitación al respecto.

En el caso de la escuela "Catamarca", los dos personajes centrales que se identificaron para esta investigación (la directora Liliana y la profesora Fernanda) se ubicaron frente a la cultura rural de los adolescentes y su entorno (con toda la diversidad de matices que esta presentaba) en un lugar simbólico de cierta exterioridad.

En el caso de Liliana, más allá de reconocer las marcas de su origen rural y su comodidad en este medio, su relativa exterioridad se manifestaba en el reconocimiento del peso de ciertos prejuicios que atribuía a su educación familiar, pero que decía manejar:

> (...) toda la carga de prejuicios que a mí me produce una gracia impresionante [ríe] porque los tengo, viste, pero totalmente manejable; y sí, esa cosa, viste, que el criollo es más haragán, o que vive más al día, o que no sabe mandar, eso a mí me queda de la Aldea (...) una punta de verdad tienen, viste, pero ya no es tanto... (...) en el ruso-alemán hay más individualismo, más interés por lo material, por el progreso material (...) el criollo no, se acomoda más fácilmente, el criollo comparte más, también, abre su casa más..., vos de hecho tenés en el campo, la casa del criollo con criados, por ejemplo, vos eso en el ruso-alemán no lo ves mucho, son familias muy cerradas, el criollo tiene más sentido de patria, obviamente (...) más apego (...) el ruso-alemán está..., si bien se sienten argentinos, pero viven más aislados, tienen más esa cuestión, todavía, de la comunidad cerrada, son muy desconfiados, entonces eso por supuesto limita (...) Los hacheros, los hacheros, esa es otra cosa, vos sabés (...) es gente que vive alcoholizada, los varones (...); una pobreza extrema, pero mandan los chicos a la escuela, supongo que porque es obligatorio... (Lhv2: 3-4)

En la profesora Fernanda, este lugar de exterioridad se manifestaba más bien desde una atracción estética, de asombro, de cierto enamoramiento, de mucha ternura e, incluso, de humor en relación con los personajes.

Desde esa atracción y exterioridad, escribió varios textos descriptivos del lenguaje, creencias y costumbres de personajes y colectivos de ese medio rural; la mayoría —como ya se ha expresado— con mucho humor, y algunos con dolor, bajo el título de "Grageas escolares".

Sin embargo, y más allá de estas diferencias subjetivas, desde sus encuadres ideológicos críticos ambas manifestaban indignación por algunas situaciones que consideraban inaceptables; particularmente las que sufrían sus alumnas y, en general, las mujeres del campo. Pero estas realidades parecían no cuestionar sus certezas y convicciones previas; más bien, tendían a elaborar sus discursos pedagógicos desde sus propios códigos culturales, axiológicos y teóricos. Se las percibía como agudas observadoras, sin que esto implicara necesariamente un esfuerzo premeditado para descentrarse de su propia cultura, como condición para comprender las diversas expresiones de los sujetos de esta ruralidad.

Desde esta indignación y relativa exterioridad, trataron de incidir en cambios posibles al respecto, pero trabajando con las estudiantes en una relación predominantemente intersubjetiva, muchas veces áulica y rara vez colectiva. En ningún momento se sintieron convocadas a promover cambios en el medio social del entorno escolar como un compromiso inherente a su proyecto educativo. Procuraron sí logros pedagógicos que, desde sus propios encuadres, no les plantearan ir más allá de los instituidos convencionalmente para la tarea docente.

En síntesis, estos personajes centrales del caso del EGB3 de la escuela "Catamarca" se mantuvieron dentro de los límites prescriptos para sus respectivos roles, salvo cuando se trató de la defensa de sus derechos laborales. También rozaron el territorio de la educación popular con su trabajo educativo sobre los derechos de género de las adolescentes de la escuela. Aquí se sumó otra docente militante

de estos derechos, la profesora Raquel, más tarde convocada por el Consejo General de Educación de la Provincia para desarrollar esta línea de acción político-pedagógica a escala de todo el territorio.

Como profesionales e intelectuales, Liliana y Fernanda tenían una mirada crítica en relación con el tipo de democracia y ciudadanía que habían sido gestadas como parte de las necesidades y límites de un sistema, el capitalista, dentro de su fase neoliberal actual. También como trabajadoras y mujeres, ambas estaban dispuestas a ir más allá de lo pautado para sus respectivos roles institucionales y a mudar o alterar en alguna medida el modelo educativo dominante en pos de la educación ciudadana (Gómez y Puiggrós, 1991), pero dentro de los límites de la propia escuela; más aún, estaban dispuestas a explicitar *a favor de qué y de quién* educar, pero no *en contra de quién* (Freire, 1993); excepción hecha de la prepotencia machista de la cultura campesina y de los sesgos autoritarios del gobierno provincial de aquellos años. Pero no estaban dispuestas a confrontar abiertamente con los poderes locales vinculados al agro-negocio y a poner en cuestión reglas del sistema dominante, como las regulaciones sobre la propiedad de la tierra y su acumulación.

Trasponer los límites de la escuela, en pos de una educación que *por los niños y desde los niños* convocara a todo su entorno social; confrontar con los actores sociales del poder local en relación con prácticas que afectaban a los niños y sus familias; alentar movilizaciones y organizaciones colectivas al respecto; desnaturalizar y problematizar relaciones de poder y propiedad, hubieran significado ir más allá de una educación ciudadana crítica. Esta, por alternativa, podía convivir con el sistema dentro de una pluralidad de otras opciones. En cambio, adentrarse en una modalidad de educación popular en aquel medio rural y en aquellas circunstancias históricas, hubiera significado —tal vez no una amenaza— pero sí una confrontación abierta, difícil de tolerar y riesgosa: alternativa, sí; ruptura, no; educación ciudadana, sí; educación popular, no.

Para comprender mejor a estas educadoras y sus circunstancias, cabría finalmente acotar que, con excepción de la experiencia

de "El Sauzalito", en plena dictadura,[20] ninguna otra escuela de las comprendidas por esta investigación tuvo que enfrentar como esta escuela rural entrerriana, la "Catamarca", un medio tan conservador y refractario a cualquier cuestionamiento de las reglas. Haberlo desafiado hubiera requerido quizás de personajes con otros perfiles y de apoyos políticos y/o gremiales que en muchos casos sí tuvieron otros protagonistas de esta investigación.

En este contexto se entiende una respuesta que Liliana me dio cuando, ante las dilaciones interminables de una obra de ampliación de la escuela, le pregunté por qué no convocaba a los padres y madres de los chicos y se iba con ellos a reclamar al Consejo General de Educación: "Germán, yo soy una directora de escuela, no una militante social" (registro de un testimonio en un contexto informal).

Finalmente, y sin dejar de reconocer que cualquier intento de deslinde taxativo entre educación popular y educación ciudadana crítica incurriría en un derrape ahistórico y epistemológicamente alejado del enfoque asumido para nuestra investigación, cabe afirmar que estos esfuerzos de diferenciación entre las especificidades de una y otra seguirán caminando por la cornisa móvil de los escarpados desfiladeros que separan estas prácticas; sobre todo, en las cambiantes circunstancias y posibilidades de este país y de América Latina en su conjunto.

Las prácticas como currículo de educación popular desde su significatividad

Luego de haber intentado caminar desde la empiria por la cornisa móvil que separa las respectivas especificidades de la educación popular y la educación ciudadana a partir de un caso específicamente reservado a tal efecto, corresponde ahora valorar el conjunto de estas prácticas

[20] En sus orígenes a cargo de Diego Soneira y su compañera Nené, de Marta (la que posteriormente asesoró y apoyó el trabajo de Mónica a lo largo de veinte años) y de un grupo de laicos y religiosos que llegaron a la zona a comienzo de los años 1970.

de EPEP desde su significatividad político-pedagógica, recordando previamente que las prácticas que se analizaron son las de gobierno escolar que, como parte de los respectivos currículos totales, afectaron al conjunto de sus instituciones, propiciaron el reenfoque con modificaciones del currículo prescripto desde la situación en que vivían los estudiantes, sus familias y su grupo social de pertenencia y, en general, las realidades que los afectaban directa o indirectamente, proyectándose a estos entornos sociales. En este sentido, deben recordarse las diferencias conceptuales ya planteadas entre *currículo total* y *real*.

Dichas prácticas, significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas, constituyen el núcleo objeto de este texto y lo que sigue pretende condensar los argumentos centrales para sostener lo que, en su momento, se formuló como tesis y sostén de este texto.[21]

Como ya se ha expresado, estas prácticas se ubicaron en lo que se denominó la periferia de la tradición de educación popular latinoamericana:

a. dentro de la educación formal y no en la informalidad; más precisamente, dentro de las escuelas y no fuera de ellas;

b. con foco en las prácticas institucionales y no tanto en lo que acontece en las aulas;

c. más concretamente, en las prácticas de gobierno escolar que, contradiciendo posturas casi unívocas —aun desde la propia teoría crítica—[xii] construyeron un grado considerable de autonomía frente al sistema, a partir de plantarse desde un lugar de oposición, resistencia, potencial ruptura o —al menos— de alternativa siempre dispuesta a una confrontación como horizonte posible;

d. con niños y adolescentes y no con adultos.

[21] "Se han identificado en la Argentina prácticas de gobierno escolar que, como parte de sus respectivos currículos totales, pueden ser significadas como expresiones de educación popular en escuelas públicas." Como se desprende de lo ya relatado, esta tesis se extendió con propósitos de triangulación a la experiencia del MST en el sur de Brasil y está incluida en las subtesis 1 y 2. Ver p. 190 del vol. 1, en el repositorio ya referido, disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714

El carácter *periférico*[22] de dichas prácticas no solo apunta a destacar lo que implica instalar en la red pública modalidades de educación popular (como ya se ha expresado en este texto citando a Freire), sino también a remarcar que su exterioridad con respecto al sistema público de enseñanza y a las instituciones escolares ha estado tan naturalizada en las representaciones de los docentes argentinos que, salvo excepciones,[23] los propios personajes de nuestra investigación tuvieron dificultad en reconocerlas como tales, hasta que en los Encuentros de 2004 y 2006,[24] les hicimos las primeras devoluciones y expusimos nuestros fundamentos para valorarlas explícitamente como tales.

Por otra parte, sobre el hecho de que los sujetos centrales de experiencias de educación popular sean niños, cabe explicitar todavía más algo a lo que ya se ha hecho referencia: parece haberse instalado como una verdad de sentido común que abordar con ellos la situación que han vivido desde que nacieron, para desnaturalizarla y problematizarla, es casi un ejercicio de violencia sobre la vulnerabilidad de sus sensibilidades. En realidad, estas representaciones desnudan a veces la distancia que muchos docentes mantienen con la subjetividad de estos niños y con la materialidad de sus realidades. Por el contrario, iniciar con ellos un trabajo pedagógico con el cuidado, con la delicadeza que estos tratamientos requieren (acudiendo cuando se considere necesario a los asesoramientos pertinentes), puede ser el punto de partida para colaborar en que estas conciencias afloren; conciencias de niños sin infancia, de rostros entristecidos y de cuerpos pequeños forzados a trabajar como adultos. No se trata de

[22] El uso de expresiones en cursiva se realiza desde aquí con el propósito de no ser reiterativo con citas —textuales o no— oportunamente referenciadas.

[23] Como fueron los casos de Dámaris (escuela de Allen) y Graciela (Gente Nueva).

[24] Encuentro de Educación Popular en la Escuela Pública (EPEP) 2004, realizado en la ciudad de Santa Fe y organizado con el apoyo de la Mutual del Sindicato Docente AMSAFE, y EPEP 2006, realizado en la ciudad de Paraná, con el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER; ambos convocados con el propósito de permitir la comunicación horizontal de experiencias y su triangulación, a través de diversos modos de participación de los docentes y de los investigadores de la propia casa y de otras universidades.

ilusionarlos, sino más bien de mostrarles que hay seres humanos dispuestos a ayudarlos a caminar hacia otro horizonte de vida posible. No hacerlo o postergarlo *sine die* equivale a asumir la responsabilidad de afianzarlos en una cultura que naturaliza las injusticias y los padecimientos que estas conllevan; empujándolos, tal vez, a tomar los atajos que tienen más a mano: las adicciones que permiten momentos de evasión y las múltiples formas de hacer justicia por mano propia; atajos para los cuales el sistema dominante solo tiene previsto bajar la edad de imputabilidad y ampliar la infraestructura carcelaria cuando los hacinamientos son considerados un peligro para los que están afuera.

Por todo ello, la educación popular en la escuela pública, desde los tramos obligatorios de enseñanza, no se plantea como una educación precoz, sino como una educación urgente para que estas infancias abran sus subjetividades a una comprensión crítica y para prevenir, hasta donde la educación puede hacerlo, futuros sombríos. Sobre los apoyos y contextos políticos que amplían estas posibilidades se volverá más adelante, ya que, sin ellos, los riesgos de formar cínicos y escépticos son grandes.

Hechos estos recordatorios y aclaraciones previos, cabe ahora argumentar acerca de la *significatividad político-pedagógica* de los casos y experiencias cuyas prácticas de gobierno se han descripto y analizado, primero en sí mismas y luego en un análisis transversal comparado, y sostener que dichas prácticas constituyen distintas expresiones de educación popular en escuelas públicas (con toda la diversidad con la que se manifestaron, según los respectivos contextos de tiempo y lugar).

Quizás también deba recordarse que, como todas ellas han constituido praxis político-pedagógicas, esta argumentación se fundamentará tratando de interpretar lo que esta misma praxis puso en evidencia: distintos modos de entrelazar las referencias teóricas de los protagonistas con sus propias prácticas; interpretación que a su vez surgirá, por supuesto, de todo lo empíricamente recogido a la luz de lo que se ha venido sosteniendo a nivel teórico.

Lo primero que en este sentido se considera relevante destacar es que la educación popular es una *práctica riesgosa* y que, impulsada en escuelas públicas por sus propias directoras y directores, ha tenido y tiene un *riesgo adicional*: el que implica depender de una línea de mandos jerárquicos y de regulaciones heterónomas, cuya lógica ha estado y está presidida por un ejercicio de poder descendente, morigerado o acentuado según los contextos políticos que en cada circunstancia los condicionan.

Asimismo, y como ya se ha remarcado oportunamente, estas lógicas no son meras expresiones de regionalismos culturales; tienen que ver con un sistema que, a lo largo de su historia, le ha marcado los límites formales al Estado para el funcionamiento de la democracia posible/tolerable en cada época; una cuestión que ya ha sido aludida, citando a Offe y a Matus, como mecanismo técnico estatal para producir orden.[xiii]

Estos riesgos los corrieron en democracia Cristina, la directora santafecina y Mónica, la maestra y directora en El Impenetrable, ambas separadas de sus cargos (una por movilizar a los vecinos y la otra por diferencias con su autoridad inmediata) y luego reconocidas y premiadas por conveniencias políticas de coyuntura; Patricia, la vicedirectora de la escuela "Kom Kaia", que decidió apartarse de la gestión después de años de lucha militante, cuando proseguir implicaba aceptar una línea político-pedagógica contraria a sus convicciones; Dámaris, la directora de la escuela de Allen, al desafiar al intendente; Fernando, el director de la escuela de "Rincón de las Perlas", al enfrentar, por ejemplo, los manejos semifeudales de empresarios locales y al interponer un recurso de amparo en contra de sus propias autoridades, por privar del derecho a la educación a un grupo de madres; Luisa, la directora mapuche de Río Negro, cuando el poder político le interrumpió una experiencia de educación bilingüe e intercultural en la que oficiaba como comunicadora social, "por temor a que la gente empiece a hablar, a practicar su derecho y todo lo demás"; María del Carmen en La Matanza, cuando lideró la toma pacífica de su escuela, cortó calles con una murga de alumnos, convocó a

los medios por una FM local, donde los chicos eran reporteados, repartió volantes, etc., reclamando un terreno para la construcción de un edificio en el que los egresados de su escuela pudieran proseguir estudios secundarios; Mónica en Florencio Varela, intransigente en sus decisiones cuando se trataba de evitar un retroceso en derechos conquistados para los chicos de su escuela, y por supuesto, quienes lideraron las experiencias político-pedagógicas colectivas en Bariloche y en El Sauzalito, Chaco (en sus inicios, en plena dictadura cívico-militar); ambas, Graciela y Marta, venían de una historia de docencia y militancia en la que se habían arriesgado a algo más que a una sanción... Todo esto, sin contar los riesgos que corrieron algunos de quienes formaron a estos directivos y docentes; unos, integrando la nómina de desaparecidos de la última dictadura; otros, persistiendo en su decisión de ser educadores populares a pesar de las limitaciones que les provocaron las torturas, y varios, forzados al exilio. Sobre los riesgos que corrían y siguen corriendo los militantes educadores del MST entrevistados en Brasil, solo basta recordar aquella expresión: "aquí, a veces se muere...".

La segunda característica que debe subrayarse para comprender la significatividad de estas prácticas, es que *ellas son el resultado de una reacción —ya caracterizada— ante situaciones de ignominia de sujetos infantiles concretos. Frente a lo que no tenía nombre*, pero sí rostros, tuvieron la sensibilidad, la claridad ideológica y el coraje de ponerlo en palabras. Calificaron así lo injusto, lo inaceptable, desde un entrelazado de emociones y convicciones que los movieron a la alteridad; una alteridad que —expresándolo en términos de Dussel— se caracterizó por ser creadora-transformadora. En este sentido, cada colectivo de protagonistas (cada directivo y sus equipos) expresó una voluntad creativa de eliminar, o al menos aliviar, los padecimientos de esos otros y de sí mismos, alcanzados también por las consecuencias de las políticas neoliberales.

Pero el encuentro con estos sujetos-niños no fue producto del devenir casual de sus trayectorias docentes, fue *consecuencia de opciones* fundadas en una emocionalidad espontánea y también en convicciones

ideológicas y axiológicas que los armó de valor para confrontar con el poder. Recordar la interpelación de Ester al Ministro de Educación de Santa Fe. De situaciones de tensión como estas, aquella directora regresó a su casa, más de una vez, para llorar a solas. Ejemplos semejantes abundan en las entrevistas y explican la sugerencia ya transcripta de Freire para quienes se atreven a introducir prácticas de educación popular en escuelas públicas: la de *elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores.*

Sin embargo, estas opciones no fueron solo expresión de sensibilidades predispuestas, fueron, como ya se ha expresado citando a Carlos Torres, *opciones éticas, políticas y pedagógicas por una clase*, la que Freire llamaba en plural las clases oprimidas y que en este texto hemos precisado como clases subalternas o, mejor, subalternizadas.

Pero también estas opciones tuvieron *un horizonte de ruptura y pretensión contrahegemónica*,[25] peligrosamente subversivo, como también lo afirmaba Freire y que, como se pudo observar en oportunidad de los relevamientos en el sur de Brasil, hoy resurge como argumentos para judicializar a los movimientos sociales y pedagógicos.[xiv]

En síntesis, desde todo lo observado y registrado, estas motivaciones, convicciones, opciones y decisiones que llevaron a aquellos actores a posturas político-pedagógicas de rupturas explícitas o subyacentes, fueron consecuencia de haber adoptado, como ya se expresó citando a Dussel, la posición de las víctimas y, desde esta adopción, haberse dispuesto a una acción de intención liberadora que implicó modificar o incluso transgredir normas, instituidos escolares, posturas ético-morales y llegar, en algunos casos, a tener el rigor y la dinámica propios de una praxis autoconsciente.

Lo hicieron, como totalidades humanas concretas que, situadas en cada espacio escolar y social, fueron interpeladas desde su condición de género, de ciudadanos, trabajadores, funcionarios,

[25] Pretensión no siempre clara en todos los protagonistas de estas experiencias; en la mayoría se ha manifestado de manera explícita en las entrevistas; en otros, parece haberse sostenido desde sus teorías o concepciones implícitas, a manera de principios subyacentes, como lo explican Vogliotti y Macchiarola (2003).

intelectuales, profesionales y militantes. Así, situados e interpelados, se dispusieron a la escucha de necesidades, al diálogo sobre las realidades de sus educandos y, en ese diálogo, a invertir la relación pedagógica con ellos, aprendiendo de ellos; intentando ver el mundo desde los chicos y sus familias. Como decía la Vicedirectora de la escuela mocoví, "si no lográbamos que ellos nos marquen el camino iban a volver (...) al fracaso".

Esta disposición fue el motor de la práctica que —en términos lógicos—[26] dio inicio al proceso de reemplazo de una modalidad convencional y dominante de educación, por otra que hemos denominado y ahora *significado* como de educación popular en las escuelas públicas.[27]

[26] Inicio de una secuencia cuyo ordenamiento lógico casi siempre es alterado por las condiciones concretas de la acción y de una dialéctica mediada por la praxis.
[27] Públicas estatales y públicas sociales, como ya se ha explicado.

Notas al final

[i] Al respecto, Herique Paro, afirma que "En la relación de poder mediada por la persuasión se realiza el tipo de poder que Holloway denomina 'poder hacer', por oposición al 'poder sobre', que se encuentra presente tanto en la coerción cuanto en la manipulación. Para ese autor, el poder es usado en esos dos sentidos bastante distintos. Dice el que 'el hacer (y el poder hacer) es siempre parte de un flujo social, pero ese flujo se constituye de distintas maneras' y que 'cuando el flujo social del hacer se fractura, ese poder-hacer se transforma en su opuesto, en poder sobre' (Holloway, 2003: 49). "'El poder-sobre, continúa explicando el autor citado por Paro, es la ruptura del flujo social del hacer. Aquellos que ejercen el poder sobre la acción de los otros les niegan la subjetividad, niegan la parte que les corresponde en el flujo del hacer, los excluyen de la historia (...) Privase el hacer de los hacedores de su validación social: nosotros y nuestro hacer nos tornamos invisibles. La historia se convierte en la historia de los poderosos (...) en que algunos pocos se apropian del hacer de la mayoría'" (ibídem: 51). Una apropiación más amplia y perversa que la propia plusvalía, me permito agregar.

[ii] Para este análisis a escala microsocial se ha recurrido a autores que, como Foucault, ponen de relieve la acción de los dispositivos de poder allí donde estos operan de manera microfísica e intentan conformar subjetividades. Desde una perspectiva más sociológica, María Teresa Sirvent (1998) encuentra gran fecundidad teórica en los trabajos de Steven Lukes (1981) y su noción de la tridimensionalidad del poder que se ejerce sobre lo colectivo. Se trata de un enfoque donde el concepto de *poder sobre*, de poder descendente, se torna una categoría de gran utilidad para una investigación empírica crítica. Al respecto traduce y cita: "el poder se ejerce en tres dimensiones o de maneras diversas. En primer lugar, a través de la forma más manifiesta y expresa: el ejercicio de la toma de decisiones efectiva (una ley, una reglamentación, una orden) acompañado de la emisión de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. En segundo lugar, y de manera menos manifiesta y clara, el poder se ejerce a través de los procesos de no-decisiones que ahogan las demandas y reivindicaciones amenazantes para el orden establecido. La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad".

[iii] Un concepto de gestión a partir del cual Stephen Ball (2001), siguiendo a Foucault, no vaciló en denunciar en 1990 como una tecnología moral al servicio del disciplinamiento de las mentes y los cuerpos en las escuelas de la Inglaterra gobernada por Margaret Thatcher. Curiosamente, frontera de por medio con la Argentina, en el vecino Brasil suele darse por descontado que "toda 'gestión' es, casi por inmanencia, democrática" (Fernández, 2006: 39) en el contexto de una historia semántica que buscó tomar distancia del término administración, connotado como un modo autoritario de dirigir las escuelas que evocaba a la dictadura (1964-1985) y tendió a fusionar el sustantivo gestión con el calificativo democrática.

[iv] "Planteado en estos términos, el rol del investigador se convierte en una suerte de militancia genérica que, sin adherir a una parcialidad política particular, se compromete en las luchas por derechos conculcados que llevan adelante distintos movi-

mientos y sectores sociales" (Cantero, 1998: 19). Una militancia genérica que, en cierta forma y con sus propios matices, también ejercieron al investigar el discurso sobre gestión escolar intelectuales como Stephen Ball en Inglaterra (1987-1989); Justa Ezpeleta (1992) y Alfredo Furlán y Azucena Rodríguez (1993) en México; Dalila Andrade Oliveira (1997) en Brasil, e integrantes del equipo de investigadores de la Escuela "Marina Vilte", de la CTERA (1995) en la Argentina, entre muchos otros.

[v] El viejo principio burocrático de *unidad de mando* con el que se procuraba obtener "precisión, seguridad, confiabilidad en la respuesta de los funcionarios" obtiene también otras cosas: "elimina su iniciativa, se lo obliga a acostumbrarse a depender de controles externos desechando las ricas posibilidades de la autofijación de objetivos y la autocrítica, y se lo induce a una rutinización progresiva, que lo va a convertir en inepto para responder a circunstancias cambiantes" (Kliksberg, 1973: 162).

[vi] Cabe entonces recordar aquí la conceptualización de currículo de Alicia De Alba, ya clásica dentro del pensamiento crítico latinoamericano: "Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación" (ibídem: 38-39).

[vii] Apelando, por ejemplo, a distintas formas de presión sobre algunos sujetos docentes cuando estaba en juego la protección de los chicos por las conductas inapropiadas de aquellos (como el caso de un docente propenso a la violencia, incluso física, por una historia familiar también violenta que lo tuvo como víctima y que este autor pudo entrevistar en profundidad). En estos casos y en otros en que hubo que poner límites o desalentar oposiciones, el *poder para* debía ceder paso al *poder sobre*, siempre dentro de un marco de legalidad y legitimidad. Al respecto, ya se ha aclarado que, al interior de las experiencias investigadas, siempre existieron núcleos de oposición sorda o manifiesta.

[viii] En este sentido, Anderson (2005: 13) recuerda que Guy Debord, contemporáneo de Foucault, desarrolló en su obra *La sociedad del espectáculo* (1967), la teoría del "poder espectacular" que, a diferencia de la autoregulación (*self-management*) como el logro de una organización panóptica de instituciones que someten a los individuos a "un estado de visibilidad consciente y permanente" y que propende a un funcionamiento automático del poder, el poder espectacular concentrado y monopólico que media todas las relaciones sociales, a través de las imágenes a tiempo completo desde monitores y pantallas, construye subjetividades mediante su aislamiento, fragmentación y alienación, y logra —de manera más sofisticada— algo más que la autoregulación de los comportamientos sociales. Como ya se dijo, "alienta a las víctimas del poder a conspirar en su propio *disempowerment* (debilitamiento)" (ibídem: 12).

[ix] Un evento incorporado al calendario escolar desde el año 2000 por el Consejo General de Educación con características de fiesta provincial, a instancias de un investi-

gador norteamericano (Meter Feisinger) que buscaba alentar en los niños una cultura ecológica a través de una modalidad de enseñanza que había denominado "la ecología en el patio de la escuela".

[x] Algunas maestras residentes en la zona recordaron, en el marco de estos procesos participativos, a un médico de un pueblo próximo que, desde una FM local, había advertido sobre los efectos de dichos agroquímicos en la fertilidad, embarazo y mortalidad perinatal de la población rural del Departamento Paraná. Sin embargo, al proponerles invitar a este profesional a la Escuela y mostrarles una publicación prestigiosa que había recogido estas denuncias (*Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, abril de 2006, p. 6), estos señalaron que el médico había sido presionado para que cesara en estas denuncias y dieron a entender que ellos podrían correr igual suerte. En sus expresiones dejaron en claro que trabajar estas cuestiones los ubicaba "en una posición de tácita desautorización" de algunas familias de alumnos, cuyas condiciones materiales de vida habían mejorado abruptamente a partir, precisamente, de la rentabilidad del cultivo de soja.

[xi] Al respecto pueden consultarse las conclusiones del Informe de Investigación de aquel estudio, cuyos registros se utilizaron como parte de la información secundaria, en "Conclusiones y puntos de partida", p. 172 y ss., en: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/Educacion_y_ciudadania/Conclusiones_y_Puntos_de_Partida_Desde_la_deconstruccion_critica_a_un_intento_de_construccion_alternativa.PDF

[xii] Es decir, tomando distancia de una interpretación teórica y política crítica más o menos unívoca, que ha señalado a estas prácticas —casi sin atenuantes— como poleas de transmisión de políticas estatales de reproducción del orden dominante y su hegemonía. Sin dejar de tener por lo general y en lo estructural, un núcleo de buenas razones, pasan así por alto todas las mesoestructuras mediadoras dentro de los sistemas educativos, que complejizan y matizan esta función y también el hecho de que al menos una minoría de instituciones escolares ha podido tomar cierta distancia de sus regulaciones heterónomas, construyendo niveles considerables de autonomía. Esto es de particular importancia en contextos en que los estados han podido ser morigerados en su función de aparato de dominación, por ser a la vez arena de disputa interna entre el poder de las oligarquías y el de las mayorías populares. América Latina ha sido uno de los lugares más creativos del planeta en esta disputa. El caso cubano amerita un análisis particular que excede el objeto de esta tesis.

[xiii] Un mecanismo que opera como regla de juego más o menos consolidada en los países llamados centrales y que tiende a desentenderse, hasta cierto punto, de los resultados de ese juego. Pero puesto en situación de riesgo por la autonomía crítica de algunas escuelas públicas, en estas latitudes políticamente más cálidas y rebeldes, donde esta democracia formal ha sido reiteradamente alterada por intentos de transformarla en una democracia sustantiva y redistributiva, y por dictaduras cruentas que han interrumpido estos intentos. Suponer lo contrario, como también ya se ha advertido citando a Freire, sería una ingenuidad.

[xiv] Cuando concluía el siglo anterior, Mario Testa, un pensador y planificador crítico en materia de salud pública, escribía: "quienes alguna vez creímos que ya no era necesario pensar el mundo sino transformarlo, nos vemos en la necesidad de hacer un nuevo esfuerzo de reflexión para entender esta avanzada de jinetes apocalípticos que, como modernos fantasmas de la modernidad recorren el mundo" (1997: 17). ¿Qué

diría veinte años más tarde este colega de la renovada avanzada apocalíptica que hoy recorre el mundo y nuestra América del Sur, cuando una sociedad líquida está sustituyendo, no ya a la modernidad, sino a una posmodernidad en fase decreciente, y no parece estar a la vista lo que pueda sustituir a este estado de licuación? (Eco, 2017). Mientras que una posverdad insolente argumenta sobre la necesidad e incluso conveniencia de individuos y sociedades en continua precarización, al menos tenemos claro que frente a esta insolencia cabe la de otra más radical, la de pretender una educación popular para una sociedad intoxicada de posverdades.

6. Prácticas de gobierno escolar

Praxis es la acción y reflexión de los hombres
sobre el mundo para transformarlo.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

En el capítulo anterior se desarrollaron precisiones sobre el tipo de prácticas que han sido objeto de nuestra investigación; sobre su carácter curricular, su especificidad (procurando diferenciarlas de las de la educación ciudadana) y, finalmente, sobre su significatividad pedagógico-política.

Cabe ahora compartir con el lector una sistematización de estas prácticas según sus propósitos. Estos se orientaron al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas; al ejercicio de los derechos conculcados[1] y a la construcción de viabilidad de sus acciones y proyectos. Esta sistematización incluirá los registros de los impulsores de estas prácticas que se han considerado más significativos.[2]

[1] En particular, al ejercicio de un derecho que es la puerta de ingreso a los demás: el derecho a la política.

[2] El detalle analítico de la misma puede consultarse en la p. 313 y ss. de la tesis en que se sostiene esta investigación, en el repositorio de la Facultad de Filosofía y

Prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas

Somos los actores de la cruda realidad.
Somos partidarios de la humana dignidad.

Raly Barrionuevo, *Somos nosotros*

Como ya se ha expuesto, la construcción de las propuestas curriculares totales —en el sentido también anticipado— se realizó desde la convicción de que solo se puede educar desde un esfuerzo persistente por conocer y comprender a los educandos como totalidades humanas concretas en los contextos y situaciones en que viven, padecen y gozan.[i]

Para ello, todos los directivos y equipos docentes que impulsaron las experiencias investigadas han insistido en la necesidad de salir y ver, trasponiendo muros y, en algunos casos, desarrollando estrategias para derribar los muros más consolidados: los subjetivos. También, han convertido a sus escuelas en espacios que propician el ingreso de quienes, junto a los niños, pueden dar testimonio de aquellos contextos y situaciones en los que viven (padres, abuelos, líderes barriales o locales, responsables de instituciones, organizaciones sociales y otros sujetos, material y simbólicamente significativos).

En este sentido, las escuelas "Peña" y "Kom Kaia", por haber sido estudiadas etnográficamente como casos en una investigación colectiva anterior y luego resignificadas en su objeto para esta, permiten una comparación más detallada de similitudes y diferencias.

Cristina, la directora de la escuela "Peña", puso el énfasis en que este *salir y ver* debía ser sistemático y permanente y lo denominó, precisamente *relevamiento permanente.*

Letras, UBA, disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714 y en la Biblioteca "Nina Landreani" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, Paraná, disponible en: http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/biblioteca/opac/buscar.html Cantero-German-Vol.1-y-2.pdf

Así, cuando ella comienza sus relatos sobre dicha experiencia, ubica al relevamiento permanente como la estrategia que les permitiría construir los dos pilares en los que se sostuvo su proyecto pedagógico: el "conocimiento del niño" y el "conocimiento y comprensión de la realidad".

Fue una práctica que se les impuso como necesidad, como urgencia, desde el inicio,[ii] aunque aquella directora y algunos docentes que la habían acompañado en experiencias anteriores ya la tenían incorporada y, con ella, la experiencia subjetiva de lo que era inaceptable. Como ya se ha insistido en este texto, habían ido al *contexto concreto*, donde sucedían los hechos que interesaba conocer (Freire, 1990: 157) y no habían podido evitar *saber sin comprender, sentir sin apasionarse*, parafraseando a Gramsci.

> Cuando nosotros hacemos el primer relevamiento, eh..., de la realidad, que fue..., yo llegué en octubre del 91, lo hicimos en marzo del 92. Porque en febrero empezamos a preparar el material, que bueno, dijimos, ¿qué vamos a sacar de esta realidad? ¿Qué necesitamos primero? *¿Qué necesitamos saber con más urgencia?* Porque octubre, noviembre y diciembre habíamos ya evaluado lo que estaba pasando, *el aprendizaje que estaba totalmente desfasado, los programas y la realidad que los chicos vivían*... (Cr2: 2)

Consistió en salir de la escuela para "*saber en qué contexto se movía*" (Cr2: 3) el sujeto específico de sus propósitos pedagógicos y de sus utopías. Se trataba de conocer su "situación personal, familiar y comunitaria" (ibídem) en el territorio mismo donde los chicos vivían y padecían sus problemas y en el que jugaban y gozaban; o sea, en que habrían de construir gran parte de sus *sentidos comunes*, pero también de sus atisbos de *buen sentido*.

Cristina creía que solo así era posible comprender: pateando el barrio como dicen algunos maestros, sentándose a conversar con las familias de los chicos —mate de por medio—, reuniéndose con los responsables de las instituciones del entorno, mirando para tratar de ver los trabajos y esfuerzos que implican la pobreza, las

limitaciones y estragos que acarrea la miseria. Solo sintiendo la humedad y el peso del barro que se acumula bajo los pies, el olor del humo que impregna las viviendas y de las aguas servidas que corren por improvisadas cunetas; solo oyendo el bullicio de vendedores ambulantes, la música de radios vecinas que invade precarias privacidades, las discusiones que se ventilan por las paredes indiscretas de la indignidad y se mezclan con llantos de bebés y risas de niños, es posible comprender. Solo apretando manos callosas y besando rostros prematuramente agrietados; solo viendo sonrisas sin dientes, ojos húmedos de gratitud y destellos de hostilidad, calidez de bienvenida y huidiza desconfianza, era posible darse cuenta de la situación desde la cual había que partir con una propuesta pedagógica.

Además, era consciente de la necesidad de comprender la cultura que predominaba en el barrio: "primero *la gente con su cultura, con sus costumbres, con sus expectativas...*" (C2: 3). "Los docentes que trabajan en escuela marginal deben *saber los valores que se mueven y la historia de por qué es marginal; estos temas no están en la formación o perfeccionamiento docente*" (P2: 2).

Pero no todos los docentes estaban dispuestos a salir para ver; unos, tal vez, porque creían que ya *lo habían visto todo* y estaban instalados en sus percepciones previas y, aun, en sus prejuicios; otros, porque pensaban que no les correspondía, que esto no formaba parte de sus obligaciones, y otros, quizás, por cierto rechazo de clase que no se atrevían a confesar.

Para estos casos, Cristina recurrió a un grupo de documentalistas locales para que filmaran la vida cotidiana (fuera de la escuela) de dos niños[3] que ya habían sido *evaluados* y hecho objeto de *profecías autocumplidas* pero que, sin embargo, sus padres los habían *calificado* de manera sobresaliente por su capacidad para resolver los problemas que ellos les requerían. Así, por ejemplo, P... (10 años), que en

[3] De estas filmaciones se cuenta con una versión musicalizada, editada y digitalizada, junto a otros documentos fílmicos.

la escuela venía repitiendo grados y cuya madre la consideraba su mano derecha, volvió a recuperar su autoestima y perder su timidez cuando, mediante este recurso, pudo hacer visibles sus saberes a los maestros: "Después vemos el proceso de ella, cuando ella participa de las asambleas *con micrófono en mano*"[4] (Cr2: 17).

De esta manera, se pusieron en cuestión múltiples sentidos comunes sedimentados hasta entonces como cultura escolar; algo indispensable para que una "cultura académica", al decir del ya citado Pérez Gómez (1998: 257), se instalara como una *tercera mediación* que hace a una escuela realmente educativa.

Pero de este salir para ver, cuestionar y desnaturalizar, participaron múltiples actores y, como un dato tanto o más importante, los propios educandos, aún los más chiquitos. En efecto, este relevamiento no fue solo una práctica que poco a poco se fue instituyendo para los maestros (con el apoyo de una trabajadora social que sistematizaba lo relevado),[5] involucró también a padres, vecinos, e instituciones del entorno: "*Dijimos, solos no*; vamos a hacer un trabajo donde también la gente de *la vecinal, los padres, todas las instituciones del barrio* también estén trabajando en, eh..., en ese *relevamiento* que nosotros necesitamos... que le llamábamos *continuo*." (Cr2: 2).

Sin embargo, lo que quizás resultó más significativo desde el objeto de esta investigación fue que los propios chicos participaron de la experiencia de re-conocer su realidad y desnaturalizarla: "...en el relevamiento todos participan, hay que organizarlo de tal manera que no se quede nadie sin formar parte de los equipos que van a relevar; *los chicos de los grados superiores relevaban* (...) y no se hacía como un proyecto aparte, separado del proyecto aula, no, junto..." (C2: 8). También los más pequeños no alfabetizados, dibujando lo que aún no podían describir con palabras. Por ejemplo, llevando una planilla en la que ponían un "palote" a cada ingreso del camión municipal

[4] Se refiere a las asambleas entre chicos y docentes, uno de los dispositivos de participación que se implementó en esta experiencia.

[5] Uno de los múltiples apoyos que la experiencia de la escuela "Peña" supo atraer.

que recolectaba semanalmente la basura de una *cava* a cielo abierto que iban reemplazando con forestación.

Si bien las actividades de participación y democratización interna del gobierno y gestión pedagógica de la escuela serán descriptas al momento de analizar las *prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados*, los múltiples talleres, consejos de aula, asambleas y encuentros anuales de evaluación que se realizaron en ella con la participación de padres y vecinos también pueden ser significados como una forma de continuar aquellos relevamientos permanentes en el interior de la institución.

Como actitud pedagógica, esta modalidad de acceder al conocimiento de los educandos y su medio social implicaba incitar a la escucha de las necesidades, proponer descentrarse y ver el mundo desde los chicos y sus familias, dejar que fueran ellos quienes les marcaran el camino educativo a seguir. "El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con* él (...) habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso" (Freire, 1999: 109). Un habla con él o con ella[6] que, cuando en la escucha se transforma en diálogo, adquiere el poder pedagógico de invertir los roles convencionales y hacer del educador un educando y viceversa.

Desde lo metodológico, este modo de conocer, saliendo, viendo y escuchando, le había planteado a Cristina desde hacía muchos años una ruptura con el paradigma tecnocrático y sus diagnósticos:

> Entonces (...) *nos dimos cuenta que ese diagnóstico* que pedían casi obligatoriamente a principio del año escolar *para preparar* esos planes que eran *planes estructuradísimos* (te estoy hablando de los años, este..., *fines del 70 y principio del 80*, (porque ya nosotros en el 86 habíamos roto con todo eso)... nos dimos cuenta que eso *no servía*. (Cr2: 2)

[6] La película *Hable con ella* de Pedro Almodóvar (2002) es una oda al poder amoroso de la palabra, aun en la situación extrema en la que la escucha es, en principio, imposible...

Por el contrario, ya desde esa época, esta docente tomó conciencia de que adoptar como punto de partida de sus propuestas pedagógicas el reconocimiento de las necesidades y problemas de los chicos convertía a su escuela en una de tipo popular. Todavía no había llegado a una toma de conciencia más profunda: que con su práctica estaba iniciando un camino de educación popular en una escuela pública.

De lo que sí pronto tomó conciencia fue de que esta inversión de perspectivas iba a requerir cambios profundos y aun transgresiones y que para ello era preciso construir una considerable autonomía y, por supuesto, la pérdida del *miedo a la libertad*. Libertad interna que generaba crecimiento, sentido de autovalía y deseos de mayor autonomía. Pero también libertad con respecto a las estructuras jerárquicas de las que se dependía. En este sentido, Cristina sentía la libertad que había conquistado: "...la libertad. En otra escuela no lo podés hacer a eso, porque el currículum o el programa está estipulado y de ahí nadie se puede mover. Y yo creo que ese, ese [es un] tema de trabajo en estas escuelas: *cuando hay que cambiar ¡asusta a un director!*" (Cr1: 13).

En el caso de "Kom Kaia", la escuela mocoví, esta práctica orientada al conocimiento de los niños y su comunidad tuvo las peculiaridades que los sujetos y su contexto exigían. En primer lugar, se trató de una escuela que fue creada como respuesta a las madres de estos niños (entonces alumnas de Víctor, su maestro alfabetizador), que sufrían la discriminación, incomprensión y ofensa de sus hijos por parte de los docentes de la escuela a la que asistían. Víctor lo explica de este modo:

> (...) la lengua madre es esa estructura con la que vienen los chicos de castellano y mocoví. Esto los pone entre situaciones intermedias. No hablan bien su idioma, tampoco el castellano. Por eso que ellos no entienden bien; *tienen que traducir para entender y comprender*. (K3: 1)

Pero, al parecer, no solo se trataba de etnocentrismo pedagógico; Antonio, el Jefe de la Comunidad nos relataba que "...los chicos que iban acá a la escuela no sé qué será que les decían porque *venían muy ofendidos*" (A.: 6). Se refería a la escuela pública del centro de Recreo,

ubicada del otro lado de la ruta, a la que asistían antes de la creación de "Kom Kaia".

En consecuencia, para aquellas madres y para Antonio urgía crear una escuela que terminara con la discriminación y la ofensa. Víctor se puso entonces *a la cabeza* (para expresarlo en sus propios términos) de esta demanda e inició las gestiones políticas para esta creación y Patricia, por entonces militante indigenista en la zona, se ocupó de diseñar la estrategia pedagógica para acceder al conocimiento y la comprensión de la cultura de aquellos niños. La modalidad elegida fue la *sentada o ronda cultural*, en la que la ausencia de cabeceras predispuso a la escucha y facilitó una relación dialógica con otro diferente pero igual.

Recordando aquellos inicios, Patricia, la que ahora era la Vicedirectora de la nueva escuela, nos relataba:

> (...) *—yo creo que en esta relación dialógica (...) y lo que nosotros llamábamos la sentada*, claro, este reflotar o apropiarnos nosotros no como un instrumento de avasallamiento sino [para] establecer [una comunicación] (...) éramos conscientes que la comunidad debía apropiarse de algo que nosotros llevábamos, pero la forma de dárselo, *si no lográbamos que ellos nos marquen el camino* iban a volver a ser derivados a una escuela especial, al fracaso, y ahí *se estableció la sentada, la escucha, la escucha de necesidades, o la escucha de ver el mundo (desde el otro)* (...) tal vez lo que será necesario para el otro no será necesario para mí; pero, *a ver, qué puedo hacer yo desde mi formación, desde mi instrumento, qué podés aportar vos, y cuando digo la sentada es la típica ronda cultural.* (P.: 41)

Esta apertura a dejar que el otro les *marcara el camino* no fue fácil. Para esta escucha fue necesario que, al menos algunos docentes, se ubicaran desde otro lugar para intentar ver desde la perspectiva de los niños: "*salir de acá*" dice Patricia, para "*ponerte en el lugar del otro, y ver desde el otro*". Para ella esto implica "*entrar a limpiar el campo y borrar rótulos*", también "*tiempo de estudio*; algunas respuestas encontramos, otras no" (P.: 45). En síntesis, un esfuerzo de descentramiento

que intentó sobreponerse a prejuicios, estereotipos y representaciones construidas desde el desconocimiento, para admitir la necesidad de estudiar e investigar en búsqueda de algunas respuestas.

Mariza, la otra maestra cuyo involucramiento fue decisivo para este proyecto, afirmaba en el mismo sentido, a pesar de sus diferencias con Patricia: "...esto lo único que te requiere es compromiso y *seguir el ritmo que te marcan ellos...*" ("M" en K4: 7).

Así, desde esta actitud básica inicial y desde el reconocimiento de las propias carencias, algunos de estos maestros, con el aliento y apoyo del director, tomaron la iniciativa de *revisar su formación docente e investigar.* Algunos, como Patricia, desde su trayectoria de militancia, ya habían avanzado en este sentido, pero reconocían todo lo que aún les faltaba.

Precisamente, el rasgo distintivo de la escuela "Kom Kaia", en este esfuerzo de ver para comprender, fue la disposición de revisar la propia formación y encarar un esfuerzo de investigación poco frecuente. Tanto Víctor, desde su responsabilidad de director, como Patricia, desde su compromiso casi desmesurado, *fueron instalando a la investigación como una práctica institucional:* "...los docentes frente al aula y yo frente a la dirección, empezamos una tarea que por ahí como docentes no vemos que es el tema de *ser investigador*" (V3: 4).

> *Me dediqué acá full, pobres mis hijos...* (...) Después estuve dos semanas en las montañas tucumanas... son experiencias... Había cobrado una plata, así que (...) me fui con mis chicos (...) viajamos en tren. Viajamos bien porque viajamos en Pulman, los chicos eran chicos así que los pasajes no eran tan caros.... Nos tomamos un cole a Santa María del Carmen, desde allí nos tomamos un taxi. *Llegamos a la casa de la hermana de Antonio...*[7] *Nos fuimos a caballo a las montañas. Allí estuvimos 15 días. Son muchas experiencias. Los riegos por ejemplo son como en la*

[7] Se refiere al entonces Jefe de la Comunidad Mocoví de Recreo y el relato corresponde a un viaje realizado a la casa de la hermana de Antonio, en los cerros tucumanos, con el propósito de conocer como docente y militante, mediante la participación en la vida cotidiana de la gente a la cual había decidido dedicar todas sus energías.

> *etapa de los Incas, participamos con los chicos de la señalada;*[8] *cuando bajamos de la montaña festejamos el cumpleaños del padre de Antonio. Fue una fiesta que duró 2 días.* Mis chicos tenían 7 y 10 años. Ellos se acuerdan de todo ("P", en K7: 4)

Estas instancias de formación continuaron a través de intercambios y encuentros en distintos puntos del país, y culminaron en un viaje a Bolivia del que participaron miembros de la comunidad mocoví, en su condición de docentes y de voceros de esta experiencia educativa.

Este trabajo compartido de formación entre directivos, docentes y aborígenes —que luego revertiría en los restantes miembros del personal de la escuela y de la comunidad— generó una sinergia, un círculo virtuoso que *derivó* en un Consejo de Idioma integrado por ancianos de la comunidad. Este se convirtió en una referencia para los docentes y les facilitó sus esfuerzos de descentramiento para comprender mejor una cultura diferente. Con estos saberes pudieron elaborar en conjunto un proyecto de educación bilingüe y bicultural.

Unos años después, esta *capacitación* y asesoramiento fueron institucionalizados también para los nuevos docentes ingresantes o suplentes. De esta manera, registrando y comentando lo que surgía en estas ocasiones de observación intensiva y en la relación cotidiana con los niños y su comunidad, los docentes de la escuela "Kom Kaia" incorporaron la investigación como una práctica indispensable para comprender al otro diverso. En este sentido y a instancias de Patricia, *convinieron en dedicar algunas horas (todos los viernes) al estudio y la reflexión*.

En la Patagonia, Dámaris, la directora y Graciela, la vicedirectora de "Allen", habían elegido esta escuela para hacer también su trabajo a partir de este conocimiento:

[8] Ceremonia en la cual los aborígenes acostumbran todavía a marcar la oreja de su ganado (ovejas, cabras, etc.) con una lana de color. En algunos casos todavía hoy, como hace siglos, se combinan lanas de varios colores con las que codifican la historia de interés productivo y reproductivo del animal, adelantándose a la etiqueta plástica (con microchip incluido) que hoy el ganadero le abrocha en las orejas.

> (...) elegimos una escuela rural porque queríamos un trabajo en una comunidad rural, queríamos hacer además (...) *un trabajo pedagógico fuerte en el sentido de que pudieran conocer y entender qué era lo que estaba pasando, por qué estaban viviendo como estaban viviendo,* poder trabajar con la gente, poder trabajar en un barrio... ("D": 9)

También ellas, como los directivos y docentes de la escuela santafecina "Peña", estaban convencidas de que era necesario trasponer sus muros para relevar periódicamente las necesidades y problemas de los chicos y sus familias. Sus recorridas periódicas por el barrio habían permitido relevar los problemas de desnutrición y salud en los chicos: "...ahí es donde empezamos a *trabajar*, digamos, *con el primer derecho*, la posibilidad, por lo menos de *estar sano para poder jugar, aprender, armar la placita,* todo lo demás, y ahí empezamos a trabajar con la salita y con el comedor (...) con el centro periférico [de salud] (...) estos problemas" ("D": 14).

Y, como en el caso de la escuela "Peña", dijeron *solos no* y articularon esfuerzos con las instituciones y vecinos del barrio, pero al mismo tiempo, como en el caso de "Kom Kaia", se abrieron a su sabiduría para poder ver desde ella el camino a seguir: (...) desde esta *sabiduría de vida* que tienen, ¿no? ("D": 15).

También como en las escuelas "Peña" y "Kom Kaia",[9] pudieron comprender desde la base de compartir sus tragedias. Cuando Dámaris y Graciela se hicieron cargo de la escuela, esta, junto con todo el barrio, estaba inundada. Este contexto de inicio, recuerda Dámaris, llevó a los docentes a reconocerse conectados por nexos

> (...) *medio invisibles entre lo que hacía una maestra y lo que hacía otra, entre el sentido que le daba una maestra a su trabajo y el que le daba otra*; es como que a partir del trabajo concreto y puntual, *a partir de una*

[9] Nuestro retorno como tesista a estas escuelas para recuperar parte de una investigación anterior, reconocer el territorio y retomar el diálogo con sus protagonistas tuvo lugar en el contexto de la mayor inundación de la que tienen memoria los santafecinos y las entrevistas transcurrieron entre las pilas de ropa y calzado que los afiliados docentes al sindicato de AMSAFE clasificaban para los inundados.

> *situación como fue la inundación y la evacuación, se empezaron a ver ( ) a reconocerse como, bueno, gente que estaba trabajando en lo mismo, que había cosas comunes.* (ibídem: 8)

La vuelta a la escuela fue festejada por los maestros y la gente del barrio, todos juntos en la escuela. Para Dámaris y Graciela fue un proceso vertiginoso: en un mes y medio retornaron a la escuela "*de otra manera, desde otro lugar*", luego de haber aprendido "*quiénes eran los chicos, quiénes eran los maestros [y] ellos, a su vez, conocernos a nosotros* " ("D": 9).

En este sentido, como la directora santafecina, aprovechaba estas recorridas, estos relevamientos, para *pedagogizarlo todo* y, como Bichi, la directora *matancera*, ya en pleno contexto de las secuelas de la crisis de 2001, sintieron "la preocupación por construir una escuela que, siendo el último vestigio de lo público, recuperara la voz, las necesidades y las esperanzas de aquellos sectores más castigados por las políticas de exclusión del neoliberalismo" (Funes *et al*., 2007: 16).[iii]

En la experiencia relevada sobre el río Limay, en "Rincón de las Perlas", Fernando, su director también sostenía que era preciso escuchar para ver: "todo lo que yo aspiro es, *desde este pequeño lugar*: *escuchar para ver cómo podemos canalizar las inquietudes y las necesidades de la gente, desde experiencias cooperativas, solidarias* y demás a *ir haciendo de la escuela un pequeño lugar de transformación*" (Fernando: 13). Un pequeño lugar donde, como nos recuerda Dussel, podían impulsarse transformaciones con los mismos criterios de las extremas o, para decirlo con menos altisonancia, de las estructurales. Para este *ver y canalizar* entendía que era preciso abrir la escuela: (...) una de las primeras cosas que intentamos hacer fue abrir la escuela, abrirla a la comunidad en un sentido amplio, abrirla a otras experiencias y al contacto con otras escuelas. (Fernando: 15), Incluso en plena lucha sindical (2002) se seguían relevando necesidades, haciendo de esta práctica otra forma de aprender enseñando:

> *(...) nosotros, como forma de protesta, veníamos a la escuela y estábamos dos horas todos los días con los chicos, les dábamos la leche y empezamos a tratar de ir armando talleres junto con los padres para analizar toda*

> *la situación,* digamos, para que no vieran que nuestro reclamo era porque no nos pagaban sino que *en realidad lo que estaba desnudando nuestra situación era, digamos, cómo repercutía en forma particular a los docentes, pero que no era diferente al padre que estaba trabajando en la chacra y en vez de pagarle cada 15 días le pagaban cada 45* o..., digamos, peor aún, la situación de *los que no tenían trabajo y que no tenían, digamos, ni siquiera la posibilidad de reclamar*; y estuvimos armando *talleres todos los viernes con los padres,* donde, justamente, apostábamos a la convivencia, a la reflexión sobre la situación que se vivía. (Fernando: 19)

Además, como uno de los problemas culturales más serios por sus consecuencias políticas era la identidad diluida de la población (lo que facilitaba su explotación), Fernando trabajaba personalmente y alentaba también a los demás docentes a relevar el entorno geográfico de la escuela, hasta en sus detalles mínimos: sus paisajes, sus bellezas más diminutas y a recuperar, desde una perspectiva crítica, la historia social, económica y política de Río Negro.[10]

Y en esta escuela como en otras, también dijeron *solos no*, y articularon sus experiencias con la Universidad Nacional del Comahue, para aunar sus relatos: "...hace como un año y medio, ella [Susana,[11] docente de la UNCo] desde su lugar de trabajo en la Universidad decía, '*che pucha, estamos muy solos*', nosotros desde nuestro lugar de trabajo decíamos *bueno, y con quién nos juntamos y surgió la idea de empezar a juntarnos todos los que estábamos sueltos*, y se armó un proyecto que se llama Crónica de Escuelas Valletanas" (Fernando, ENCUENTRO de EPEP, Santa Fe, 2004: 10). Crónicas que, en el borde de *lo público estatal, recogieron lo público social.*

Más al sur, en la meseta de Samuncurá, Luisa, la directora de la escuela "Treneta", hacía del *salir para ver* un trabajo minucioso y

[10] Entre los materiales para esta recuperación crítica, contaba entonces con la reciente publicación de un docente y periodista local, *Para pensar y entender Río Negro* (2006) de Silvio Winderbaum.

[11] Docente de la UNCo, informante clave para la selección de las experiencias patagónicas, con excepción de la organización "Gente Nueva".

personalizado, tratando de reconocer el lugar, su gente, sus identidades, sus costumbres y valores y, en todo ello, reconocerse también a sí misma:

> *(...) primero reconociéndome, la gente, reconociendo el lugar, la identidad del lugar*, para luego yo poder..., esto que hace ella [se refiere a otra compañera participante del Encuentro] ¿no?, qué voy a trabajar yo en un lugar en donde no conozco su idiosincrasia, sus costumbres, sus valores, bueno, integrándome a la familia, *conociéndola y apropiándome justamente de su sabiduría*. (Luisa, en "M" y "L", ENCUENTRO de EPEP, Santa Fe, 2004: 8)

Esto implicó un trabajo de comunicación intenso y personal:

> (...) entonces mi primer propósito fue comunicarme, hablar, con la gente, conocerlos, *visité casa por casa*, estuve, no sé, *todas las tardes que tenía libre yo en mi dirección, a la mañana trabajaba y a la tarde me iba a las casas a recorrer el paraje, con cada casa estaría una hora, una hora y media, mate de por medio, conociéndolos, y conociendo su realidad, conociendo sus inquietudes, escuchando qué tipo de escuela quieren, qué tipo de educación quieren para sus hijos, y lo que yo hacía era escuchar.* ("L": 9-10)

El aula ya no eran cuatro paredes, "era todo este lugar donde uno vive, el contexto que lo rodea, el paisaje..." (ibídem: 5) y el eje pedagógico era el de revalorizar a través de todo este proceso comunicacional *lo intercultural o lo cultural, cómo hacer que ellos valoren y revaloricen eso que ellos tienen "* (ibídem).

También en el Conurbano Bonaerense la práctica de *salir para ver y comprender* se reitera en los relatos. María del Carmen, la directora de la escuela "Matanza", quiere ver más allá de lo instituido y en ese *más allá* sitúa sus sueños y su proyecto; "es aprender a leer y escribir, pero es también poder *apropiarse* de una cultura, *de la cultura de los derechos, de nuestros deberes, del espacio de la dignidad, del arte, de la ternura...*" ("MC": 22). Hacia ese más allá venía caminando con maestros, auxiliares, alumnos y padres desde diez años antes.

Para elaborar una propuesta educativa que fuera *más allá* entendió, desde sus primeros trabajos como maestra, que tenía que aprender a ver desde lo que sus pibes vivían, gozaban y sufrían. Cuando regresa de su licencia por maternidad

> (...) *tomo mis niños de 3° y les digo: bueno, antes que nada por favor muéstrenme dónde viven*, cazo mis niños, *le digo a la directora que nos vamos a dar una recorrida por el barrio (...) ¡aprendí tanto de los chicos!, porque fue lo primero que hice, recorrer , que ellos me muestren...* ("MC": 27)

Desde la comprensión que le daba aquel *salir y ver*, interpelaba a los docentes que no terminaban de compartir su perspectiva y abrían juicio sobre la cultura de sus *pibes*. Al respecto relata que,

> (...) como la escuela del asentamiento era una escuelita de chapas [casi naturalizando aquello de escuela de pobres para pobres], se escuchaba lo que se decía [de un aula a la otra], entonces, claro [con sarcasmo]: *'el cuaderno tiene que estar prolijo, no puede tener manchas de grasa, porque no...', 'hay que lavarse las manos antes...'.* Cuando teníamos las jornadas yo les decía a las compañeras: *¿vos sabés dónde hace Carlitos la tarea? en la misma mesa donde la abuela amasa la tortilla, porque no hay otra mesa, no hay otra mesa (...) ...si vos tuvieras que ir, no te digo a buscar agua a tres cuadras a una canilla comunitaria, porque es la canilla de todos, ¿te bañarías en invierno todos los días?, [sonriendo] ¡yo no!* (ibídem).

Concluía entonces: *"es solamente con la capacidad de ver; aprendí con la gente, aprendí con mis alumnos, aprendí a escuchar"* (ibídem).

En la escuela de Florencio Varela, la entrevista a su directora dio cuenta de un colectivo docente que pasaba por un momento de cierto desaliento y desconcierto por problemas que lo desbordaban (como la drogadicción de los chicos). Sin embargo, Mónica FV afirmaba que era tiempo de retomar viejas resistencias y el proyecto que juntos construyeron.

Recordando las condiciones sociales e institucionales que dispararon aquella resistencia, Mónica FV, la militante del SUTEBA, expresa: *"a pesar de estas condiciones adversas* que hay en la escuela, en algún

momento, sobre todo a partir del año 96, 97, que es cuando empieza nuestro proyecto, *pudimos hacer un montón de cosas, y como que estas condiciones adversas nos dieron fuerza para decir: bueno, a pesar de hay un montón de cosas que se pueden hacer...*" (M. Mónica FV: 4).

> (...) nuestro proyecto que surge a raíz de ver cómo aumenta la violencia en la escuela, en jornadas de reflexión y de discusión con los maestros atribuíamos el aumento de esa violencia a, justamente, la violación de los derechos de los chicos en el sentido amplio del término, los chicos que no comen, que no tienen garantizada las condiciones de educación, que no tienen vivienda digna, bueno, como que eso genera mayor violencia, empezamos a darnos distintas estrategias de ver cómo desde la escuela podemos trabajar sobre eso, ahí surge nuestro proyecto. (ibídem: 8).

Dentro de las experiencias contenidas en iniciativas colectivas y en movimientos sociales y de lo registrado en esta investigación, la de El Sauzalito fue la que mayor tiempo y empeño puso en relevar necesidades, identificar problemas y preservar una identidad cultural a través de la alfabetización bilingüe y simultánea.

Cuando los entrevistamos, aquellos pioneros que en la década de 1970 agruparon a los wichís de la zona, todavía seminómadas, miraban por el espejo retrovisor de su propia historia y eran críticos sobre los logros de aquel proyecto humanitario.

Entonces no comprendieron las dificultades que planteaba una estructura social de clanes para un proyecto de organización comunitaria de conjunto; pero ellos no eran antropólogos sino un grupo de militantes que, inspirados por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, aprendieron con sigilo y sobre la marcha en el contexto de una dictadura (1976-1983), aunque la mayoría poseía formación universitaria o superior. Pero, más allá de lo que no pudieron comprender en su momento, es evidente que contribuyeron a la sobrevivencia de un grupo en peligro de extinción por la explotación a la que estaba siendo sometido. No solo de extinción física, sino también simbólica de la cultura que por entonces conservaban.

En este sentido, no cabe sostener —como los primeros antropólogos— que la cultura es como una copa de cristal que cuando se rompe nunca vuelve a sonar con el timbre *original*. Lejos de esta visión idealizada y conservadora, las culturas son complejos de significación tan dinámicos y cambiantes como la vida misma y, como esta, su transformación es inevitable junto con la lengua que la expresa. Una cultura, que, además y como la de otros pueblos originarios, había sido objeto de múltiples *arbitrariedades* a lo largo de siglos.

Esto lo tuvieron muy claro, primero Marta y luego Mónica, las educadoras que, inspiradas en aquel movimiento, se sucedieron en la zona. Producto de esta comprensión y tras años de investigación surgieron: la cartilla para la alfabetización bilingüe de adultos en El Sauzalito, que la primera elaboró en los años 70, y luego, el libro y las fichas para la alfabetización inicial simultánea en las lenguas wichí y castellana "Tsalanawu-Chalanero", que la segunda publicó en la década de 1990.

Casi en el otro extremo geográfico, en Bariloche, los docentes y militantes de "Gente Nueva" coincidían —sin saberlo— con la valorización y casi denominación de la práctica que la directora de la escuela "Peña", desde la marginalidad santafecina, había llamado *relevamiento permanente.*

Metodológicamente, todo este trabajo se sostuvo y sostiene hoy desde un proceso permanente de reconocimiento de las situaciones barriales y comunitarias a partir de una sensibilidad compartida por todos. El mismo se concreta, sobre todo, a través de visitas a las casas de los alumnos que, en el caso de la escuela primaria "Virgen Misionera" y en la época en que fue realizado este trabajo de campo, se trataba que fueran al menos tres por año, "visitas de mateada" en expresión de Alba, nuestra anfitriona. No se trataba de relevamientos sociológicos, sino de un esfuerzo de comprensión de cada sujeto "preocupados por lo individual de cada uno; aunque es una escuela grande... por ahora lo vamos logrando" (Salese *et al*., 2000: 7).

Estas visitas de mateadas se complementaban con jornadas de convivencia (dos por año) y caminatas para el reconocimiento de distintas situaciones medioambientales. También mediante talleres con padres

que facilitaban la expresión de su sentir y pensar: se trata de talleres con los padres a los que les dedican una jornada completa. En ellos analizan los problemas actuales de sus hijos, los comparan con sus recuerdos de infancia y adolescencia; debaten sobre sus propias realidades laborales, barriales y familiares y, finalmente, organizan diversos juegos que les permiten expresar deseos y propósitos sustantivos en relación con sus hijos (ej.: escribir lo mejor que quisieran dejarles a sus hijos y depositarlo en el símil de un arcón que guarda un tesoro). En esas jornadas los profesores sirven el almuerzo a los padres, en un intento de horizontalizar más las relaciones con ellos.

Fuera del país, en la escuela que ocupa el centro del Campamento "Jair Antonio Costa" —junto a otras dos mil del MST— y que se autodefine como pública, itinerante (sigue a los *acampantes* en sus traslados, buscando una tierra en la que finalmente asentarse) y popular, se respeta una minuciosa y a la vez democrática normativa para este relevamiento. Minuciosa por lo detallada en sus especificaciones y por lo prolífica en ejemplos; democrática, por el proceso de participación horizontal de todos los acampados en los análisis de su situación y en la toma de decisiones, orientados por un Equipo de Educación también elegido por ellos. Participan todos, incluidos los niños. A continuación, la traducción de unos párrafos de un *dossier* al respecto:

> *1º PASO: Conocer la realidad*: La escuela, junto con el Equipo de Educación del asentamiento [con pequeñas variantes, vale también para un campamento], debe hacer un relevamiento de informaciones sobre la realidad del asentamiento y de sus relaciones con el conjunto del MST y sus luchas. Informaciones lo más completas posibles, desde la historia, pasando por la composición de las familias, organización del trabajo, producción, características culturales... hasta cuáles son las mayores discusiones que tienen lugar en el conjunto del asentamiento y con el MST. El objetivo es saber qué discutir y desde dónde comenzar la discusión sobre la escuela con los con los asentados...
>
> Para hacer este relevamiento será necesario definir en el Equipo: a) Cuál es el camino a seguir; cuáles son las informaciones que deben

> buscarse; b) Quién busca. Aquí es muy educativo involucrar también a los alumnos en la investigación; c) Cómo y dónde buscar informaciones. Esto va a depender de las condiciones y de los vínculos que la escuela ya tiene con la comunidad; d) Quién junta las informaciones y registra por escrito una síntesis de ellas. Esta tarea es muy importante para que el proceso continúe después; e) El tiempo máximo para concluir esta etapa del planeamiento. (Dossiê MST ESCOLA, Documentos e Estudos, 1990-2001)

A partir de este *primer paso*, el proceso continúa en un debate de todos los acampados sobre lo relevado, que prosigue con una elaboración de propuestas —generalmente a cargo del Equipo de Educación—, para luego sostener un nuevo debate sobre estas propuestas en el conjunto de la escuela y de la comunidad; tomar una decisión final en asamblea; trasladar al papel las decisiones tomadas y, finalmente, socializar las mismas a nivel del conjunto de la escuela, de la comunidad de acampados y del gobierno de la educación estadual.

En síntesis, las prácticas orientadas al conocimiento de los sujetos, sus contextos, necesidades y problemas fueron, para todos estos casos y experiencias, el punto de partida y la referencia central para sus propuestas pedagógicas. Muchos las formalizaron en un proyecto institucional. Todas partieron de una decisión de gobierno escolar autónoma y, como ya se ha expresado, fueron generadoras de un conjunto de experiencias educativas y sociales que conformaron un aspecto de sus currículos totales.

Prácticas orientadas al ejercicio de los derechos conculcados

> Merecer la vida es erguirse vertical más allá del mal, de las caídas.
> Es igual que darle a la verdad y a nuestra propia libertad la bienvenida.
>
> Eladia Blázquez, *Honrar la vida*

Corresponde ahora poner en foco aquellas prácticas que concibieron, operacionalizaron y sostuvieron quienes asumieron la responsabilidad

de dirigir las escuelas y quienes los apoyaron y acompañaron, en una interacción orientada a generar, con fuerza instituyente, procesos político-pedagógicos de intencionalidad transformadora y emancipadora. Procesos que, desde el mismo espacio escolar, iniciaron a los niños en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades ciudadanas y, por ende, en un acceso temprano a la política como derecho humano.

Algunas de estas prácticas pueden valorarse por lo que significaron en sí mismas, como parte del currículo total que se construyó institucionalmente; por ejemplo, por el modo participativo y democrático de gobernar, dirigir y gestionar o por la apertura al entorno social, sin *muros* simbólicos con *el afuera*. Otras, por lo que propiciaron, habilitaron y aun desalentaron en terceros; por ejemplo, al alentar a los maestros a un relevamiento permanente de la situación del entorno, habilitar transgresiones formales para recuperar a los chicos que habían abandonado[12] o desalentar conductas violentas por parte de algún docente (Peña) o expulsoras en algunos grupos de padres y maestros (Allen).

Sin embargo, su comprensión sería muy dificultosa si no se las pusiera previamente en el contexto del sentido que la educación y la escuela tuvieron para aquellos sujetos que las impulsaron. Los que más directamente lo expresaron fueron el personaje central del caso de la escuela Peña y algunos protagonistas de experiencias patagónicas.[13] Así Cristina, la directora de la escuela de la periferia santafecina, sostenía que el sentido de estas prácticas era el de:

> (...) dignificar desde la escuela la vida de los chicos, ¿no?, y sus propias vidas, la propia vida de la familia y de todo el barrio (...) saber cuáles son las cosas que en ese lugar dignificaban a las personas (...) ver cuáles eran los derechos que los chicos tenían que empezar a internalizar que eran ¡sus derechos!, su manera de dignificar su paso por esta vida, ¿no? (C3: 1)

[12] Los GAR o Grupos de Apoyo y Recuperación que llevaron adelante Silvia y René en la escuela "Peña", Santa Fe.

[13] En los demás referentes este sentido se infiere del cruce de múltiples testimonios recogidos a lo largo de nuestra investigación.

El maestro René, por su parte, afirmaba que la dignidad era aquello que *nos merecemos y por lo que hay que pelear* y que, en el caso de los chicos, era algo independiente del trabajo u ocupación de los papás (fuera uno cartonero o ciruja, empleada doméstica o prostituta), del color de su piel o de la situación de pobreza o indigencia en la que vivían con sus familias.

Por su parte, Víctor y sus docentes llamaron al proyecto institucional de la escuela "Kom Kaia" "Nuestra comunidad de pie para recuperar la dignidad de ser aborigen y de ser argentino"; y Cristina desde Santa Fe y María del Carmen desde La Matanza, insistían en que el propio edificio escolar debía ser un reconocimiento a la dignidad de los chicos: desde algo tan básico como un baño adecuado en un territorio donde solo había letrinas o excusados, hasta las aulas *"realmente dignas, no lo que tenemos ahora"* (M. C. Entrevistas Completas: 627). Un reclamo que, desde el Conurbano Bonaerense, se anticipaba al crimen por desidia de Sandra y Rubén en el Partido de Moreno, al que ya hemos aludido.

De esta forma, emergió del análisis una categoría que afirmó y afirma nada menos que el sentido de la docencia y de la escuela pública: *la categoría de dignidad*.[iv] Un sentido compartido por la totalidad de los protagonistas de las prácticas que pusimos en foco.[v]

Así, al reclamar y educar en el reconocimiento de la dignidad de los chicos como derecho humano básico, la escuela se convierte en la muralla en la que se estrellan todas las discriminaciones que, por clasismo, racismo y sexismo, el sistema capitalista patriarcal busca naturalizar, al instalar como sentido común la existencia de una sociedad con diferentes categorías de humanos, con lo que se pretende justificar el uso de la mayoría de ellos como recurso/objeto para minorías.

Es en estas *escuelas de dignidad* en las que comienza el aprendizaje de un derecho que viabiliza el progresivo acceso a todos los demás: el derecho a la política. Como se ha expuesto, este aprendizaje se inicia con el ingreso a un conocimiento crítico, que deje atrás el pensamiento ingenuo e inicie a los chicos, como hemos dicho, en el ejercicio mismo de sus derechos y responsabilidades ciudadanas; en

una praxis de lucha en la que también son educados por sus propios docentes, en sus acciones por dignificar sus condiciones de trabajo.

En síntesis, digno es el que lucha y por la lucha gana reconocimiento y crece en dignidad. Esta praxis revierte a su vez en un proceso interior, subjetivo, que lleva al autorespeto. Desde estas trayectorias externas e internas, se despliega la posibilidad del acceso efectivo a un conjunto vasto y diverso de otros derechos, según los contextos.

Entre los protagonistas de los casos y experiencias hubo un acuerdo explícito o tácito en que el derecho primordial a defender era *el derecho a la vida*, a su posibilidad y continuidad en sentido estricto, a su desarrollo más pleno o a su dignidad como dijimos, en un sentido más amplio.

Quizás al leer el párrafo anterior algunos pasen por alto esto de la *posibilidad y continuidad de la vida en sentido estricto*. En una Argentina en la que la esperanza de vida (OMS, 2019) es de 76,9 años, tendemos a pensar que la responsabilidad de la escuela y del Estado en general es la de brindar condiciones para una vida en plenitud. Sin embargo, todavía hay para quienes esta esperanza es desesperanza y dolor. Tal es el caso de los pueblos originarios y sobre esto bien vale un registro de campo. Relata Patricia, la vicedirectora y maestra de la escuela "Kom Kaia" de la comunidad mocoví de Recreo (Santa Fe) que

> (...) conversando un día con los chicos, a fines de octubre, estos le recuerdan que está próximo el "Día de los Muertos", "*de los finados*" y que quisieran ir al cementerio:
>
> Chicos: "¿Nos van a llevar al cementerio? ¿Sí? ¿Nos llevan?"
>
> "P": "¿A qué quieren ir al cementerio?"
>
> Chicos: "Y, porque hay que glorificar a los finados".
>
> Al día siguiente, continúa relatando Patricia[14] con una mezcla de ternura y emoción contenida, llegaron los chicos a la escuela, listos para la larga caminata hasta el cementerio:

[14] Este relato se produjo, precisamente, frente a la puerta de aquel cementerio, al que llegué en un viaje de reconocimiento del escenario en que había tenido lugar la primera investigación que me conectó con esta escuela.

> (...) venían los chicos tipo *Manolito* cuando iba a la escuela, que se peinaba los pelos así, mojados. *-Ajá, sí, sí*. Venían así los chicos, venían bien emprolijaditos, peinados con los pelos mojados. Algunos venían con florcitas de sus jardines, otros con florcitas chiquitas robadas del campo. Y *muchos traían un papelito con un número* (...) tomaron la leche, juntamos todo y empezamos a venir caminando. —*Unos cuantos kilómetros*. —Nos vinimos caminando despacio, sin ningún problema, cantando, charlando. *Los papelitos eran porque como la condición más humilde va a tierra Vos entrás al cementerio y ves: clase alta: panteón; clase media: nicho; clase pobre o no pudiente: a la tierra. —Mjmm. —Y, de tan pobre ¡ni siquiera cruz con nombre!— ¿(solo) el número? —Era de varilla del ocho,*[15] *la crucecita. —¿sí*? —con un numerito en el medio agarrado con un alambre, así en la cruz, cruzado. (Registro grabado durante el viaje reconocimiento de la zona y la escuela, 2006: 15) (Cursivas propias)

Nuevamente el contraste no se agota en una expresión espacial de las diferencias, aun después de la muerte; se expresa también en un vínculo temporalmente distinto con esta, como experiencias que existencialmente los separan: unos, conviviendo, temprana y cotidianamente con la pérdida de sus seres queridos por enfermedades evitables; los otros, incluidos sus maestros, viviendo estas pérdidas como una circunstancia excepcional de sus vidas, hasta que llegan a la vejez:

> Uno de los chicos, Gustavo C... me acuerdo que fue, me preguntó, *¿y vos qué muertos tenés?* Y ahí yo caí en la convicción, ¿no?, a esa altura de mi vida el único muerto directo, cercano que tenía era mi abuelo materno, que había fallecido hacía como cinco años. Mis padres viven los dos, mis hermanos también. —*Un contacto con la muerte casi excepcional...* (...) -Esta cuestión que uno tiene que elaborar. —Sí. —... fue muy fuerte. *Y Gustavo se me abrazó, lloramos juntos ante la tumba*

[15] La medida más común de hierro nervado que se usa en la construcción y el material más barato y fácilmente disponible para improvisar una cruz de sepultura. Las hileras de estas cruces se veían al fondo del cementerio: *primeros en morir, últimos en el cementerio.*

> *de su mamá.* Después otro me contaba de los abuelitos... los abuelos son abuelos jóvenes, muertos (...) muchas muertes del corazón. La madre de Gustavo... *era muerte por parto...* (ibídem: 16)

Desde este recordatorio sobre el derecho a la vida en un sentido literal de los pueblos originarios, de los sobrevivientes, de los más violentados entre las clases subalternizadas, de *los ningunos, los ninguneados* (Galeano, 2003: 59), la educación en general y las escuelas en particular, tienen una enorme tarea si se convierten en populares además de públicas.

Junto con su involucramiento en la defensa de estos derechos más amplios y básicos, que ponían en juego el sentido de su condición de educadores, la actividad de estos sujetos se desplegó en una diversidad de prácticas de gobierno, dirección y gestión escolar por la defensa de un conjunto muy amplio y heterogéneo de derechos. Algunos las asumieron como responsabilidad propia y directa de sus instituciones; otros requirieron de la colaboración de terceros, pero los involucraron activamente también, alentando, impulsando e, incluso, encabezando las luchas. Entre los derechos cuya garantía asumieron como responsabilidades propias y directas, caben mencionar:

> La educación
> En las cercanías de la Universidad de Stanford, pude conocer otra universidad, más chiquita, que dicta cursos de obediencia.
> Los alumnos, perros de todas las razas,
> colores y tamaños aprenden a no ser perros.
> Cuando ladran, la profesora los castiga
> apretándoles el hocico con el puño y
> pegando un doloroso tirón al collar de pinchos de acero.
> Cuando callan, la profesora les recompensa el silencio con golosinas.
> Así se enseña el olvido de ladrar.
>
> Eduardo Galeano en *Patas Arribas. La escuela del mundo al revés*

El derecho a la palabra, un derecho que puede parecer obvio pero que en algunos ha sido reprimido por décadas de descalificación.

Derecho amplificado por los medios de comunicación barrial y local, como la FM de "Gente Nueva" (Bariloche) que alentaba a la recuperación de la voz de los barrios y se expedía permanentemente sobre las problemáticas que afectaban la cotidianeidad de la sociedad local y su vinculación con acontecimientos y políticas regionales, nacionales o internacionales.

Derecho ejercido también por las iniciativas de la escuela "Peña" en Santa Fe, como la de *concejal por un día y los niños tienen la palabra*, luego de todo un año de trabajo sobre los derechos humanos con la colaboración del MEDH (Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos).

Derecho enfáticamente reclamado para los *pibes* por María del Carmen, la Bichi, cuando en La Matanza, lideraba la toma pacífica de su escuela, cortaba calles con una murga de alumnos, repartía volantes y convocaba a los medios por una FM local y daba la palabra a los chicos para que fueran reporteados, haciendo pública la necesidad de un terreno para la construcción de un edificio en el que los egresados de su escuela pudieran proseguir estudios secundarios. En el contexto de aquella toma, cuando llegó el 25 de Mayo, Bichi recuerda: "con el cartelito acá en el guardapolvo: '*defensa de la Escuela Pública*' (...) *armé un coro de madres, las mamás que estábamos en la toma*..., y para el 25 de Mayo pusimos una bandera nueva, *fuimos ahí a comprar en una retacería de Laferrere varios metros de bandera, y cantamos la canción 'Sube Sube' de Mercedes Sosa; para esto las mamás nos armamos un cuadernito como si fuera tipo Coro Kennedy*, ¿por qué no? (...) y en los actos la cantamos, la verdad es que fue una cosa tan emotiva que *terminamos llorando*" (MC: 16-17).

Pero alentar el ejercicio de la palabra tiene a veces su costo: Luisa, la que sería la directora mapuche en la escuela de Treneta, fue desplazada de su trabajo como *mediadora comunicacional* en Radio Nacional Charmalat (Allen) porque *"quisieron borrar una experiencia por temor a que la gente empiece a hablar, a practicar su derecho. No lo lograron* con estos chicos (...) cuando uno trabaja a conciencia, y trabaja con esas ganas que uno tiene, *deja huellas*" (Luisa: 12-13).

El rescate de identidades negadas o diluidas

Como condición para recuperar un nivel de autoestima indispensable había que trabajar con los migrantes rurales que, como decía Cristina, llegaban a las villas de Santa Fe *desarmados, desarraigados* y eran objeto de manipulación clientelar y asistencialismo paternalista.

También había que reconocer institucionalmente la lengua materna de los chicos mocovíes, cuyos padres doblaban la cerviz en las quintas suburbanas que abastecían a esa misma ciudad y convertir a la propia escuela en bilingüe e intercultural, para que estos niños pudieran levantar la cabeza ante el insulto de *indios de mierda*, cuando, en el fragor de un partido de vóley, pudieron contestar: "*¡sí y qué!*", y a partir de entonces "*lo que fue humillante pasó a ser bandera de lucha (...) si como indios nos dominaron, como indios nos liberaremos*" (P.: 33), concluye Patricia, citando a Túpac Amaru.[16]

Por su parte, Dámaris y Fernando, en Rincón de las Perlas, sobre el Limay, dieron testimonio de su trabajo por restituir la identidad y autoestima de la población de un obraje maderero, sometida por su patrón a relaciones semifeudales. Había que partir desde estas relaciones de sujeción y de participación restringida y recuperar las raíces sepultadas de los viejos y nuevos migrantes, como base de un proyecto de construcción identitaria: "...ir trabajando con estas cuestiones que te decía que trabajaban mucho los del Movimiento Sin Tierra, que era trabajando con *raíz y proyecto*, como cuestiones complementarias, necesarias, y *como parte constitutiva de una identidad*" (Fernado: 2).

Marta primero, y Mónica, después, trabajaron también en la recuperación de la lengua y la identidad de la población wichí de El Impenetrable chaqueño; la misma población que en la zona de El Sauzalito contribuyeron a recuperar cuarenta años atrás, cuando

[16] Un episodio que puede ser ampliado en el vol. 2, p. 156 de la tesis citada.

deambulaba por el monte —muchos de ellos enfermos— resignada a las formas más infamantes de explotación.

Lo mismo intentaron en el Conurbano Bonaerense las escuelas que estudiamos con los hijos de quinteros bolivianos discriminados; Dámaris en su escuela del Alto Valle, con los hijos de cosecheros chilenos que negaban su ascendencia mapuche y Luisa, con las familias de Treneta, en la meseta rionegrina. Las prácticas que requirieron de la colaboración de terceros fueron, sobre todo, las que tuvieron que ver con el mejoramiento de las condiciones materiales de vida: acompañar a los distintos sujetos colectivos en sus luchas o, incluso, alentarlos a renovar los esfuerzos al respecto fue, en todos los casos, un trabajo arduo; algunos habían sido derechos arrancados desde hacía siglos por la violencia de la conquista, como el *derecho a la tierra*; un despojo que hoy continúa por la expansión de la frontera del agro-negocio, expulsando a los pueblos que se interponen y, además, convirtiéndolos en blancos pasivos de sus fumigaciones. Solo algunos movimientos, como el MOCASE en Santiago del Estero, han podido parar en su microrregión estas invasiones, pagando el precio de violencias y vidas.

En el caso de los mocovíes de Recreo, los docentes de la escuela "Kom Kaia" los acompañaron en su ancestral reclamo durante el debate de la Convención Constituyente de 1994 en Santa Fe. En aquella oportunidad, Antonio, el Jefe de la Comunidad, fue el vocero de todos los pueblos originarios del país que lograron un reconocimiento que puso fin a 141 años de vigencia del artículo 67° de la Constitución de 1853, que todavía planteaba la necesidad de proveer a la seguridad de las fronteras (con el indio), conservar un trato pacífico con ellos y promover su conversión al catolicismo.[17] En la Provincia de Santa Fe se sancionaron leyes complementarias a la Constitución de 1994; pero, a juzgar por el discurso de su Jefe (y pastor de clan), la

[17] La historia posterior da crueles evidencias de que las fronteras se "aseguraron" a través del exterminio; el trato pacífico se logró a través de la humillación racista y el sometimiento laboral y la conversión fue, por lo general, funcional a este sometimiento.

Comunidad de Recreo parece haberse olvidado de sus viejos reclamos de *tierra y libertad*. Las esperanzas están cifradas ahora en un puñado de jóvenes militantes.[18]

En Bariloche, los educadores militantes de Gente Nueva acompañaron a sus vecinos del Barrio 34 Hectáreas en la regularización de la tenencia de sus lotes.[vi] En cuanto al *derecho a la vivienda*, urbanización y saneamiento ambiental, los esfuerzos más notables los hicieron las escuelas santafecinas ("Peña" y "Kom Kaia") y la experiencia de El Sauzalito, en El Impenetrable chaqueño.

En todos los casos, el *derecho a la alimentación* fue una preocupación cotidiana e, incluso, objeto de pedagogización (educación para una dieta más saludable, huertas, invernaderos y *compost* fertilizantes; aún en las condiciones más desfavorables, como en la tierra semiárida y fría de Rincón de las Perlas, sobre el Limay). Fue una tarea para la que, en general, contaron con el aporte de los gobiernos provinciales.

La *educación para la salud* fue parte de los proyectos curriculares de la mayoría de las escuelas, pero también objeto de gestiones conjuntas con dispensarios en programas de atención primaria y salud reproductiva. En algunas escuelas se luchó por *servicios urbanos mínimos* para los entornos barriales: asfaltado de las calles de ingreso que permitieran llegar a las ambulancias, agua corriente y luz eléctrica.

Sin embargo, la lucha quizás más compartida y pedagogizada fue por un *trabajo digno*: esta los encontró juntos a directoras/res y maestras/os dando clases de ciudadanía protagónica en las calles a los chicos y a los padres que acompañaron. Como ya se ha expuesto, una proporción importante de los protagonistas de las prácticas estudiadas eran también dirigentes y/o militantes sindicales.

A la inversa, lucharon y presionaron por mejoras en el trabajo de los adultos de sus barrios (seguridad para el trabajo de los albañiles;

[18] Ver el relato del discurso de este Jefe Comunitario en oportunidad de celebrarse el 25° aniversario de la escuela (caracterización del pueblo mocoví, Capítulo 2, punto 2.3., ítem c).

salubridad para los cirujas o cartoneros; denuncias por reducción a servidumbre, etc.) y desalentaron también el trabajo infantil.

Ante esta amalgama de problemas que emergieron a la conciencia de los chicos y sus familias como derechos burlados y postergados, se adoptaron estrategias y líneas de desarrollo curricular muy diversas; algunas posibles de inferir de los ejemplos ya aportados:

- alfabetizar a los chicos, jóvenes y adultos desde su cultura y sus problemas, con la elaboración, en los casos que fue preciso, de cartillas y textos bilingües;
- incorporar a la enseñanza común a niños derivados a la enseñanza especial por la incapacidad de los docentes para ubicarse en su universo cultural y su lenguaje;
- recuperar a los adolescentes expulsados de la enseñanza primaria mediante formas creativas de reorganización de áreas de contenido, agrupamientos y tiempos;
- incorporar los saberes de los adultos, padres y abuelos a las escuelas de manera visible y permanente, haciendo justicia cognitiva concreta;
- trabajar la conflictividad y la violencia social e intrafamiliar dentro y fuera de las instituciones;
- relevar y sistematizar todas las expresiones identitarias del paisaje natural y social de los entornos más próximos y de las regiones de pertenencia;
- alentar la valoración de los frutos del trabajo humano y de las expresiones artísticas locales, actuales y ancestrales...

Para implementar esta diversidad de líneas de trabajo se apeló a múltiples formas de organización escolar y curricular y trabajo áulico: jornada completa (Gente Nueva); enseñanza ciclada; docencias compartidas; aulas especializadas por áreas temáticas; agrupamientos de niños y jóvenes recuperados de experiencias expulsoras, con

tiempos, espacios y selecciones curriculares y metodológicas específicas. También se apeló a la metodología del taller en proyectos de literatura para niños, teatro, música, murgas... que recogieron los aportes voluntarios de terceros.

Precisamente, todas estas iniciativas, muchas veces transgresoras por ser intransigentes cuando se trataba de los derechos de los chicos, tuvieron como denominador común el de ser contagiosas y articuladoras de proyectos interescolares e interinstitucionales y, además, convocantes de múltiples apoyos individuales y colectivos de estudiantes, militantes, vecinalistas, profesionales...

Ahora bien, todas estas prácticas se sustentaron en la adopción de *diversas modalidades de participación en el gobierno y gestión pedagógica* de las escuelas, por parte de los docentes, personal de servicio, alumnos, padres y vecinos. En algunos casos, estas modalidades se institucionalizaron a través de distintos dispositivos:

- las asambleas de escuela y consejos de aula en la escuela Peña de Santa Fe;
- el Consejo de Idioma integrado por los ancianos de la comunidad mocoví en la escuela Kom Kaia;
- la escuela interna "*Saberes*" de Gente Nueva, de reflexión, evaluación y capacitación pedagógica, en la periferia de Bariloche;
- el consejo de aula o asamblea de grado en la escuela de Florencio Varela;
- los centros de estudiantes en la mayoría de las experiencias, más allá de que esto estuviera normado desde las administraciones centrales;
- los talleres con padres para el abordaje de las cuestiones más sensibles (violencia intrafamiliar, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, etc.);

- las jornadas de reflexión profunda y horizontalizada entre docentes y padres sobre las realidades de sus vidas, sus condiciones de trabajo y sus aspiraciones en relación a sus hijos y la escuela.

Más allá de las contradicciones y conflictos propios de toda institución social y de las resistencias y defecciones de algunos, en todas las escuelas analizadas predominó una modalidad de ejercicio del poder que, por promover la participación de todos, inició a los niños en una experiencia de relación con un *poder para*; un poder legitimado y orientado a la construcción colectiva de los proyectos educativos y no un *poder sobre* (Paro, 2008), coercitivo y manipulador. Una iniciación temprana en un tipo de relación social con el poder que podría ser matriz de una cultura efectivamente democrática; una relación social que operó en el sentido de currículo implícito y explícito, pero no ocultado.

Una modalidad de ejercicio del poder que no solo operó como un factor de incidencia temprana en la formación de una cultura democrática y, por ende, de un acceso germinal a la política como derecho humano, sino que también aportó a la construcción de viabilidad de los proyectos institucionales, como veremos de inmediato.

Prácticas orientadas a la viabilidad de acciones y proyectos

> Toca a las educadoras y educadores progresistas, armados de claridad y de decisión política, de coherencia y de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar.
>
> Paulo Freire, *Política y educación*

En distintos pasajes de este texto se ha hecho referencia a la cuestión de la viabilidad, como una preocupación concreta de los educadores que han sido referentes empíricos de esta investigación. Una comprensible preocupación, dado que de esto dependían las cuestiones

más sustantivas de las experiencias que impulsaron: aliviar, al menos, los problemas que afectaban a los sujetos de sus prácticas.

Algunos requerían una resolución urgente; otros, quizás no habrían de resolverse nunca, pero tal vez, podrían modificarse en una situación de menor gravedad o incidencia en la vida de estos sujetos. Algunos requerirían de gran creatividad; otros, de una mayor audacia pedagógica; otros, de una considerable autonomía para tomar decisiones —solitarias y/o colectivas— y para persuadir a terceros en procura de apoyos; y, otros más, de más o menos recursos organizativos y económicos.

De toda esta complejidad de confluencias dependería, apenas, que algo se decidiera; luego habría que poner en marcha una línea de acción o trabajo y —lo que es más difícil—, sostenerla en el tiempo. En suma, había que construir una viabilidad de triple alcance: primero para decidir, luego para poner en marcha cada acción y, finalmente, para sostener dicha acción en el tiempo, hasta lograr en lo posible sus propósitos finales.

En general, se trataba de problemas de corto y mediano plazo; problemas acordes con los períodos relativamente breves en que los niños transitaban su vida escolar: no más de siete u ocho años, según la diversidad de contextos organizacionales de los sistemas y de los propios establecimientos, jurisdicciones y momentos históricos que ha abarcado esta investigación. Problemas que, en su mayoría, no habrían de ser enfrentados con esfuerzos sostenidos en el largo plazo, porque los proyectos que los abordaban dependían mucho de los avatares de las propias vidas de los directivos y docentes que los impulsaron. La continuidad la podrían dar otros niveles del sistema educativo (coordinación muy ajustada mediante); políticas de Estado y no solo de gobiernos, y actores colectivos de poder siempre más o menos acotado: sindicatos docentes, movimientos sociales, grupos confesionales, parcialidades políticas, etc.

Por esta razón, en este punto se abordarán las prácticas que estos sujetos desarrollaron para viabilizar sus proyectos dentro de lapsos de tiempo acotados. En el próximo y último capítulo de este libro

está previsto un análisis sobre las posibilidades de expansión y continuidad de experiencias de educación popular en el sistema público de enseñanza a más largo plazo. Para ello, como ya anticipamos en la Introducción, incluimos en nuestra investigación algunas que estuvieron y aún están contenidas en estructuras más amplias que las escolares: precisamente, en organizaciones y movimientos sociales.

Como de inmediato se verá, no todas estuvieron específicamente orientadas a construir la viabilidad de acciones y proyectos; muchas tuvieron también una intencionalidad pedagógica. Sin embargo, de lo que ahora se trata es de poner en foco sus consecuencias en término de generación de posibilidades; incluso más allá de la total conciencia de sus impulsores.

Actitudes que viabilizan

En este sentido, lo primero que ha surgido a la observación ha sido un núcleo de actitudes que se consideran decisivas en términos de construcción de viabilidad: la de transgredir frente a la arbitrariedad de la norma, cuando se lee que esta perjudica los intereses de niños concretos, y la de arremeter con valor, pero sin temeridad, cuando hay que enfrentar riesgos reales a favor de estos, superando miedos.

Estas actitudes se han manifestado en un amplio gradiente que va, desde el trabajo silente en dictadura de los militantes de El Sauzalito: *desviaciones leves con efectos acumulativos,*[19] hasta la *ruptura dramática* que expresaba un militante del MST cuando, con calma, convidaba un mate y advertía: "aquí a veces se muere" (Arajá: 37).[vii]

Al interior de este amplio espectro están contenidos: la actitud saludablemente transgresora de Cristina y su equipo en la periferia santafecina, al sostener sus GAR (Grupos de Apoyo y Recuperación); el maestro José de Florencio Varela que, con sus cajas de útiles compartidos y trasponiendo límites, proponía: "romper con el parámetro

[19] "Creatividad de la acción-con-clinamen" como prefiere conceptualizar Boaventura de Sousa Santos (2009b: 194).

único de propiedad privada, lo mío es mío, y establecer criterios más solidarios" (Maestro "J", transcripción de audio); también la del director de "Rincón de las Perlas", cuando interpuso un amparo judicial contra las autoridades del sistema educativo provincial de las cuales dependía, para lograr que estas desistieran de levantar el centro de educación primaria para adultos que funcionaba en su establecimiento.

Además, había que luchar contra los prejuicios culturalmente instalados que frenaban proyectos y legitimaban explotaciones (a veces desde la simple ignorancia). A esto se refería el director de la escuela mocoví de Recreo, cuando describía las condiciones de trabajo de familias aborígenes en las quintas santafecinas: "...el trabajo de las quintas que es el trabajo más pesado, de estar doce horas agachado con el lomo bajo el sol no es para cualquiera, entonces, desde el punto de vista del reconocimiento de la otra cultura, decir que el indio es vago es realmente por desconocimiento" (V3: 5).

Descentramientos que posibilitan...

Por ello, el esfuerzo por descentrarse de las propias referencias culturales, ya descripto para estas experiencias, fue una condición decisiva para invertir la lógica pedagógica dominante y elaborar proyectos desde la idiosincrasia y las necesidades específicas de los niños en cada situación territorial. Más aún, fue determinante para la viabilidad de proyectos realmente populares.

Esta apertura inicial para *salir de sí* y abrirse al otro diverso para poder comprenderlo llevó a muchos docentes a revisar sus historias de formación. También a salir físicamente del propio territorio cultural y viajar al del otro, a veces muy distante, para hacer posible las adecuaciones curriculares profundas (Patricia, en su viaje a los cerros tucumanos, ya aludido).[20]

[20] "De los cerros tucumanos me llevaron los caminos. Y me trajeron de vuelta sentires que nunca se harán olvido" (Atahualpa Yupanqui, *Zamba del Grillo*).

Esto ha implicado tomar distancia de cierta tendencia de la cultura occidental a *mitificar lo mítico*, en lugar de comprender una sabiduría milenaria construida —entre otras cosas— desde una relación con la naturaleza que Occidente perdió hace siglos. Así, una docente pudo darse cuenta del saber contenido en el dibujo de un papá analfabeto:

> (...) mirá: una vez me pasó con un papá que no sabe escribir, que me mandó dos dibujos. Uno de ellos era *el dibujo de dos aves, un árbol, una serpiente y una persona....* Le pregunté a Antonio [Jefe de la Comunidad Mocoví] si eso podía tener un significado, un sentido; me explicó que se trataba de *un ave que ve que el hombre está en peligro* porque tiene *la serpiente cerca; entonces le trata de avisar al hombre que se separe del peligro...* ("M", en K4: 5)

Iniciativas contagiosas, convocantes y articuladoras de múltiples apoyos

Los personajes de estas experiencias y sus proyectos trascendieron gracias al *boca a boca* local por haber sido muchas veces transgresores e intransigentes en la defensa de los derechos de los chicos. Como ya se ha relatado, estas características tornaron contagiosas sus iniciativas; lograron convocar apoyos de estudiantes, militantes, vecinalistas y profesionales, y generaron un círculo virtuoso de refuerzo a su viabilidad. También esto facilitó que dichos proyectos pudieran articularse con otros, en una relación de mutuo sostén y refuerzo: con terceras escuelas, centros de salud, iglesias, grupos políticos, movimientos sociales, programas universitarios, acciones sindicales, etc.; cada uno con una incidencia diferente, según los contextos de tiempo y lugar.

También esto inducía a un mayor involucramiento de algunos docentes, para los cuales este estilo de trabajo institucional, como expresaba René, el joven maestro de la escuela "Peña", era "absolutamente novedoso". Y en este estar "todo el tiempo en contacto con la gente", *codo a codo* con la gente, fuera y dentro de la escuela,

construían viabilidad a la movilización y organización que implicaba cualquier intento de solución, aún paliativa, de los problemas.

Se avanzaba en procesos de participación que, además de aportar a un propósito democratizador sustantivo, se constituían en sí mismos en estrategias que promovían la apropiación social de los proyectos escolares y su autoprotección. Así lo testimoniaba Cristina cuando describía el entorno de violencia creciente en aquella periferia santafecina en 2003:

> (...) a escuela es parte de ellos, ellos la sienten propia por eso la cuidan y la protegen, que es lo que yo veo cuando hay tanta violencia en contra de las escuelas, ¿no?, uno empieza a plantearse esto: ¿qué es lo que pasa?; porque nosotros no tuvimos esa experiencia de tanta violencia, de..., y la Peña no lo tiene hoy 2003, no lo tiene, al contrario, el barrio sí se ha puesto violento pero la escuela sigue como protegida, es decir, ahí hay algo simbólico muy importante, muy importante... (C3: 13)

Sin habérselo propuesto, también constituía un refuerzo imponderable para la viabilidad el haber situado en el lugar de referentes para la propia formación de los docentes a aquellos que en otros contextos siempre fueron *los nadies* (como los denominaba Galeano). Tal fue el caso de la escuela "Kom Kaia", que recurría al Consejo de Idioma (conformado por ancianos de la comunidad) como asesores naturales de los maestros, en su esfuerzo por comprender la cultura mocoví.

Sin embargo, como ya se ha advertido, estos procesos participativos no deberían conducir a su idealización. Ellos debieron construir su propia viabilidad a pesar de las resistencias internas (proporciones importantes de docentes que en algunos casos no estuvieron dispuestos a involucrarse con el grado de compromiso que aquello implicaba) y externas (las presiones de autoridades locales y referentes de un orden conservador).

Contextos y emplazamientos territoriales que facilitan y dificultan viabilidades...

Comparando su trabajo en la escuela "Peña" con otras experiencias previas, Cristina destaca las mayores dificultades que tuvo que enfrentar. En lo que se refiere a los niveles de politización relativa en cada barrio, recuerda:

> (...) la mayoría de la gente que conducía esas instituciones estaba muy marcada por situaciones de participación político-partidaria. —Sí. Eso fue un hecho muy importante. Fijate, muy diferente de Santa Rosa de Lima, en los años 83, que también en el resurgir de la democracia había, este..., participación político-partidaria, pero mucho más variada. Acá (en la escuela Peña) se dio mucho de..., del sector justicialista. (Cr2: 4-5)

Como si esta menor variedad de matices y adscripciones ideológicas le quitara riqueza a la participación social del entorno y obligara a marcar los límites para desalentar cualquier intento de utilizar la escuela con propósitos de proselitismo partidario.

También planteaba mayores restricciones la ubicación de la escuela "Peña" en relación con la anterior:

> (...) la escuela Santa Rosa tenía una "ventaja", entre comillas, que era que estaba metida dentro del barrio, absolutamente dentro del barrio, en la zona sur de Santa Rosa de Lima, creo que es la zona más pobre, y la escuelita estaba ahí metida, ahí adentro, vos tenías que meterte ocho, diez cuadras, no recuerdo bien cuánto para llegar a la escuela (...) los ranchitos de alrededor de la escuela se fueron transformando en pequeñas casas de material y eso era porque había como otro clima, había algo que era convocante y que crecía, que era la escuela, entonces, no sé cómo se llama eso, un sociólogo debe saber, pero era una especie de contagio, ¿no?; pero bueno, la escuela estaba como metidita dentro del barrio;[21] la

[21] Una escuela que tenía un enorme arraigo en el barrio y cuyo nuevo edificio, al decir de los sociólogos, generaba un *efecto demostración*.

> escuela Peña, vos viste, está sobre una avenida[refiriéndose a que en cierto modo es periférica en relación con algunos de los barrios de su zona]. (R.: 1)

La misma centralidad simbólica y territorial la tenían la escuela "Kom Kaia", dentro de la comunidad mocoví de Recreo, y el Campamento "Jair Antonio Costa" del MST, en la ruralidad al norte de Porto Alegre.

Proyectos que se viabilizan desde su construcción

Vistos desde una perspectiva micropolítica, cuando los proyectos escolares se socializan suelen operar como "canalizadores de la energía libidinal de los sujetos"; como conformadores del "nosotros organizacional" y como "formadores de la 'base social' capaz de sostenerlos", convirtiéndose en "el reaseguro de su viabilidad" (Zoppi, 2004: 94 y 114): "yo digo: el trabajo, la propuesta, el proyecto nuclea, y hay que generar estrategias de participación" ("MC": 10-11).

Pero, sin perjuicio de que en este compartir los proyectos que se alientan suelen ganar en viabilidad, cuando estos textos dejan de ser un documento interno y se formalizan para ser elevados a las autoridades educativas a través de un itinerario jerárquico, se convierten también en un discurso con el que se negocia dentro de una red de relaciones de poder. Por ende, adquieren los rasgos y énfasis con los que la institución quiere mostrarse. En este sentido, los proyectos formales suelen enmascarar e incluso ocultar algunos de sus aspectos sustantivos y las gestiones que los implementan, disimular sus verdaderas prioridades. Tal ha sido el caso de los proyectos ya comentados de las escuelas "Peña" y "Kom Kaia"; una incorporando alusiones a una controversial "calidad" de la educación y omitiendo toda referencia a su eje de trabajo en materia de derechos humanos; la otra, dejando de mencionar el carácter intercultural de su propuesta pedagógica. En este sentido, los proyectos —como parte del discurso con el que se negocia— también

se convierten en un recurso táctico dentro de una estrategia de construcción de viabilidad.[22]

En cuanto a la viabilidad de la construcción social de los proyectos, en particular al interior de las propias instituciones, conviene tener en cuenta la experiencia de la directora y vice-directora de la escuela de Allen que, luego de un vano intento por abordar la cuestión del proyecto desde un plano teórico, encontraron el camino más adecuado en las emergencias concretas que las recibieron. Habían llegado a la escuela en medio de una inundación: sin edificio y con diez familias evacuadas debieron pedir auxilio. Y no solo la construcción del proyecto encontró así un canal de viabilidad, sino que permitió que todos los sujetos de la escena escolar, incluidos las familias y vecinos en general, se reconocieran, estrecharan sus vínculos en la emergencia y se fortalecieran como actores en la apropiación de aquel proyecto.

Múltiples estrategias y un solo propósito

Para ilustrar esta diversidad, se habrá de recurrir ahora a una sucesión de viñetas que muestran instantes de historias en las que sus protagonistas son vistos ensayando distintas vías para viabilizar el logro de sus propósitos político-pedagógicos. Se trata de recortes de relatos más amplios, pero que, en este marco, se consideran suficientes. Algunas de estas vías de acción se orientaron hacia la factibilidad de iniciativas internas; otras, apuntaron a sortear obstáculos y resistencias que encontraron en el afuera de las escuelas:

> El sol alumbra el patio de la escuela de El Sauzalito en aquella mañana del 12 de octubre de 1997. Afuera 40 grados de temperatura calientan las calles resecas y el polvo que las cubre. Todos festejan el día del "Descubrimiento" con la penosa coreografía de una pedagogía colonizada. Una maestra, [Mónica] en cambio, con su grado de niños de

[22] Pero cuando este rasgo se acentúa, para ver más allá de la fachada conviene atenerse a lo que los propios sujetos de la institución revelan al respecto, en espacios de interlocución más reservados, informales y coloquiales.

la etnia wichí desafía a todos proponiendo una lectura disruptiva, relatando cómo era la relación de su pueblo con la naturaleza antes de la invasión. Los chicos reafirman que su lengua y su cultura están vivas y que sus familias ya no son meras sombras que mendigan por la selva. Esa maestra es la segunda generación de aquellos militantes que, durante la última dictadura, con sigilo y perfil bajo trataron de aportar a su sobrevivencia cultural y material cuando la lucha era suicida. Ha sabido de sanciones, pero pronto tendrá su propia escuela; más adelante formará a cientos de docentes en una pedagogía bilingüe y bicultural y, con la madurez de la democracia muchos de sus ex alumnos, ya adultos, volverán a estar en condiciones de retomar olvidadas luchas.

Por los mismos años, en una escuela de la Provincia de Santa Fe para niños de la etnia mocoví, director y vicedirectora confrontan dos posturas pedagógicas y políticas: el primero se empeña en negociar con el partido gobernante —su partido— y con el sistema educativo para lograr que la asistencia llegue a la escuela y al barrio con viviendas, atención sanitaria, trabajo más digno, nuevo edificio escolar y reconocimiento de un proyecto de educación bilingüe y bicultural con participación de la comunidad aborigen. La otra, militante indigenista, sostiene que sus niños y esta comunidad deben reclamar como sujetos de derecho y no como asistidos. En lo inmediato, triunfa el primero, pero puesto en perspectiva, se impone la sabiduría de los aborígenes que, con otros tiempos y más cintura política, creen que los logros sociales vendrán de la mano de la identidad que la escuela, más allá de sus disputas, ayudó a conservar.

También en Santa Fe, a orillas del traicionero río Salado y en la periferia de la capital provincial, una directora, heredera de la tradición política y militante de los años 70, con el apoyo de un equipo compacto, combina dos estrategias: movilizar a los actores individuales e institucionales de la zona en apoyo del proyecto de la escuela y en el reclamo por sus propias carencias sociales y ambientales y, al mismo tiempo, negociar para transgredir sin confrontar con el poder del sistema y lograr adecuar la organización escolar y curricular oficial a las necesidades de sus niños. Mientras tanto, resiste a todos los

intentos de cooptar su voluntad por parte de las autoridades nacionales y provinciales y los transforma inteligentemente en apoyos al proyecto localmente consensuado.[viii]

Ha transcurrido casi una década de aquellas experiencias en pleno auge neoliberal; el contexto nacional se ha modificado y, poco a poco, un nuevo discurso y algunos cambios políticos intentan tomar distancia de los años 90. En la Patagonia argentina, dos escuelas proponen estrategias diferentes: El director de una de ellas (Fernando) es un dirigente sindical que combina un estilo combativo de gestión con una enorme sensibilidad por el sufrimiento de los niños y sus familias. Quizás su condición de poeta y músico tenga que ver con ello. La directora de la otra escuela (Dámaris), apela a las alianzas más originales para sumar apoyos a la lucha por los derechos de los chicos (entre ellas, con las trabajadoras sexuales del barrio) y no ha vacilado en compartir las carencias de sus vecinos cuando quiso dar muestras de su compromiso, aún en el momento de parir.

En la bella ciudad de Bariloche que oculta cerro arriba sus suburbios de miseria, "Gente Nueva", una organización civil de militantes de la Teología de la Liberación ha construido, apelando a todo tipo de ayudas, incluido el apoyo estatal, ocho escuelas públicas de iniciativa social para todos los niveles; al tiempo que lidera desde hace años múltiples reivindicaciones sociales de los vecindarios: trabajo, titularidad de la tierra, viviendas, servicios de salud y saneamiento, etc. Pedagógicamente, ha optado por no intervenir directamente en relación con la cultura violenta que prima en su entorno. Ha preferido constituirse, puertas adentro, en una alternativa no confrontativa de convivencia solidaria en relación con lo que predomina en el afuera. Complementariamente, desde su radio FM y desde los medios locales se pronuncia permanentemente sobre las problemáticas que afectan la cotidianeidad de la sociedad local, sean éstas regionales, nacionales o internacionales.

Más allá de la frontera, en el sur de Brasil, una escuela ubicada en el Gran Porto Alegre, en un campamento del MST, se constituye —como otras dos mil del movimiento— en el centro simbólico y físico que acompaña otra lucha mayor: la lucha por la tierra y por sembrar

> una cultura agroecológica sustentable en el corazón de la cultura global. Su estrategia combina la negociación con la coacción legítima sin violencia física. Escuela y Movimiento se constituyen como una experiencia total omnilateral de educación popular, que pretende ser garante de la continuidad de esa lucha (...) Es una experiencia que por su dimensión y eficacia política no ha pasado desapercibida para el poder hegemónico; este busca por todos los medios judicializar su lucha para tornarla formalmente ilegal.

Estilos de gestión que posibilitan

Si bien parte de estos estilos se han podido inferir de los relatos precedentes, cabe aún incorporar algunos testimonios más específicos. Algunos estilos de gestión estaban asociados a fuertes liderazgos y de estos parecía depender la eficacia inicial en los logros. Pero todos eran conscientes de que para sostener proyectos debían crecer en autonomía. Refiriéndose a la personalidad carismática de Cristina, la directora santafecina, una de las maestras más antiguas de esa escuela recuerda: "Ella nos motivó, nos allanó el camino"...

Pero, al interrogarla sobre las cuestiones que habría que seguir trabajando, Silvia, la maestra, responde: "Que el grupo de maestros funcione de manera autónoma... Quiero que cortemos el cordón con Cristina. Ella no puede estar en todo" (P7: 5).

Lo mismo perseguía en relación a su propia gravitación en la escuela, Luisa, la directora mapuche: "...uno, no puede ser imprescindible, si no, no genera nada en el lugar, si no, siempre están pendiente de uno; entonces yo quiero que (...) la gente por sí misma se pueda valer, que los alumnos por sí mismos se puedan valer, que no tengan la necesidad de que yo esté, sino que sepan hacer el trabajo porque ya lo aprendieron y lo sigan haciendo..." (ibídem: 18). Que dejen atrás también la cultura del asistencialismo "...esto de proyectar proyectos con la gente, que sepan que pueden entre ellos salir adelante" ("L": 18).

Sin embargo, más allá de las gravitaciones relativas de los personajes centrales de estas experiencias, todos estaban convencidos

de que los logros también se asociaban a un modo de vincularse con los colectivos escolares y sus entornos sociales. Algunos, como Marta y Mónica en El Impenetrable, entendían que había que *emparejar la propia vida* con la de la gente para ser creíbles, *compartir y acompañar; poner el cuerpo* como lo entendió Dámaris, en sus primeros trabajos en Río Negro. Otros, como los militantes de Gente Nueva en Bariloche, no creyeron que fuera necesario compartir literalmente las condiciones de vida de los vecinos para poder ponerse en su lugar y comprender sus sufrimientos y reclamos. Se asumían como gente de clase media que decidía qué compartir y desde dónde pararse para brindarse a los demás. Su proyecto surgió y se viabilizó entonces desde lo que "dialécticamente (...) ha determinado esta relación" (Salese, *et al., op. cit.*: 63).

Como ya se ha relatado, no se trataba de conductas impostadas sino surgidas de un modo genuino de ser y por ello contagiaban y movilizaban; en otras palabras, la viabilidad de sus proyectos no se construía a través de *técnicas de gestión* y mucho menos de una suerte de *coaching pedagógico* (cada vez más naturalizado en algunos colegios de elite), sino de la capacidad de comunicar su propia autenticidad.

De cualquier manera, estas construcciones sociales no fueron fáciles ni estuvieron exentas de conflictos y discusiones; más aún, requirieron un arduo aprendizaje al respecto.

En este sentido, la directora de la escuela de La Matanza recuerda estos aprendizajes, con motivo de una larga lucha para obtener un terreno que albergara el futuro ciclo secundario: el debate abarcó desde los fundamentos hasta las tácticas: "¿Qué hacemos para que el barrio conozca las razones de nuestras acciones, cómo mejorar un texto, cómo hablo frente a una cámara de TV, cómo frente a una entrevista radial, cómo hacemos para que el periodista, en caso de que así sucediera, no oriente la entrevista a otros objetivos que no son los nuestros; porque eso..., los punteros políticos nos mandaban, digamos, a la lacra periodística para ver si después en el comedor funcionaba bien (...) cuando el objetivo era el terreno. Fue la escuela, y lo es toda vez que sea necesario, lugar de encuentro para reunirse, para

resolver algún conflicto del barrio, entonces el lugar de las asambleas del barrio es en la escuela" ("MC", ENCUENTRO 2004: 14).

Y sobre el debate acerca de las estrategias de lucha que había que consensuar entre padres y docentes, la misma directora decía con vehemencia:

> (...) es más fácil, desde nosotros docentes, pensar en la estrategia y decirles: "¡papás, hay que hacer tal cosa!", a darse un tiempo de escuchar y que los padres discutan a ver cuál es la estrategia pertinente (...) lleva tiempo, tenés que escuchar cosas con las que no estás de acuerdo (...) aprender a negociar y ver; porque si realmente queremos que forme parte de... habrá que ceder, habrá que avanzar, habrá que retroceder, ¡o habrá que pararse! ("MC": 10-11)

Concreciones que a su vez posibilitan y potencian otros logros...

Así lo sostenía Dámaris cuando enumeraba las múltiples concreciones que, junto a los vecinos, estaban posibilitando el ejercicio de derechos básicos de los chicos y sus familias y, a su vez, abriendo mayores horizontes para otros logros; así lo testimoniaba también Luisa, la directora de la escuela "Treneta" cuando, en relación con los logros pedagógicos, destacaba cómo estos revertían en los docentes: "mirá, mi hijo ha mejorado y te lo agradezco, te digo que, bueno..., que sigan así" (...) Y todo esto revierte en que los docentes revaloricen su trabajo" ("L": 6).

Sin embargo, algo todavía más contundente como indicio de logro, no solo para alentar a una gestión o estimular a los docentes, sino quizás para marcar un punto de inflexión en el futuro incierto de una vida adolescente, se resume en el siguiente relato del maestro René:[23]

> (...) uno de los pibes había faltado y por ahí..., en realidad venía faltando y por ahí ya... yo había hablado con los padres, con la mamá, viste,

[23] Responsable del área de lengua y literatura para los chicos del "GAR" de la escuela "Peña", a orillas del río Salado, en la periferia inundable de la capital santafecina.

> le parecía que no iba a venir más, tuvo muchos problemas con la ley ese chico, bueno, estaba faltando mucho, y estábamos en el medio de la clase, a la siesta, y se aparece en la ventana el pibe, saluda, qué sé yo, así, con la mano y se queda ahí en la ventana, yo en un momentito me acerco a él y estaba llorando, un chico..., no era..., era de 8° y grande, habrá tenido 16 años..., y era un pibe bravo, un pibe que no era fácil de arriar [sonríe], bueno..., los dejé a los pibes, me fui afuera con él y habían... acababan, a dos cuadras de la escuela, de matar a un amigo suyo y él estaba en ese momento con él y la policía lo estaba buscando a él y a otros más, y él fue a la escuela, el único lugar al que fue porque..., y fue a llorar, porque no tenía nada que ver..., porque en realidad el que habían matado era un amigo con quien él estaba, pero la policía lo estaba buscando. Digo..., te digo esto porque la escuela no era solamente el lugar donde iban a aprender algo, sino que la escuela funcionaba, me parece a mí, como un lugar convocante, como un lugar en el que si un grupo de vecinos quería reunirse por algo sabía que la escuela estaba dispuesta, que la escuela estaba abierta para reunirse, para organizar, para hacer lo que tenían ganas de hacer, que la escuela era un lugar que se los escuchaba, que la escuela era un lugar donde podían encontrar algún tipo de... si necesitaban algún tipo de orientación, por lo menos era un lugar abierto para escucharlos. (R.: 16-17).

La escuela era también "un abrazo" como una vez expresó una maestra del Conurbano.[24]

Un relato que habla por sí mismo y marca la diferencia entre una sociedad que, a través de una escuela y de un maestro (René), abraza y contiene a una vida joven y otra sociedad, la que lo busca para convertirlo en *un desechable*. Este es el relato de un maestro que, vale la pena reiterar, "...tenía como horizonte la formación de un ser pensante (...) de un pibe que conozca sus derechos, que conozca sus

[24] Expresión registrada en el video *Caminar Rompiendo Esquemas*, producido por el "Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares" del SUTEBA y dirigido por P. Redondo y S. Thisted; Buenos Aires, 2002.

obligaciones, que aprenda a pelear por sus derechos, que aprenda a pelear por lo que le corresponde...” (R.: 13).

A esto apuntaban también el proyecto y las prácticas de gobierno escolar que lo contenían y que estaban orientadas a conocer a *estos pibes*, a iniciarlos en el ejercicio de derechos cercenados y a tratar de dar a estas experiencias la mayor continuidad posible.

Notas al final

[i] El goce y sus "razones" ha sido un aspecto que los pedagogos e investigadores críticos hemos subestimado, al poner el acento en todo lo que, por ser motivo de sufrimiento individual y social, es evidencia de lo que debe ser transformado. Sin embargo, esto no ha ocurrido en general con los directivos y docentes que han protagonizado las experiencias objeto de esta investigación. En particular, algunos de ellos han recuperado también hechos, situaciones y costumbres desde las cuales encontrar motivos para celebrar la vida, alentar autoestimas y reconstruir o afianzar identidades.

[ii] Es probable que en una maestra *normal nacional* como Cristina, formada cuando promediaba el siglo pasado, la práctica de las recorridas periódicas por las viviendas de los educandos y sus familias, herencia del viejo Higienismo de finales del siglo XIX, haya estado todavía de alguna manera presente como parte de la memoria colectiva de los docentes de su generación; pero en esta educadora, como seguramente en muchas otras y otros, el propósito de este *relevamiento* ya no era el de controlar y prescribir, sino el de conocer para comprender y adecuar sus propuestas pedagógicas.

[iii] Este texto está tomado de una experiencia que se denominó y publicó en 2005 con el título de "Crónicas de Escuelas Valletanas", coordinada por la Universidad Nacional del Comahue y de la que participaron la Escuela Nº 342, dirigida por Dámaris y la Escuela Nº 247, dirigida por Fernando en "Rincón de las Perlas". Se trató, como lo expresan en la Presentación, de un "colectivo que se ocupa de lo público y que desea hacer pública su tarea" (pág. 8).

[iv] Al respecto, se sugiere un documento sobre la lucha por la dignidad que llevaron adelante los movimientos sociales en Bolivia, durante el gobierno ilegítimo e ilegal de Jeanine Áñez. La entrevista de Ana Cacopardo (Canal Encuentro) a la militante feminista Adriana Guzmán en el Programa "Historias Debidas", es un testimonio desgarrador sobre el significado de la dignidad para los pueblos originarios sometidos por siglos al racismo y al patriarcado. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=wLercTyNDvk

[v] Cabe entonces una pequeña digresión para precisar qué están queriendo decir estos sujetos cuando se proponen contribuir a dignificar la vida desde la escuela. En primer lugar, parecen aludir a un término cuya significación interpretan como unívoca y, al hacerlo, expresan tal convicción como si él fuera autoevidente, es decir, sin necesidad de fundamento; como si se tratara de un sobreentendido cultural cuya explicación resulta redundante; ya sea como atributo ontológico, inherente a nuestra condición humana o como el fruto de ancestrales luchas históricas que consolidaron el derecho al respeto a una dignidad que nos iguala a todos. El resultado de estas luchas sedimentó en reconocimientos instituidos por normas universales. La primera suele respaldarse en la creencia en filiaciones divinas que se desmoronan cuando la creencia se disuelve o no se comparte; la segunda avanza al ritmo de las luchas sociales, se instala como cultura y va ganando reconocimiento jurídico. Esta cierta ambivalencia de concepciones atravesaba a los sujetos de las prácticas investigadas, pero todos ellos estaban convencidos que el espacio donde se toma conciencia de esta dignidad y se aprende a luchar por su efectivo reconocimiento es la escuela y, en particular, la escuela pública: la que iguala a todos en su condición de ciudadanos en formación.

[vi] Sin contar, por supuesto, la experiencia al respecto del MST, orientada a acelerar la aplicación, por momentos indolente, de la Ley de Reforma Agraria, judicializada y criminalizada por el gobierno de Jair Bolsonaro.

[vii] "A diferencia de lo que sucede en la acción revolucionaria, la creatividad de la acción-con-*clinamen* no está basada en una ruptura dramática sino en un viraje o desviación leve cuyos efectos acumulativos rinden posiblemente a las combinaciones complejas y creativas entre los átomos, por lo tanto, también entre seres vivos y grupos sociales (...) La ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Esto es, una subjetividad dotada de especial capacidad, energía y voluntad para actuar con clinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental..." (de Sousa Santos, 2009: 194).

[viii] Los años 90 plantearon un nuevo contexto de condiciones para proyectos como el de la Escuela "Peña". En efecto, experiencias como estas fueron exhibidas en un intento de exponerlas como evidencias de éxito de una reforma educativa resistida; Cristina fue presentada al País como "la maestra del año" por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en 1995, en un intento de capitalizar políticamente para sí logros solo explicables por largos y complejos procesos de gestación que nada tenían que ver con estas incipientes políticas. Más aún, esta exhibición solo exponía los aspectos epidérmicos y anecdóticos de proyectos como este, dejando en un cono de sombra los sustantivos: educar a pibes que, como pretendía el maestro René, supieran cuáles eran sus derechos, supieran también que "*hay posibilidades de pelear por esos derechos, juntarse y luchar por esos derechos...*" (en registro ya citado).

7. Militantes de la educación popular en la escuela pública

> ...la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar.
>
> Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*

Como anticipáramos al comienzo de este libro, este capítulo intenta aportar criterios para la multiplicación de EPEP y de educadores dispuestos a la construcción diaria de esta utopía. En este sentido, son particularmente orientadores para esta expansión los aportes de los sujetos colectivos de la Argentina y Brasil incluidos en nuestra investigación. La fuerza que transmite la pertenencia a los mismos, la contención que brinda la cotidianeidad de sus organizaciones, la omnilateralidad democrática de sus trabajos diarios y el poder pedagógico de sus propias luchas iluminan el camino para aquella multiplicación.

En este sentido, las historias de vida de los protagonistas de las experiencias estudiadas proponen un conjunto de atributos para los educadores que se comprometan a continuar proyectos semejantes (sensibilidad, formación, convicción y militancia); ahonda en interrogantes para una reflexión profunda de lo que se juega en este compromiso y finaliza con sugerencias organizativas, de contenido y contextuales para una formación de nuevo cuño de los actuales y futuros educadores que abracen esta causa.

Antes de pasar a estos desarrollos, y a modo de repaso final, cabe recordar lo expuesto sobre las evidencias que justifican esta expansión; es decir, sobre la potencialidad de las prácticas de gobierno escolar en un conjunto de escuelas públicas. Estas prácticas, como currículos totales, aportaron a una educación política germinal para niños y adolescentes de clases subalternizadas. Lo hicieron porque:

- Decidieron el reenfoque, modificación y/o ampliación del currículo prescripto, desde la situación en que vivían los chicos, sus familias y sus grupos sociales de pertenencia y, en general, desde las realidades que los afectaban directa o indirectamente.
- Posibilitaron que niños y adolescentes, junto a sus familias y vecinos, se iniciaran en procesos de apropiación de conocimientos críticos capaces de desnaturalizar y problematizar estas situaciones.
- Hicieron de sus escuelas pequeños laboratorios de transformación social: espacios estimulantes de nuevos modos de convivencia solidaria, sin violencia y de participación en formas democráticas de decidir en lo público, porque al ser público era y es común a todos.
- Alentaron, simultáneamente, sentimientos de autovalía y procesos de recuperación y revalorización crítica de sus propios saberes e identidades culturales.

- Favorecieron, desde estados de conciencia crecientemente desalienados, el afloramiento de nuevas subjetividades, capaces de comenzar a situarse en un lugar de ruptura de viejas opresiones y de emancipación de antiguas tutelas.
- Estimularon la percepción de nuevos horizontes de empoderamiento popular y, desde ellos, expectativas individuales y colectivas de transformar su cotidianeidad y sus condiciones materiales de vida.
- Iniciaron a los niños y jóvenes en el ejercicio de sus derechos específicos; iniciación que, en sí misma, implicó un primer paso hacia otro ejercicio clave, el de la política como un derecho que abre las puertas a los demás.
- Propiciaron procesos de movilización y organización social en las familias y vecinos; acompañando, en muchos casos, las luchas de las organizaciones y movimientos sociales de sus entornos y haciendo, incluso de sus propias luchas docentes, parte de aquellos currículos totales de educación pública y popular.

Desde estas evidencias y como ya hemos afirmado, la educación popular en escuelas públicas persiste como una realidad que, para algunos, es mejor ocultar. Sin embargo, lograr que esta realidad —por ahora muy acotada— pueda ser masivamente pública y popular se torna tan urgente como difícil.

Urgente, por el contexto que hemos descripto y seguiremos actualizando hasta la conclusión de este libro; difícil, porque —como ya hemos señalado— acarreará críticas de la derecha conservadora y neoliberal, que pueden desequilibrar las relaciones de fuerzas. Difícil porque —como ya hemos dicho— hay y posiblemente habrá quienes sigan sosteniendo que *avivar a los giles* puede arriesgar la gobernabilidad de quienes creen tener clientelas cautivas.

Afortunadamente, las relaciones clientelares tienden a disminuir y, además, muchos *giles se han avivado* por la acción convergente de múltiples actores y, sobre todo, porque cada tanto dan evidencia de

ser y haber sido *menos giles* de lo que creían los pícaros de la política y de la comunicación de masas. Eso sí, tenemos la impresión de que han aumentado casi exponencialmente las subjetividades intoxicadas por el complejo multimedial de los grandes formadores de opinión concentrados y por la manipulación de las redes sociales. Sin embargo, como se puede engañar a *algunos todo el tiempo, pero no a todos todo el tiempo*, cada tanto, los mentirosos profesionales son sorprendidos por reveses electorales y estallidos sociales que ponen en riesgo sus privilegios.

Los antropólogos tendrán que orientarnos, más temprano que tarde, sobre los cambios que, en las últimas décadas, se operaron en la matriz cultural de una buena parte de la población. Es la población que parece dispuesta a *dejarse* intoxicar[1] por la atmósfera de posverdades que la hegemonía global ha desarrollado para ella en diversas partes del mundo, al punto de configurar una nueva semántica anglosajona para el análisis comunicacional.[i]

De todas maneras, y como ya expusimos y analizamos al final del capítulo anterior, los sujetos de las prácticas investigadas se las ingeniaron (como lo hicieron también en la década de 1990) para construirle viabilidad a sus experiencias en este nuevo contexto.

Sin embargo, el proyecto de extenderlas, de masificarlas al interior del sistema público de enseñanza ha tropezado con la vulnerabilidad de la mayoría de ellas. De las once analizadas, ocho —producto de iniciativas de pequeños grupos, aislados entre sí— ya no existen porque quedaron libradas a los avatares de las vidas de sus protagonistas (jubilaciones, conflictos internos, problemas de salud, aspiraciones personales de mayor compromiso político-educativo, etc.).[ii]

Esta marca de origen las tornó vulnerables y, en consecuencia, su dependencia de personajes centrales ató sus posibilidades de continuidad a las contingencias de vida de estos individuos y grupos. Todo ello, sin contar que esta continuidad estuvo y está también librada a

[1] "Mentime que me gusta": expresión que popularizó el periodista uruguayo Víctor Hugo Morales.

normativas administrativas que han sido fruto de legítimas conquistas sindicales, como los sistemas provinciales de concursos por ascensos y traslados.[2] Como ya anticipamos, no ocurrió así con las que estuvieron contenidas dentro de organizaciones o movimientos sociales.

Los militantes para la educación popular en la escuela pública

Algunos señalamientos epistemológicos previos

Creemos no equivocarnos al afirmar que, en una alta proporción de las instituciones en las que se educan nuestros jóvenes docentes, predomina una perspectiva pedagógica crítica. Sin embargo, desde esta percepción auspiciosa, nuestro propio recorrido en esas instituciones nos lleva a iniciar este apartado con dos señalamientos, en la esperanza de que en un futuro no muy lejano ya no harán falta.

El primero se refiere a un cierto desbalance epistemológico, manifestado por sujetos mucho más capaces de desarrollos argumentativos críticos, que de elaboraciones propositivas para transformar las cuestiones de su crítica en problemas de su acción; de una acción concebida para tornar el inédito viable de Freire en un principio de realidad. El segundo tiene que ver con el sesgo que imprime la formación disciplinar en la visión de estos problemas; ambas cuestiones se imbrican.

Esto requerirá formar militantes que se habitúen a pensar las cuestiones que dan sentido a sus prácticas como problemas concretos y complejos de conocimiento para la acción y, además, para una acción con pretensiones transformadoras. Deberán, por ende, ir desprendiéndose de la tendencia a pensar dichas cuestiones como temas de conocimiento no traccionados por los compromisos de acción.

[2] Sobre eventuales modificaciones a las normativas que se acaban de aludir, se volverá al final de este capítulo y tendrá que ver con las nuevas condiciones que acuerden con los estados los propios sindicatos que militen esta lucha, como parte de los movimientos o nuevos sujetos populares que los contengan.

Las evidencias recogidas de quienes asumieron estos compromisos nos dicen que los sujetos de su acción y sus problemas fueron percibidos como totalidades humanas individuales y sociales concretas. También, que su opción por ellos fue realizada desde una profunda empatía, desde una pulsión de alteridad, que los llevó a conocer para comprender, en un círculo virtuoso que, desde un entrelazado de emoción y razón, disparó su pensamiento creativo y su decisión política de modificar las situaciones que los afectaban.

Así, educadores con-movidos e indignados se pensaron y situaron en un contexto de acción, construyeron vínculos político-pedagógicos con los educandos y sus circunstancias y dieron lugar a una relación y a una acción que no fueron instrumentales sino sociales (Matus, 2000). Una relación en la acción —muchas veces de lucha— que, en la medida en que se profundizó, se fue transformando en praxis; praxis que, dialécticamente, se concretó en acciones que interpelaron saberes previos y otros que, al ser nutridos y resignificados por la crítica, retroalimentaron su acción enriqueciéndola.

Sin embargo, podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que la mayoría de los futuros educadores populares no han sido formados para abordar los objetos y sujetos de su acción como totalidades complejas, ni cuentan con una teoría de la acción desarrollada para este abordaje; sencillamente porque el paradigma de conocimiento al respecto está recién emergiendo muy lentamente.[3]

Recibieron, en todo caso, los aportes de perspectivas críticas, pero desde miradas disciplinares cuyas autonomías y especificidades son a veces más defendidas como fronteras que pensadas desde articulaciones y diálogos posibles. Queda entonces por delante un arduo trabajo para derribar otros castillos simbólicos: los de las disciplinas. Los aportes de las especialidades, con sus autonomías y especificidades, tienen mucho para dar en esta lucha contrahegemónica; pero urge que las ciencias que los contienen se dispongan, además,

[3] En el caso de los protagonistas de las prácticas investigadas, podría sostenerse la hipótesis de que obraron a partir de una mezcla de saberes experienciales e intuitivos.

a romper las torres almenadas de prejuicios y recelos y se abran a la construcción horizontal, rizomática y colaborativa del saber de la complejidad; pero de una complejidad que sea crítica y, además, que vaya *de la academia a la política*.

Esta dificultad para la construcción de puentes en miras a la interdisciplina e, incluso, a la transdisciplina, tiene que ver —desde nuestra perspectiva— con el desbalance epistemológico señalado. En relación con esto, algunas universidades tienen todavía dificultades, por ejemplo, para encontrarle una denominación sustituta a la vieja función institucional de la extensión. Se trata de una academia que, en muchos casos, se piensa más como analista capaz de deconstruir y resignificar las situaciones que afectan a la sociedad que como articuladora de acciones con otros actores de esta sociedad en la resolución de sus problemas (aunque más no sea en términos paliativos). No es este el caso de algunas instituciones y carreras que, sin adherir a una perspectiva crítica social sino más bien instrumental, sí se abocan a la resolución de problemas individuales y colectivos de diverso tipo: legales, biomédicos, tecno-productivos, etc.

Esta desarticulación es más clara en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, cuya complejidad desborda por todos lados a las llamadas "ciencias duras", es decir, a las ciencias físicas, químicas y naturales, además de la matemática; pero que, paradójicamente, como ciencias "blandas", deben hacer el esfuerzo por acoger los aportes de aquellas y de las nuevas tecnologías que generaron para sus propios desarrollos teóricos. Su articulación puede servir para armar a los pueblos de un modo de pensar y de saber indispensable para desalienarse, comprender y luchar por el derecho a la vida y a una vida digna; no a una sobrevida, no a una vida que tenga fecha de vencimiento para nuestra especie.

La diferencia entre ambas ramas de la ciencia radica en que, las llamadas *duras* tienen *un objeto [en general]*[4] *más abstracto y por lo*

[4] Una acotación que respetuosamente me permito hacer, habida cuenta del carácter coloquial del diálogo que a continuación cito como fuente.

tanto más simple. En ellas, la certeza es posible. En cambio, *las ciencias humanas, antropológicas, tienen un objeto infinitamente más complejo, donde la certeza es imposible.*[5]

Sin embargo, ambas están emergiendo dentro de un nuevo paradigma, como ciencias de la complejidad, después de haberse *perdido* como paradigma en la historia del conocimiento occidental.[6] Este está recién en sus comienzos; al menos, como pensar crítico que no deja fuera a la política y pretende enfrentar al que sí ya ha hecho uso y abuso de este pensar de la complejidad: el gran capital y sus corporaciones del orden hegemónico, cuyo dogma es la maximización del poder y de la acumulación.[iii] Frente a esto, ya hemos insistido en la urgencia de avanzar en esta lucha frente a las redes autorreguladas y autopoiéticas (autocreativas) de una hegemonía ecocida y perversa.

Si alguien piensa que este autor está aludiendo solo a las redes en que se organiza el negocio financiero (ya de por sí un poder en sí mismo), el del armamento, de los combustibles o de los fármacos, se está equivocando. Está aludiendo también a las grandes industrias del entretenimiento y a las corporaciones de la comunicación multimedial; está apuntando a la introducción de la lógica del mercado en los sistemas de salud y educación nacionales. En el caso de esta última, con vistas a convertir a una educación, hasta ahora mayoritariamente pública, en un negocio privado global que, además de ser altamente rentable en términos económicos, pretende serlo en términos de reproducción simbólica de la hegemonía.

Para conservar este complejo organizado y defenderlo como se defiende la propia vida, el sistema trata de fortalecerlo como se fortalece un castillo o un búnker. "Pero con una diferencia frente a los señores feudales y a los nazis: que el castillo y el búnker negocien su

[5] Del diálogo entre Enrique Dussel y Horacio González que, con la coordinación de Américo Cristófalo, se realizó en la FFyL de la UBA por iniciativa de CLACSO, el 10/08/2020, dentro del Ciclo de Diálogos: "Los días de la pandemia", con el título: "Contra la 'normalidad': nuevos horizontes políticos para América Latina".

[6] El paradigma que Edgar Morin llamó "perdido" en su libro de 1973, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, tiene poco menos de cincuenta años; apenas una pequeña fracción de tiempo para el milenario paradigma dominante.

poder y [establezcan] redes de negociación-dominación en que los auxilien otros castillos y otros búnkers defensivos, represores y negociadores" (González Casanova, 2005: 178).

Todo esto no es una mera especulación a futuro, es un duro y lamentable presente. Frente a él, quienes estén dispuestos a militar en una lucha contracultural desde la educación pública, desde los medios alternativos de comunicación, desde las diversas expresiones del arte, desde los sindicatos críticos y combativos de la docencia y del periodismo (por citar los campos más próximos a los trayectos de este autor), tienen que nutrirse de un saber de la complejidad que, con el auxilio de las tecnociencias, les aporten las universidades, los institutos de educación superior y los organismos de investigación públicos; en particular en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades.

Junto con estas aperturas, hay otras: las de trascender las matrices eurocéntricas y helenocéntricas (Dussel, 1999; 2007a; 2009) y abrirse a otras tradiciones culturales y de pensamiento; para pensar así en una ecología de saberes, entre los cuales haya cada vez menos ausentes y más emergentes (de Sousa Santos, 2009b). Así, como explicaremos más adelante, nuestro presente de posibilidades puede ensancharse y nuestro futuro deseable puede acercarse.[iv]

Desde estas consideraciones epistemológicas, que a nuestro juicio pueden tener profunda incidencia en decisiones político-pedagógicas orientadas a la formación de educadores militantes para la EPEP, desarrollaremos a continuación algunos criterios inspirados en lo que nos enseñaron todas las experiencia estudiadas. Sin embargo, como hemos anticipado, los que se refieren a la continuidad de las mismas y a la formación de estos educadores, los obtuvimos más específicamente de los sujetos colectivos que las contuvieron: una organización y dos movimientos sociales.

Atributos que proponen historias de vida

Como ya hemos adelantado, las historias de vida de los personajes centrales de las experiencias investigadas nos orientaron sobre los

atributos que deberían reunir estos militantes. Estos atributos fueron *sensibilidad, formación, convicción y militancia.* No nos quedan dudas de que todos ellos serán indispensables frente a las limitaciones y riesgos que los futuros militantes tendrán que enfrentar y que ya hemos descripto como preocupantes y, por momentos, extremos.

En efecto, el resultado de la lucha cultural que hoy se libra al interior de esta civilización es, insistimos, una cuestión de sobrevivencia para nuestra especie. En este marco, una educación crítica, masiva y global debe llegar a los que hoy son *los nuevos condenados de la tierra*, es decir, a la población excedentaria y descartable por el proyecto hegemónico.

También es una cuestión de sobrevivencia alertar sobre aquellos que podrían ser objeto de manipulación biopolítica para una explotación a la medida de las distopías del capital concentrado (Rifkin, 1999; Rose, 2012). Una contribución para denunciar a los posibles victimarios de esta manipulación puede consistir en investigaciones que, como esta y tantas otras, converjan en la necesidad de educar desde temprano a sus víctimas, *desechables* y mutables, para luchar por su derecho a la vida y a una vida digna.

Sin llegar a estos escenarios programados, que los desinformados por ignorancia, indiferencia o, peor aún, por intereses creados pueden calificar de apocalípticos, ya estamos asistiendo y padeciendo las consecuencias —voluntarias e involuntarias— de un sistema que ha ido demasiado lejos en su voracidad ecocida: la pandemia actual es una fuerte y cruenta advertencia (Alemán, 2020; Chomsky: 2020; de Sousa Santos, 2020; García Linera, 2020); González, 2020; Klein, 2020; Ramonet, 2020; Varoufakis, 2020).

Sensibilidades que pueden expandirse

En distintos pasajes de este texto se ha destacado que una sensibilidad, fundada en una cierta emocionalidad y deseo, ha sido una constante en el perfil de todos los protagonistas de nuestra investigación; la mayoría adquirida desde la infancia y la adolescencia en experiencias de socialización tempranas que tuvieron lugar en escenarios

familiares y barriales o en militancias precoces. A estas sensibilidades hemos atribuido en gran medida su opción reiterada por los sujetos de sus prácticas; también, obviamente a procesos de formación y a convicciones ideológicas que más adelante reforzaron.

También nos hemos interrogado si estas sensibilidades son atribuibles a una proporción escasa de sujetos humanos y, en el caso de los docentes que reconocieron que su sensibilidad *por los pibes* afloró en la adultez, hemos recogido testimonios acerca de que la misma fue fruto de una combinación de formación docente y experiencia de lucha que vivieron en sindicatos combativos.

Sobre todo, también hemos procurado aportar fundamentos teóricos específicos desde diversos autores que tienen en común su criticidad, más allá de sus procedencias disciplinares.

Sin embargo, si se me acepta la percepción de que la humanidad está y seguirá estando expuesta a situaciones límites, arrastrada por un largo proceso de caída del Imperio dominante y de crisis del capitalismo (de las que la presente pandemia es uno de sus indicadores), esto nos lleva a una consideración adicional como ya lo hemos adelantado citando a Freire: los militantes de la educación y la comunicación populares tendrán que enfrentarse a múltiples formas de abusos de poder, algunas quizás no ensayadas aún.

Para ello deberán agudizar su sensibilidad, fortalecer sus convicciones éticas y poner a prueba su coherencia moral, animando, acompañando en sus luchas y asistiendo a los estudiantes, a sus familias y a los grupos sociales de pertenencia. Luchas que serán en parte las suyas en su condición de trabajadores, colocados en la situación de insurgentes, si no median estados que los contengan y apoyen desde políticas convergentes.

Será entonces desde la *pedagogía de la lucha* que habrán de indignarse ante la ignominia y, en medio del derrumbe,[7] dar cuenta de que otro modelo cultural es urgente y posible, no solo desde la palabra

[7] Este es un esfuerzo por alargar la mirada hacia horizontes de largo plazo desde nuestras percepciones actuales, sin caer en lugares comunes en los que abundan *pre-*

sino desde una praxis orgánica, basada en otra ética y en prácticas morales antitéticas a las dominantes.

Al comienzo de este libro, hemos relatado las luchas de los principales protagonistas de esta investigación, cuyas vidas y prácticas escolares han sido una pedagogía para los sujetos de sus instituciones y entornos sociales; ellas han condensado como parte de lo que conceptualizamos como currículo total de EPEP.

Sin embargo, sin perjuicio del poder irradiador de estos sujetos individuales, hay que considerar, además, la lucha como experiencia colectiva; una experiencia que brindan de manera intensiva los movimientos sociales. *De ellos hemos obtenido criterios que pueden orientar y alentar sobre la posibilidad de expansión de la sensibilidad en los educadores militantes.* Estos movimientos son caracterizados por Roselí Salete Cardart (2005)[8] como procesos intensivos de formación humana; es decir, sujetos pedagógicos y, a la vez, lugares de humanización.

De ellos ha surgido una ciudadanía colectiva, un nuevo actor histórico que, como agente de movilización y de presión, se despliega en el escenario del "desarrollo explotador y expoliador del capitalismo, la masificación de las relaciones sociales, el desfasaje entre el alto desarrollo tecnológico y la miseria social de millones de personas, las frustraciones con los resultados del consumo insaciable de bienes y productos, la falta de respeto a la dignidad humana de clases sociales tratadas como piezas o engranajes de una máquina, el desencanto con la destrucción generada por la fiebre de lucro capitalista", como había afirmado en la década anterior otra brasileña (Gohn, 1992: 15-16).[9]

Como matriz formadora, afirma Saldete Caldart, los movimientos sociales resultan de una combinación de la experiencia de lucha y de organización, matizada por la acción de otras matrices, como la

dicciones apocalípticas. El contexto se presenta tan cambiante como incierto y, por ende, estas percepciones también pueden modificarse.

[8] Asesora pedagógica del MST con la que mantuvimos una larga entrevista y que nos proporcionó una producción personal y específica al respecto. De ella tomamos el núcleo de la conceptualización que desarrollamos a continuación.

[9] La traducción de ambas autoras es propia.

que procede de la experiencia de trabajo cooperativo. Esta combinación es un rasgo constitutivo de su especificidad política y pedagógica. Por ende, un movimiento será tanto o más educativo cuanto más consolidado esté en términos organizativos y cuanto más se vinculen sus diferentes formas de lucha a objetivos sociales más amplios, abarcando diferentes dimensiones de la vida de las personas.

En cuanto a la lucha social propiamente dicha, esta debe ser entendida como una de las expresiones históricas de la praxis, como lo son el trabajo y la cultura y como lo es el núcleo más específico y radical de la experiencia formadora que posibilitan. Esta experiencia educativa no la proporciona solo la lucha compartida, sino sobre todo la legitimidad de los propósitos de liberación y de recuperación de derechos que la alientan.

Por ello, el caso del MST reconoce una relación de origen con la *Pedagogía del Oprimido* y su lucha se funda, como ya se ha expresado, en un modo de entender el trabajo de la tierra y en una concepción de sus miembros sobre su relación con ella y con la naturaleza en general.

Con igual radicalidad, aunque con menos organización, surgió el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM); por eso, el poder del orden hegemónico se cobró tantas vidas de ambos movimientos. Pero por ello, también logró sostenerse en el tiempo, porque la pedagogía de su lucha produjo un cambio cultural en muchos sujetos que participaron de estas experiencias y las transmitieron, a su vez, a las nuevas generaciones en términos amplios y específicos, al interior de sus propias escuelas. El MSTM se extinguió como institución formal, pero los Curas Villeros son su continuidad histórica, como lo fueron los curas, monjas y laicos que en los años 1970 acamparon en la Misión de Nueva Pompeya hasta que las turbulencias de la época dividieron sus opciones: algunos elegirían seguir la lucha en la clandestinidad y otros optaron por algo más silente y duradero: la experiencia de El Sauzalito. Experiencia a la que se sumó Mónica en 1983 y de la que partió dos décadas más tarde, después de haberlo dado todo con una radicalidad sobre la que ya hemos reflexionado, al referirnos al amor cristiano. Un amor planteado como fenómeno

de excepción, extraordinario, de connotaciones sacrificiales.[v] Radicalidad que la mística de los militantes del MSTM supo inspirar en aquella jovencita que recibió en los años 1980, sensibilizándola hasta el límite en su compromiso con los pequeños wichís y sus familias.

La lucha de "Gente Nueva", en cambio, transitó y transita por otras dimensiones y desde propósitos inicialmente más acotados. No tiene las posibilidades de organización y acción de un movimiento social, sencillamente porque es un colectivo de otra naturaleza: una comunidad de vida para la educación, asentada en un territorio específico y comparativamente pequeño. Su lucha se inicia, fundamentalmente, a nivel de las subjetividades; en una transformación interior que ellos describen como espiritual y cultural y, desde este proceso, proponen nuevos vínculos, fraternales y solidarios; primero, al interior de sus centros educativos y, desde ellos, a los barrios y familias con los que interactúan. Esa es, por ejemplo, su estrategia contra la violencia social y familiar que tiene lugar en su entorno. Pero no se erige como modelo a seguir que lo desciende desde otra altura moral; establece con ese entorno una relación horizontal y permanente de participación entre padres, vecinos y docentes.

Asimismo, junto con esta propuesta pedagógica en la que reside su especificidad, viene dando pelea con los dispositivos ya descriptos, sobre cuestiones más amplias: la posesión de la tierra urbana; el derecho a la vivienda; las condiciones de alimentación y salud de los vecindarios; el acceso a la información mediante su propio medio comunicacional, etc. Se trata de una lucha menos confrontativa, a su estilo, para que se haga justicia con los más vulnerables y explotados. Esta ha sido y es su opción pedagógica, social y política; opción que algunos, como Graciela, adoptaron desde su juventud con una sensibilidad tan radical como la de aquellos militantes del MSTM.

Formación sin formateos

Quizás sea una prevención injustificada; pero este autor ha transitado por épocas y referencias teóricas en las que la palabra formación

provocaba cierta incomodidad. Dar forma puede ser más apropiado para el trabajo de un alfarero y, en términos más contemporáneos, puede asociarse con formatear, es decir, una analogía para aludir al intento de organizar la capacidad de pensar de un sujeto siguiendo un formato predeterminado a la manera de un soporte informático; todas ellas asociaciones inapropiadas.

En el contexto de este apartado, referido a los atributos de un educador popular para la escuela pública, la formación que alude a un acervo de conocimientos y saberes en general, desde nuestro propio trayecto de investigación, surge como necesario para sus prácticas. En este sentido, lo investigado en los casos y experiencias nacidos por iniciativas de pequeños grupos, indica que los educadores populares —aun aquellos que no tenían demasiada conciencia de serlo— habían recorrido una cierta secuencia hasta asumir que debían revisar su formación.

Sin caer en la simplificación de una secuencia lineal, la lógica que los condujo a esta decisión fue la siguiente: desde una cierta sensibilidad que disparó una pulsión de alteridad y de opción pedagógica por determinados grupos de chicos y, simultáneamente, desde una criticidad que los llevó a sus territorios de vida, estos educadores se sintieron urgidos por comprender y explicar lo que vieron y vivieron como inadmisible. Esta necesidad los llevó a investigar sobre las situaciones en que se encontraban sus estudiantes y sus familias, y los resultados de este trabajo les hicieron evidente que la formación con la que habían concurrido a este encuentro era insuficiente y debían revisarla.

En el capítulo anterior se sistematizaron las modalidades que adquirió el esfuerzo de las directoras y directores para esta revisión y se describió cómo esta se tradujo en prácticas de gobiernos más ajustadas a las necesidades y problemas de los chicos en los diversos territorios.

Pensando ahora cómo los educadores populares podrían nutrirse de estas experiencias que los precedieron, se propone a continuación un conjunto de interrogantes que podrían alimentar la emergencia de criterios orientadores de sus futuras prácticas:

- ¿Qué analogías encuentran entre las trayectorias de todos estos personajes y las propias?
- ¿Qué reflexiones les provoca la perspectiva de abordar los problemas educativos de un grupo concreto de niños y jóvenes desde la intencionalidad de modificarlos?
- ¿Cómo los interpelan estas reflexiones?
  Enfrentar los problemas específicos de estos colectivos estudiantiles con la intención de modificarlos los coloca en la lógica política, una lógica de construcción de poder.
- ¿Cómo se ubican frente a esta posibilidad de actuación o intervención futura, es decir, a ser protagonistas de una práctica presidida por esta lógica?
- ¿Asumen su actividad actual como compatible con estas prácticas?
- ¿Se piensan simultáneamente como trabajadores y militantes de la educación y la cultura?
  Todo intento de modificación de la realidad educativa y cultural está condicionado por situaciones contextuales en permanente cambio.
- ¿Cómo evalúan su propio nivel de información y de formación con respecto a los hechos y procesos que están modificando directa e indirectamente las propias condiciones de intervención en esta realidad?
- ¿Consideran pertinente y actual la información de que disponen en relación con el propio proceso de formación y/o trabajo docente, profesional y/o militante?
- ¿Cómo los ha encontrado al respecto el escenario actual de disputa política y económica que tiene lugar en la región y en el país?
- ¿Qué lugar ocupa en cada uno de Uds. el futuro como una de las categorías posibles para organizar la propia existencia?

- ¿Qué nexo encuentran entre esta relación y su opción por la educación y la cultura?
- ¿Cuál es la concepción de utopía que prevalece en Uds.?
- ¿Qué reflexiones les provoca la relación existencial que mantienen con el pensamiento utópico?
- ¿Cómo creen que incide esta relación en el modo en que se piensan en términos de protagonismo ciudadano, intelectual, universitario, docente y/o militante?
- ¿En qué espacios se representan demandando este protagonismo, esta participación?
- ¿Han evaluado los riesgos inherentes al mismo en el contexto actual?
- ¿Qué colectivos de contención creen que son los más adecuados para Uds. y sus proyectos específicos?

Las prácticas de las ocho experiencias escolares sistematizadas, descriptas y comparadas en el capítulo anterior constituyeron, como ya hemos afirmado y fundamentado, *parte de un currículo total de EPEP*. Las que estuvieron contenidas en colectivos mayores (Gente Nueva, MSTM y MST) fueron para todos, niños, jóvenes y adultos, *experiencias omnilaterales de educación* y, además, de una omnilateralidad democrática. El caso más claro en este sentido fue el observado al interior del MST, tanto en el Campamento "Jair Antonio Costa" como en el Instituto de Educación "Josué de Castro". Como ya se ha descripto, lo observado y registrado dio cuenta de una omnilateralidad conscientemente valorada y democráticamente decidida. Sobre estas experiencias que envuelven la vida en su totalidad y exceden con holgura las que pueden ofrecer las escuelas se volverá al proponer los criterios para la formación de nuevas generaciones de militantes de la EPEP.

También son omnilaterales los influjos con los que la hegemonía pretende formar subjetividades y sentidos comunes, pero los medios a los que apela integran —como hemos descripto— un currículo

oculto diseñado para intoxicar conciencias y no para develarlas, para eludir todo filtro de racionalidad y reflejo crítico y colonizar el propio inconsciente, conformando lo que la brasileña Suely Rolnik denomina "inconsciente colonial-capitalístico" (2018: 31). Sobre esta cuestión también se volverá al final de este capítulo, porque las luchas de liberación a las que puede aportar la educación y la comunicación no deberán tener lugar solo en el campo de la macropolítica sino en el de la micropolítica; más aún, se trata de resistir el régimen dominante al interior de cada uno de nosotros, para recuperar el deseo y potenciar nuestra capacidad de creación y cooperación (un territorio de acción que nos excede pero que habremos de señalar con vehemencia para que lo recuperen quienes sí están en condiciones de transitarlo profesional y políticamente).

Convicciones para la acción

Si estamos convencidos de que el sistema-mundo en que vivimos tiene un problema de diseño y no solo de funcionamiento y que de lo que se trata es de transformarlo, debemos formarnos para la acción. Su motor es la convicción; no se puede actuar con pretensiones transformadoras desde la vacilación, desde la duda y, mucho menos, desde el escepticismo. Educar en el derecho a la política entraña riesgos, como nos lo advirtiera Freire hace décadas; por ello, esta acción requiere que estemos convencidos de que vale la pena correrlos. Probablemente, la vida y las circunstancias nos lleven a cambiar parte de estas convicciones, como quizás ya ocurrió si miramos hacia atrás. Pero hoy son las que nos sostienen desde el ánimo y la razón. En consecuencia y volviendo a Freire, es probable que muchos debamos poner en claro a *favor de qué y de quién educar* y, también, en *contra de qué y de quién* (Freire, 1993).

Sin embargo, si una de nuestras primeras convicciones es que la educación debe ser dialógica, abierta a un otro del que aprender, y que nuestra pedagogía se basa en la persuasión y, también, en la disposición a ser persuadido, no caben en nosotros fundamentalismos

ni dogmatismos; no caben adoctrinamientos ni *bajadas de línea*, por muy convencidos que estemos del valor de nuestros fines.

Sobre nuestras propias convicciones suponemos que a esta altura de la lectura de este texto están claras para el lector. Pero de lo que se trata ahora es de que quienes quieran comprometerse activamente con la EPEP hagan un ejercicio introspectivo sobre cuáles son sus convicciones, si están de acuerdo en que las sostendrán en este compromiso y de que conocen y aceptan sus riesgos. A modo de colaboración con este buceo existencial y sin pretensión de exhaustividad, les proponemos entonces interrogarse personal y colectivamente acerca de:

¿A favor de qué educar?

- ¿De la emergencia de la consciencia crítica como fruto de la interacción educandos-educadores?
- ¿De una relación de alteridad creadora-transformadora entre estos y, en general, entre los humanos?
- ¿De la necesidad de educar en la cooperación y solidaridad entre los hombres?
- ¿Del derecho al reconocimiento de su igualdad sin distinción de ninguna naturaleza?
- ¿De la comprensión, respeto y acogida de todas las diferencias humanas?
- ¿De la justicia como condición del despliegue de todas las libertades y potencialidades?
- ¿De la expansión de lo público y del respeto por la intimidad, privacidad e identidad?
- ¿De la protección de la vida, de los derechos de la Madre Tierra y de una economía y producción autosustentables?

- ¿De la cultura del buen vivir que subordine la lógica de la productividad a un vivir con lo necesario?

¿A favor de quién y de quiénes?

- ¿De los más pequeños e indefensos?
- ¿De los nadies, de los ninguneados, de los subalternizados, de los dominados?
- ¿De los explotados, de los marginados, de los despreciados, de los odiados, de los desechados, de los desterrados, de los violentados?
- ¿De todos los que rechacen ser victimarios culturales, políticos, sociales, económicos y biológicos?

¿En contra de qué?

- ¿Del patriarcado, del capitalismo y de su fase más reciente, el neoliberalismo, del imperialismo y el colonialismo?
- ¿De la lógica de mercado y el fetichismo consumista? ¿De la concentración de la riqueza y del poder que esta habilita?
- ¿De la manipulación de los sujetos individuales y colectivos a través de la desinformación y de las noticias e imágenes falsas; de la apropiación y uso no autorizados de sus datos personales con cualquier propósito y del uso no consentido de la geolocalización de sus desplazamientos; de la invasión de su intimidad en forma física y/o remota?
- ¿Del autoritarismo y/o violencia institucional en cualquiera de sus formas; de cualquier modalidad de *apartheid* formal o informal?

- ¿De cualquier discriminación, exclusión o falta de respeto por razones de género, clase social, pertenencia ético-cultural o confesión religiosa?
- ¿De cualquier modalidad de reducción a servidumbre o esclavitud de sujetos individuales y colectivos?

¿En contra de quiénes?

- ¿De todos los que adhieran y/o sean actores responsables de cualquiera de las formas de violencia y uso de subjetividades y cuerpos en forma individual y colectiva?

En síntesis, estamos proponiendo como norte un conjunto de convicciones capaces de sostener acciones político-pedagógicas que propicien la emergencia de sujetos individuales y colectivos libres y emancipados de toda tutela; con capacidad plena de ejercicio de sus derechos y acceso sin restricciones al protagonismo que les requieran las transformaciones pendientes. A la vez, estamos proponiendo el rechazo a todo lo que implique la reducción de estos sujetos a meros recursos u objetos por los poderes de cualquier índole y coordenada de tiempo y espacio.

No estamos proponiendo decálogo o tabla de la ley alguno; demasiada sangre y dolor le han causado a la humanidad estos arbitrarios. Sí estamos proponiendo que cada individuo y grupo social que apueste y se involucre en la lucha por un mundo mejor y autosustentable, donde todos tengan cabida, se responda con sinceridad tomando, si le resultan válidos, estos u otros interrogantes similares. Interrogantes que, además, pueden constituirse en ejes de los debates que nos debemos para que esta lucha se perfeccione desde una autocrítica permanente.

Militantes del diálogo y la persuasión

En el contexto de una hegemonía global cada vez más violenta y regresiva y de un país con un pasado de terrorismo de Estado, la

disputa por los significados exige una vigilancia permanente. Mientras que, para algunos grupos críticos y lúcidos militancia es sinónimo de entrega generosa por una causa noble,[10] para el orden que tiene el poder de imponer sentidos comunes ser un educador militante es ser un dogmático que, en lugar de enseñar a pensar, le dice "a los chicos qué pensar", que a los niños de primaria les baja "línea política todo el tiempo".[11] Venimos de una historia en la que militante era sinónimo de *subversivo* y estamos en un tiempo en que los que luchan por un mundo más justo son rotulados con el estigma de *terroristas* por un Imperio que asume un *destino manifiesto* que lo habilita para la *guerra preventiva*, generalmente en los territorios más ricos en recursos estratégicos. Una historia centrada en la semántica que es continuidad de otros términos convertidos en epítetos infamantes, como *populismo, kirchrnerismo, La Cámpora*, etc., por los medios concentrados argentinos.[vi]

Por esta razón, desde el reconocimiento del poder que tiene la hegemonía de construir sentidos comunes, se debe ser muy claro acerca del significado que le atribuimos al militante en el marco de este texto: un sujeto que se compromete activamente con una causa y lo hace dentro de un colectivo que es constitutivo de su identidad; "un denominador común que tiende a identificarlos: el sentido de la militancia", escribía Freire a su equipo de Guinea-Bissau en su carta VI de la primavera de 1976 (1998: 196).

Sin embargo y a pesar de haberlo expresado una y otra vez, debemos recordar que, en el marco del progresismo, la militancia no es sinónimo de monopolio de la verdad y, por ende, no habilita a *bajada de línea* alguna. Por el contrario, el educador militante es el que mantiene una relación *dialógica y persuasiva* con los estudiantes.

[10] Que dentro del peronismo tiene incluso su propio día: el 17 de noviembre, en el que se conmemora el retorno de Perón al país, en 1972, después de dieciocho años de exilio.

[11] Expresiones de la Ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos, recogidas por la Agencia Telam, el 16/11/2020. Disponible en: https://www.telam.com.ar/notas/202011/535353-segun-acuna-los-que-eligen-la-carrera-docente-son-de-sectores-economicos-cada-vez-mas-bajos.html

> El diálogo es el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu. (Freire, 1997 [1970]: 105)

> El "diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo (...) Es un acto creador. De ahí que no puede ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. Es así como no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (ibídem: 106)[12]

Esta relación dialógica, amorosa es, además, apasionada. Un apasionamiento, que surge de estar junto al pueblo sintiendo al unísono, comprendiéndolo y explicándole en cada situación histórica concreta, desde la realidad de los educandos, sus familias y grupos sociales de pertenencia. Por ello, se trata de una militancia que en este *estar junto a* y *no a la cabeza de*, es democrática, habiendo dejado atrás veleidades vanguardistas que pudo haber tenido.

Pero esta relación es, además, persuasiva. Siguiendo la conceptualización que Henrique Paro realiza al respecto, lo primero que cabe afirmar es que, en rigor, el educador no educa, propicia las condiciones para que el educando *se eduque*. Más aún, el educador solo se hace tal si, en una relación de riesgo, esto es, por medio de la persuasión, logra que emerja en el estudiante el *deseo de aprender*. Una relación riesgosa porque entraña la posibilidad de que el estudiante —en forma abierta o encubierta— se niegue a ser persuadido.

[12] A pie de página, aquel Freire de la *Pedagogía del Oprimido* agregaba una cita, tan significativa en aquel contexto como en el actual: "Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la Revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador (...) la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización" (Guevara, 1967: 637-638); frases que se publican el mismo año en que Ernesto "Che" Guevara es asesinado en La Higuera, Bolivia.

Se trata entonces, de una relación extremadamente contradictoria: su importancia y su imprescindibilidad se revelan en el preciso instante en que su acción educativa ya no es siquiera necesaria; de una relación de diálogo honesto, de complicidad y ternura que persuaden a veces más que las palabras pero que necesitan de las palabras.[13] Porque persuadir es sí un ejercicio argumentativo, pero entre compañeros que esperan aprender de una relación que se ha democratizado, que se ha convertido en un aprendizaje de convivencia en democracia. Es una relación de confianza en la que el maestro o el profesor da evidencias de vivir los valores que propone y, al transparentar esa vivencia, legitima su condición de educador. Una relación que no dejará de ser asimétrica, que no dejará de ser de poder, pero de *poder para, de poder hacer* juntos una sociedad más democrática. Y si este hacer es colectivo, aporta entonces al *currículo total* de la escuela.

> A la escuela no le basta ofrecer una buena educación en el interior del aula, porque no es solo ahí que el niño y el joven son educados. Su experiencia es con la escuela en su totalidad. Al decir de Jerome Bruner, 'el currículo de una escuela no trata solo de materias. La principal disciplina de la escuela, desde el punto de vista cultural, es la propia escuela. (Bruner, 2001: 35, citado por Paro, 2008: 63. Traducción propia)

Es por ello que hablamos de una *militancia del diálogo y la persuasión*, es en este sentido que apostamos en este libro por una *pedagogía de la persuasión*,[vii] que no es otra que una pedagogía democratizadora, una pedagogía de la cooperación entre seres humanos que se han reapropiado de su *poder hacer*, de las mayorías que se han reinsertado como protagonistas en el flujo de la historia.

[13] Aunque nos resulte penoso tener que aclararlo, el contexto actual obliga a deslindar los vínculos propios de la pedagogía del diálogo y la persuasión de los que hoy se proponen en el marco del auge del *coaching*: una práctica que traslada la lógica del entrenamiento publicitario a la educación, dentro de un discurso que atribuye su cientificidad a las neurociencias.

Pero la militancia es, además, un vínculo disciplinador que nos lleva a estar también junto a otros militantes, vigilantes ante contextos amenazantes y más atentos a las realidades con cuya transformación y re-creación nos hemos comprometido (Freire, 1998).

Finalmente, el carácter de militante se constituye en un *parteaguas* —como ya lo hemos desarrollado— entre lo que entendemos por educador popular y lo que implica una actitud menos exigente,[14] ser un formador de ciudadanos críticos. En tal sentido, se recuerda aquella aclaración de Liliana, la directora de la escuela rural entrerriana: *"Germán, yo soy una directora de escuela, no una militante social".*

Nuevamente, y considerando el contexto político que pretende demonizar la expresión de *militante* junto a otras, sugerimos un ejercicio de reflexividad individual y colectiva respondiendo a interrogantes como los que siguen:

- ¿Se asumen como actuales y/o futuros militantes de la EPEP con todo lo que ello implica?
- ¿La educación popular o la educación política tiene para Uds. el sentido de una causa que los compromete y los cohesiona en términos identitarios?
- ¿Las convicciones en que se sostienen para la acción les permiten tomar distancia de actitudes vanguardistas y doctrinarias?
- ¿Se consideran suficientemente formados para una militancia dialógica y persuasiva?
- ¿Sus propias trayectorias de prácticas pedagógicas les permiten distinguir entre una educación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y protagónica y una EPEP que, más allá de los muros institucionales —materiales y simbólicos— integre en su accionar al entorno social de la escuela?

[14] Siempre en referencia a un contexto que, en el caso de aquella escuela, era extremadamente reactivo frente a cualquier desafío de los poderes fácticos del medio.

Sugerencias organizativas, de contenido y contextuales para la formación de militantes de la EPEP

Acabamos de proponer una larga agenda para la reflexión individual y colectiva de los actuales y futuros militantes de la EPEP. Lo investigado hasta aquí nos ha mostrado que los educadores del diálogo y la persuasión llegaron a desarrollar estas capacidades luego de un largo proceso de sensibilización por los sujetos de sus prácticas. Ahora se los está invitando a dar un paso más, en términos de exigencias y de riesgos: aportar a la expansión de esta educación al interior del sistema público de enseñanza. Esto les habrá de requerir, quizás, un profundo replanteo existencial, en términos de compromiso, saberes, convicciones, emocionalidad y corporeidad a poner en juego. Se trata de un proceso que requiere condiciones especiales que lo favorezcan: organizativas, de contenido y de contexto.

Condiciones organizativas

Las organizaciones sindicales docentes, los movimientos pedagógicos y sociales en general han naturalizado un formato para la formación de sus militantes: jornadas intensivas (generalmente maratones extenuantes, donde su suceden oradores, en paneles y conferencias, a contrapelo de las condiciones didácticas mínimas para captar la atención, sostener la participación y alentar distintas formas de continuidad más allá del momento de cada evento). Muchas veces, lo inadecuado de estas condiciones alienta que predominen modalidades de encuentro social entre compañeros que hace tiempo no se ven ni saben unos de otros. No es que estos espacios deban ser desalentados, ellos responden a una necesidad que debe tener su cauce y su momento. En resumen, una revisión profunda en el sentido apuntado no puede hacerse a la manera de capacitación *fast food*.

Una organización capaz de alentar cambios o buceos introspectivos profundos, pero a la vez colectivos y compartidos, requiere ser diseñada en función de dos criterios: tiempos relativamente prolongados y múltiples experiencias en situaciones de convivencia.

Los de carácter ordinario, como los seminarios de estudio de diez o quince días, las expediciones pedagógicas, los campamentos de verano, etc., pueden ser apropiados en este sentido. En forma extraordinaria, estadías de formación de 30 a 90 días, a través de becas gestionadas y/o financiadas por los sindicatos o movimientos sociales, permiten el logro de objetivos más ambiciosos.

Ahora bien, ¿cómo lograr procesos de reflexión, estudio, debate, expresión, reconocimiento y desarrollo identitario de un nosotros en tiempos en que la convivencia puede ser desaconsejada por razones de cuidados epidemiológicos? ¿Cómo proyectar una formación de nuevo cuño en medio de la incertidumbre sobre rebrotes pandémicos o, peor, de temores sobre nuevas y más agresivas pestes? Es una pregunta que, al menos, la enorme mayoría de los humanos no está en condiciones de contestar. Volveremos sobre esto más adelante.

Sin embargo, lo que no se pueda hacer a través de procesos *intensivos* de convivencia, sí pueda ser compensado por procesos *extensivos* de vínculos virtuales capaces de avanzar en la globalización de conciencias militantes por el derecho temprano a la política como un derecho humano puente para los demás derechos. Quizás, todos los vínculos de sindicatos docentes y movimientos sociales con propósitos afines puedan ponerse al servicio de esta globalización de pretensiones contrahegemónicas.

Contenidos pensados para totalidades humanas concretas

Muchas veces, cuando en el ámbito de la educación se habla de *contenidos* las representaciones más instaladas en el imaginario docente remiten a un abanico de disciplinas científicas y humanísticas que han sido fragmentadas en asignaturas, en una selección y graduación oficialmente establecida. Así, el objeto de la educación es una

versión del conocimiento y la relación educando-educador es concebida como un vínculo mediado por el conocimiento.

Sin embargo, ya hemos insistido en que este vínculo es, ante todo, humano, suscitado por una sensibilidad desarrollada, por lo general, en los inicios de nuestra socialización. Y si se trata del vínculo con niños de clases populares conlleva, casi sin excepción, trabajar en una diversidad enorme de situaciones de precariedad, incluso de riesgo, *entre el desasosiego y la obstinación,* como lo tituló Patricia Redondo. Pero quienes han optado, una y otra vez, por estos chicos y estas clases no ponen el foco en esto, lo ponen en el placer, en la ternura, en las emociones que les provoca el vínculo construido con los pibes, los chicos, los gurises, los changos; todos apelativos surgidos del afecto.[15]

Cierto es que muchas veces estos sentimientos se mezclan con la tristeza o la indignación que también les provocan las situaciones de estos niños, pero se trata nuevamente de emociones más que de intelecciones, surgidas también de interacciones recurrentes, donde *poner el cuerpo* no es una imagen retórica sino una constatación; tal como surge de la investigación de Morgade (2010) en relación con las directoras y de los propios testimonios recogidos textualmente de los sujetos de esta tesis.

Por esta razón, la formación de los futuros militantes de un movimiento pedagógico latinoamericano y de los futuros educadores populares para las escuelas públicas argentinas debe incluir modalidades de involucramiento del cuerpo en interacciones frecuentes con los sujetos de sus opciones: los niños, sus familias y sus entornos sociales; pero no solo el cuerpo, sino todos sus seres, en tanto que totalidades humanas concretas.

Por ello, hablar de contenidos para esta formación y abrirlos en toda su amplitud requiere profundizar en los fundamentos últimos de esta opción, en un contexto en el que se nos ha querido imponer la

[15] Este vínculo, afirma Deolidia Martínez, como núcleo afectivo de la relación maestro-alumno, del que tanto se ha hablado está intacto. Núcleo afectivo y relación permanecen; hay siglos de vínculo. Más visible, menos explícito, más enfermo y doloroso o más saludable y placentero, está. (Martínez, 2014).

frivolidad mercantil del *coaching*, la apelación sesgada y superficial a las neurociencias y un discurso que es fácil de asociar con los manuales de autoayuda.

Formar entonces a educadores militantes en contextos que los inviten a una revisión profunda de sus convicciones e interpelen existencialmente requiere explicitar qué significa entenderlos como *totalidades humanas concretas*. Concebirlos así equivale a tomar posición a la vez óntica y epistemológica. Óntica en el sentido de reconocer a estos sujetos en la especificidad de *su estar siendo*; epistemológica porque, además de orientar la reflexión en el sentido de *qué pensar sobre ellos*, lo hacemos también en la dirección de *cómo pensar respecto a ellos* (Zemelman, 1992).

La especificidad de este *estar siendo* es posible construirla desde un conjunto de referencias teóricas, pero también desde lo que los propios sujetos sugieren con sus prácticas y discursos.

Aquellas, las referencias teóricas, aluden a los mismos como totalidades, unidades autónomas, complejas, contradictorias e históricas; sus prácticas y discursos los presentan como seres que siempre desbordan todo intento de aprehensión fragmentaria, disyuntiva.

Totalidades que, en su condición más básica de seres vivos, aluden a sistemas *autopoiéticos*, o sea, en continua producción de sí mismos (Maturana y Varela, 1994); de ahí, su condición de autónomos o autorreferidos. También como totalidades que, siendo parte de colectivos sociales, deben ser comprendidas desde su génesis, en una dinámica dialéctica que los constituye como seres históricos en la concretud de su estar siendo individual y social.

Esta totalidad no se expresa solo en la horizontalidad de sus dimensiones como *homo complexus*,[viii] sino también en la verticalidad de las relaciones de poder en las que está inserto. Verticalidad que, como lo recuerda Karel Kosik en *Dialéctica de lo Concreto* (1967), remite[16] al sistema capitalista en su conjunto y que, en el contexto de este texto, se experimenta en los confines o extremidades de las

[16] Apoyándose en el *Grundisse* de Carlos Marx (borrador 1857-1858).

relaciones que este sistema supone, donde ellas —como ya hemos dicho— se tornan capilares (Foucault, 1979). Uno de estos confines lo constituyen las instituciones educativas y sus contextos.

Sin embargo, la condición de totalidad de estos sujetos debe ser especificada, insistimos, como totalidad humana. En una humanidad que ya es reconocible en cada rostro, aunque no exprese la plenitud con la que la concibió Marx como resultado de la resolución de las contradicciones entre sociedad política y sociedad civil al cabo de una larga historia de lucha de clases (Etchegoyen, 2003); o la que ya vislumbraba el "Che", en el horizonte del siglo XXI, en los hombres nuevos que estaban emergiendo de las luchas revolucionarias que protagonizaba en la década de 1960; o aquella por la que, en su opción por los pobres y oprimidos, luchaban y predicaban los teólogos de la liberación de América Latina; para estos últimos, aquella totalidad humana habría de plenificarse más allá de la historia, en un tiempo escatológico, después de la muerte.

Sin perjuicio de todos estos horizontes utópicos y de otros análogos (como los de la pedagogía freireana), que se infieren como actuantes en las prácticas de los sujetos de nuestra investigación, su humanidad proviene antes bien de su modo particular de ser en un dominio relacional. Él se configura, como expresara Maturana (1997), en el entrelazamiento del *lenguajear y emocionar*; un entrelazamiento que, por supuesto, no está exento de vivencias subjetivas contradictorias, que emergen a la conciencia o deben bucearse en las profundidades del inconsciente, pero cuyo análisis escapa a las posibilidades de este autor.

También la propia formación de estos docentes militantes que habrán de sumarse a la conformación de nuevos sujetos populares capaces de sostener la utopía de la EPEP debe ser puesta en un dominio relacional de intensa comunicación y expresión que —preferentemente en condiciones de convivencia intensa y extensa— se despliegue a través de tres ejes: *pensamiento crítico*, *sensibilización* y *autorreflexión*.

El eje del pensamiento crítico lo hemos abordado a lo largo de esta obra y, particularmente, en el punto anterior. El de *sensibilización* lo trabajamos como una condición —temprana o tardía— para una

propuesta capaz de invertir pedagógicamente el punto de partida de una educación que sea efectivamente popular: la propia situación de los chicos y adolescentes.[17] Esta ha sido la experiencia que llevó a los protagonistas de nuestra investigación a poner el cuerpo de una manera, por lo general estresante, por intensa y dolorosa. Aquí propondremos poner el cuerpo, además, para celebrar la vida. El eje de *autorreflexión* no lo hemos abordado.

Poner el cuerpo para expandir nuestras capacidades de celebración

En situaciones de convivencia, involucrar el cuerpo tiene como propósito provocar vivencias que potencien, por ejemplo, la propia vitalidad, el ímpetu de vivir, con coraje, entusiasmo y alegría; que desarrollen la afectividad, la necesidad —a veces el hambre— de calor amoroso, de comunicación, de comprensión y solidaridad, a través del contacto físico, de la mirada y del movimiento con los otros; que detonen la creatividad para expresarse a través de los diversos lenguajes del arte; que permitan recuperar las protovivencias de calor, sensualidad y placer del pecho materno, reprimidas por la cultura, para permitirse la expresión y disfrute plenos de la propia identidad sexual; que trasciendan al yo e incluso a los semejantes, para abrirse al contacto con toda expresión de vida y, más allá, a la armonía con un todo del que formamos parte como microcosmos de materia y energía.

Los actuales y futuros militantes de la EPEP, que habitualmente ponen el cuerpo por pibes, gurises y changos y a veces arriesgan la vida,[18] deben tener momentos para celebrarla. Para ello, el sistema educativo y los sindicatos docentes pueden aportar profesores de

[17] Obviamente también de los adultos, aunque ellos no hayan sido sujetos/objetos de nuestros trabajos de investigación.

[18] Recordar el testimonio que recogimos de un militante del MST, en el campamento Jair Antonio Costa: "Aquí a veces se muere..."; recordar también al maestro Carlos Fuentealba (de ATEM, 2007), a Sandra Calamano y Rubén Rodríguez, de la escuela Nº 49 de Moreno (2018) y, por supuesto, a la maestra militante Marina Vilte, detenida-desaparecida en 1976 en Jujuy.

educación física, música, danza, teatro, artes plásticas; en fin, vías de sensibilización a través de los cinco sentidos.

La lucha requiere altos de autorreflexión

Cada educador crítico y militante necesita hacer altos sistemáticos en su lucha para ir consolidándose interiormente —junto al colectivo de compañeros— en el sentido profundo de una praxis que compromete e inunda toda su existencia personal, familiar y social.

A diferencia de lo que nos propone el neoliberalismo, una vez que intenta convencernos de que la historia ha desaparecido, así como también todo proyecto, toda causa por la que jugarse, solo nos aporta "la de automaximizarse y darse valor a sí mismo y aumentar la autoestima y la autoayuda es un signo, que empezó en la década de los '50 y ahora ya es como una máquina de devorar todos los géneros, ¿no?" (Alemán, 2017).

Aquí, en cambio, se está proponiendo lo que la empiria nos inspiró desde las prácticas de los movimientos sociales: momentos fuertes de escucha interior, donde cada uno es su propio maestro; una escucha que requiere apagar los ruidos, ponerle sordina a un *zapping* de estímulos con los que la hegemonía quiere fragmentarnos la conciencia, aturdirnos y dificultarnos la recuperación de la memoria y la construcción de relatos pedagógicos. Debemos dejar todo esto en la superficie de aquello que nos irrita, para poder sumergirnos en las aguas profundas de nuestra subjetividad.

> Gracias a esa iniciación a la realidad que he descubierto con la meditación, supe que los peces de colores que hay en el fondo de ese océano que es la conciencia, esa flora y fauna interiores (...), solo pueden distinguirse cuando el mar está en calma, y no durante el oleaje y la tempestad de las experiencias. Y supe también que, cuando ese mar está en una calma aún mayor, ya no se distinguen ni los peces, sino solo el agua, el agua sin más. (d'Ors, 2012)

Estos procesos de reflexión podrán transformarse en experiencia, en aquello que nos constituye como sujetos. No es el material previo al conocimiento,

> (...) sino que es conocimiento en sí mismo. Desde esa postura se niega la separación entre sensibilidad y entendimiento (...) es también condición de posibilidad de conocimiento (...) En síntesis (...) es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento (...) La concreta totalidad de la experiencia, es decir, la existencia. (Rodríguez, 2010: 3)

Así, *pensamiento crítico, sensibilización que pone el cuerpo y autorreflexión* en la convivencia son la base de lo que denominamos el contenido de una *formación de nuevo cuño.*

Contextos de una omnilateralidad democrática que refuerzan

Los sujetos colectivos incluidos en nuestra investigación (una organización y dos movimientos sociales) no solo aportaron criterios para el sostenimiento en el tiempo de los procesos de educación popular, sino que además nos han brindado testimonios sobre la incidencia de un conjunto de situaciones contextuales en la formación de sus militantes.

La fuerza del colectivo

La práctica social, como categoría compleja, conduce el análisis a la consideración conjunta de la sociedad y del sujeto; de la sociedad, requiere la fuerza de lo colectivo; del sujeto individual, su autonomía.

Las experiencias analizadas como iniciativas de individuos y de pequeños grupos prosperaron a fuerza de la autonomía que supieron construir, pero como sujetos sociales apenas pudieron sobrepasar las fronteras de lo micro. La organización y los movimientos sociales estudiados, en cambio, pudieron aportarles a los miembros de cada microexperiencia que contuvieron, la sensación subjetiva de estar sostenidos por una fuerza social.

En el contexto de la organización y de los movimientos sociales estudiados, no solo se trata de su capacidad de influir en el curso de ciertos acontecimientos, a través de un relativo poder de persuasión e incluso de coacción legítima (en el sentido ya explicitado), sino de su capacidad organizativa y disponibilidad de un mínimo de medios económicos y condiciones de infraestructura para su funcionamiento. Pero, sobre todo, al interior de ellos, de su aptitud para transmitir a sus miembros la experiencia existencial de pertenecer a un todo que los sostiene desde esas capacidades acumuladas y aún de las posibilidades que les da el número (en el caso del MST, de la fuerza de su masividad).

Una organización de la cotidianeidad que contiene

Aquello de que la organización vence al tiempo es común a todos los colectivos que estudiamos; sin embargo, en sus especificidades, ellos han sido muy diferentes.

En "Gente Nueva", que ya hemos caracterizado como una organización nucleada por convicciones de naturaleza espiritual, política, pedagógica y social que los aúna, el sentido de comunidad es central. Para reforzarlo y sostenerlo, cuentan con una institución interna que denominan Escuela de Formación Pedagógica Popular "Saberes". Funciona desde hace décadas como espacio de reflexión y de mutua escucha sobre el sentido último de su militancia y como lugar abierto a la formación de terceros educadores. Es además un espacio "para la capacitación, la investigación y la producción colectiva de conocimientos, en un proceso dialéctico desde y hacia la realidad". Lo sienten como un lugar que los moviliza, que los impulsa "con renovadas ganas a seguir optando por el trabajo con sectores populares (...) donde la educación sea partícipe y promotora de movimientos populares generadores de cambios históricos que nos acerquen a la utopía de un mundo más justo" (Bariloche, octubre 2004, mímeo).

En la experiencia de El Sauzalito, esa utopía fue sostenida en rueda de mate bajo el emparrado del patio de Diego Soneira.[19] "Diego nos atendía todo el tiempo y nos conversaba respecto de, por ejemplo, cómo se tomaban las decisiones en la comunidad, el tipo de trabajo que había; fuimos a reuniones del final del día en donde se hacían como evaluaciones de lo que había pasado en la jornada, de las cosas que había que mejorar" ("M. Z.", entrevista: 3).

En el campamento "Jair Antonio Costa" del MST, cada jornada incluye momentos de *sentada* cotidiana (ronda sin cabecera), donde todos los acampados, coordinados por un brigadista, organizan la jornada de trabajo, se informan de las noticias recientes (también existe un sistema de información a través de una propaladora con altavoces distribuidos por todo el predio); discuten el modo de solucionar problemas de muy diferente naturaleza (desde las necesidades de aprovisionamiento, los propios de los cultivos, eventuales situaciones sanitarias e, incluso, conflictos en la convivencia de alguna familia) y toman democráticamente las decisiones (sin distinción de jerarquías ni de géneros). Luego, sin importar el cargo, cada uno continúa con su labranza o con otras tareas comunitarias que se le han asignado (como cuidar a los niños en la *ciranda*, en parejas de ambos sexos).

Junto con esta modalidad de vida colectiva, el conjunto de acampados es objeto de acciones sistemáticas de cuidado, con vigilancia del estado de salud de cada uno (tienen fichas propias en el hospital más cercano); administración de medicamentos y acciones preventivas de la salud; control periódico de la calidad del agua; etc.

En forma extraordinaria, en períodos de formación como el observado en el Instituto de Capacitación ITERRA del mismo MST, la vida de los estudiantes se organiza con un ritmo casi monástico. Se inicia con lo que denominan *la mística*, unos minutos diarios dedicados a la reflexión sobre el sentido del Movimiento y su lucha, a partir de lecturas cortas y de comentarios de noticias; luego cada grupo va

[19] El fundador pionero de aquella comunidad iniciada e inspirada por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.

a su aula; sin perjuicio de que cada uno cumpla por turnos con sus responsabilidades para la limpieza de los espacios comunes, la atención de la lavandería, la cocina, la huerta y el cuidado de los niños. Durante los momentos de almuerzo y cena, también hay unos minutos dedicados a lecturas y noticias. En los comedores se pueden observar letreros en los que se advierte que toda porción que exceda lo previsto para cada uno le resta alimentación a los compañeros (en el contexto de un Movimiento que de ordinario debe administrar con cuidado su propia escasez).

Todo esto configura lo que hemos denominado *contextos de omnilateralidad democrática* que, sumados a la fuerza que imprime en los sujetos la *pedagogía de la lucha*, a la que nos hemos referido en forma reiterada, pueden servir para orientar la tarea de diseñar la formación local y global de quienes eduquen en el derecho humano a la política.

Notas al final

[i] Naturalizando en el lenguaje periodístico expresiones como: *fake news* (noticias falsas); *deepfakes* (videos también falsos e hiperrealistas) del *periodismo de guerra*; *trolls* (sujetos contratados para inundar las redes sociales de falsas noticias y de opiniones que se multiplican por miles desde un mismo emisor; *hackers* pagos para intervenir e interrumpir en encuentros políticos por plataformas virtuales, como Zoom, con toda clase de epítetos soeces; *lawfare* (guerra judicicial); etc.

[ii] Cristina, la directora santafecina de la Escuela Peña, insistía en que experiencias del mismo estilo habían sido emprendidas por maestras de su escuela que se habían hecho cargo de la dirección de otras escuelas, a partir de concursos de ascenso. En este sentido, tenemos indicios de un caso al respecto: Ester, la ex vicedirectora de aquella escuela, que entrevistamos a propósito de su experiencia en la misma, que nos dio muestras de seguir la misma huella desde su propia función como directora según anécdotas ya relatadas. Sin embargo, no contamos con registros semejantes de eventuales continuidades en relación con las demás experiencias investigadas. Sin embargo, no contamos con registros semejantes de eventuales continuidades en relación con las demás experiencias investigadas.

[iii] En efecto, desde un aprovechamiento sofisticado de las ciencias de la complejidad, el "sistema dominante se redefine y reestructura para maximizar sus logros; también redefine y reestructura a los individuos, grupos y conjuntos considerados como líderes, clientelas, masas; como elites asociadas y subalternas, empresariales y políticas; como activistas de partidos; como ciudadanos; como dirigencias de organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil o de las etnias; como uniones, sindicatos, trabajadores; como profesores, investigadores, estudiantes; como trabajadores de cuello blanco, como trabajadores simbólicos y de los medios; como delincuentes o como terroristas. El complejo organizado es capaz de reconocer todas esas redefiniciones de los otros y de sí mismo con un sentido práctico, con una lógica de *power policy*, mediante el auxilio de las tecnociencias más avanzadas, mediante la formulación de conceptos refuncionalizados para operar en sistemas complejos lejanos al equilibrio. Solo con redes de dominación-negociación, el imperio y el dominio de los mercaderes puede asegurar la redefinición más eficiente del complejo de organizaciones dominantes y de sus élites. Solo con la dominación-negociación pueden asegurar la autorregulación y adaptabilidad creadora del complejo dominante, del subsistema en que imperan y dominan, y de los subsistemas subalternos, interiores o periféricos" (Gonzales Casanova, 2005: 177-178).

[iv] Como se recordará, estas categorías fueron trabajadas trabajadas por Boaventura de Sousa Santos en su libro *Una epistemología del Sur* (2009) y surgieron de una investigación cuyos propósitos y metodología ya fueron descriptos.

[v] En la investigación que sostiene esta obra nos hemos pronunciado por un amor que intente recuperar sus remotos orígenes matrísticos, como parte de la lucha cultural por dejar atrás el patriarcado. Una recuperación que privilegia el cuidado de la vida como modo de alteridad cotidiana y que alienta, incluso, una épica de este cuidado en un tiempo en que, insistimos, toda vida está en riesgo. No obstante que esta es una cuestión que nos trasciende, advertimos al respecto sobre una historia de heroicidades que, en el marco del patriarcado, ha tendido a confundir las pulsiones de alteri-

dad con pulsiones de muerte. En aquella investigación, al abordar la condición de los docentes como sujetos de género, nos referimos a las identidades dominantes que se habían construido desde una matriz patriarcal desde los tiempos más remotos de nuestra especie. Según Maturana (1992: 139), esta surge "en el encuentro de la cultura pastoral-patriarcal venida de Asia y la cultura matrística de Europa [planteando] dos contradicciones fundamentales: a) una que opone una infancia matrística mantenida por las mujeres en la crianza de sus hijos, y una vida adulta patriarcal mantenida por los hombres en sus conversaciones de guerra y apropiación; y b) otra que opone lo femenino a lo masculino identificando ilegítimamente lo matrístico con lo femenino, y lo patriarcal con lo masculino, cegándose ante la complementariedad constitutiva del hombre y la mujer en todas las dimensiones de lo humano". Para este autor chileno, el hecho de que en la historia del patriarcado el patriarca sea hombre es una circunstancia, ya que se trata de un fenómeno cultural, una red de conversaciones, un modo de convivencia que no representa ni equivale a lo masculino. En la actualidad, afirma Maturana, los niños transcurren su infancia en ámbitos afectivos en los que viven sus cuerpos en una relación de goce con sus madres y en los que se propicia el compartir y el cooperar. Estas experiencias quedan relegadas en el ingreso a la vida como jóvenes y adultos, en la que "se enfatiza, la apropiación, la competencia, la lucha y el éxito, en negación a los valores vividos en la infancia" (ibídem: 245). En los procesos educativos contemporáneos esta contradicción se ha exacerbado en el contexto de las exigencias de una hegemonía neoliberal globalizada; un contexto en el que un cierto tipo de educación torna arduo un accionar contracorriente: "educar es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir" (ibídem: 73). También es un constante esfuerzo contracorriente la convivencia democrática en la medida en que se la conciba como "un intento de abandono de la cultura patriarcal dentro de la misma. El resultado es que hay un proceso recurrente de oscilación entre democracia y autoritarismo. Los últimos tres mil años o más han sido años de guerra dentro de nuestra cultura en el marco de tal oscilación. Pero lo humano no es la guerra. El origen de lo humano no tiene que ver con la agresión" (ibídem: 274). Desde una trayectoria intelectual muy diferente, un argentino, León Rozitchner, hace un planteo quizás más radical e históricamente más cercano que, aunque desbordó en su momento el objeto de nuestra tesis, no debería ser soslayado: fue el cristiano-capitalismo el que distanció a nuestra cultura "del cuerpo gozoso de la madre que nos gestó en el primer cobijo, que todas las culturas han conservado en el fundamento de sí mismas" (2013: 135). Para continuar con la lectura de las argumentaciones de este autor se remite al lector al repositorio ya referenciado de esta tesis, Subcapítulo 1 "Los protagonistas de las prácticas investigadas", ítem "Directivos y docentes como sujetos de género".

[vi] Se sugiere la lectura completa de las declaraciones de la ministra Acuña que invitan a la delación de los docentes *militantes* y del artículo que al respecto publicó el diario *La Nación*, el mismo que desde su primer número se autodefinía como *tribuna de doctrina* y que el 29/11/2020 convocaba a *educar, no adoctrinar [sic]* expresando: "Demasiado han perdido nuestros alumnos en materia educativa para que, además, se pretenda adoctrinarlos e igualarlos en militancia y fanatismo". El mismo diario fundado por Bartolomé Mitre que provocó un ácido comentario de Homero Manzi dirigido a los revisionistas de la historia "Uds. se meten con todos los próceres, menos

con el que se dejó un diario de guardaespaldas" (Galasso, 2006: 58); el mismo Mitre que, "de paso sea dicho, ocultó buena parte de la historia argentina, la manipuló, la tergiversó" (Cynthia Ottaviano, en su editorial del programa radial "Volver a la Fuentes", de AM 990,30/11/2020), construyendo un relato muy sesgado de nuestra historia nacional que influenció en buena medida en la construcción de la identidad de los argentinos, y la misma ministra a la que se ve retratada como aluHYPERLINK "G:\\1 - LIBROS EN PREPARACIÓN\\del"nal de guerra nazi Erich Priebke (en Contraeditorial, del 9/12/2020); el mismo Priebke, que en 1995 fue arrestado y extraditado a Italia por su responsabilidad en la masacre conocida como de las *Fosas Ardeatinas*. En síntesis, un viejo y cerril conservadurismo liberal que se continúa en el neoliberalismo, la expresión más perversa hasta ahora conocida del sistema que lo cobija y que parece augurar, además, un futuro en el que esta línea ideológica habrá perdido todo escrúpulo democrático.

[vii] "¡Cuántos profesores mal informados, o mal formados, creen que el interés del alumno en estudiar solo se consigue con el chantaje de la aprobación o de la reprobación!" (Paro, 2008: 59); cuántos creen que su autoridad procede del poder de reprobar como *motivación* para que el estudiante estudie. Desde esta creencia, quizás prejuicio, la escuela *tradicional* acarrea consecuencias que van más allá de ella misma, que constituyen una pedagogía social que propicia la emergencia de personalidades autoritarias con los *inferiores* y sumisas y obsecuentes con los *superiores*. Una escuela, en síntesis, que sigue fiel al mandato implícito de la hegemonía. "Cuando constatamos la resistencia sistemática de los alumnos al método autoritario y la admirable ingeniosidad empleada por los niños de todas las regiones para escapar a la coacción disciplinar, no podemos abstenernos de considerar como defectuoso un sistema que desperdicia tantas energías en lugar de emplearlas en la cooperación" (Piaget, 1994: 271; citado por Paro, 2008: 65).

[viii] Esta complejidad, sostiene Edgard Morin (2001), se expresa de modo bipolarizado en caracteres antagonistas: *sapiens y demens*; *faber y ludens*; *empiricus e imaginarius*; *economicus y consumans; prosaicus y poeticus*. A nuestro criterio, la cultura occidental ha hipertrofiado un antagonista en cada uno de estos pares; sin embargo, en la mayoría de los personajes centrales de la investigación en que se apoya esta obra, esta distorsión no resulta evidente desde lo observado y registr ado. Hay una cierta locura o delirio en sus opciones; una fuerte imaginación creadora en sus proyectos y, en algunos, poesía en sus modos de comunicar vivencias.

8. El derecho a la política como derecho humano: viabilidad de su expansión

Estimado señor Futuro,
De mi mayor consideración:
Le estoy escribiendo esta carta para pedirle un favor. Usted sabrá disculpar la molestia. Yo le pido, nosotros le pedimos, que no se deje desalojar. Para estar, para ser, necesitamos que usted siga estando, que usted siga siendo. Que usted nos ayude a defender su casa, que es la casa del tiempo. Háganos esa gauchada, por favor. A nosotros y a los otros: a los otros que vendrán después, si tenemos después.
Lo saluda atentamente,
Un terrestre

Eduardo Galeano, *Carta al señor Futuro*.

Pensar la viabilidad desde una mirada retrospectiva

Este texto está atravesado por la preocupación por la viabilidad desde la conciencia de las enormes dificultades que preanuncian sus

propuestas. Simultáneamente, está recorrido por la convicción de que estas propuestas comienzan a tener un principio de viabilidad cuando son vividas, deseadas, como imprescindibles.

Esta conciencia y esta convicción nos han conducido a realizar una pequeña revisión histórica de los obstáculos y resistencias que han debido afrontar proyectos —en su mayoría menos ambiciosos— que han pretendido realizar transformaciones análogas a las contenidas en este libro. Estos obstáculos y resistencias nos advierten y aleccionan sobre las reacciones previsibles ante el intento de avanzar hacia lo que en su momento denominamos *la utopía de máxima* de Paulo Freire: "hacer educación popular en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico" (1996: 112).

Con esta última expresión Freire no se está refiriendo al gobierno que en un momento tenga a su cargo esta red o sistema educativo; gobierno que puede ser más o menos democrático o autoritario según las circunstancias de Nuestra América. Se está refiriendo al poder de trasfondo, al *comando autoritario* que domina y hegemoniza nuestros países; más aún, está aludiendo al mismísimo *imperio* que aún gravita sobre nuestras vidas. Por ello, el párrafo continúa: "Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación." Entonces, hacer educación popular en la escuela pública, educar políticamente a una ciudadanía germinal, equivale nada más y nada menos, que a horadar los cimientos de un imperio.

¿Cómo no advertir entonces sobre las resistencias previsibles que se opondrán a semejante osadía? Sobre todo, si esta se plantea más allá de nuestro territorio, en la convicción de que estamos en un tiempo en que, frente a la explotación y opresión globales, no hay otra alternativa que oponer una utopía de transformación también global. Queda por ver si el colapso, si el resquebrajamiento de estos regímenes de violencia material y simbólica, insustentables y suicidas, no abren caminos de viabilidad impensados a esta osadía educativa y cultural, en el contexto de la creciente angustia que provocan las evidencias de la extinción de la propia vida en el planeta.

En este sentido, los protagonistas de las experiencias analizadas nos han enseñado que una épica de viabilidad se potencia frente a tragedias y catástrofes.[1] La pandemia por la que estamos atravesando ya nos está dando muestras de una épica de múltiples viabilidades que se ha disparado también. Una épica detonada por las más diversas y hasta impensadas solidaridades que, sin embargo, no alcanzan a disimular el despliegue simultáneo de las más variadas mezquindades y miserias. Frente a esta epifanía de la contradicción humana, tal vez millones de conciencias abandonen su ingenuidad. Para las demás, será preciso redoblar los esfuerzos educativos y culturales hacia el *inédito viable*.

A los que en la Argentina se sumen a esta épica debemos evitarles tropezar con la misma piedra. Para ellos hemos recuperado la memoria sobre los obstáculos y resistencias que debieron enfrentar proyectos transformadores desde el retorno al estado de derecho (1983) hasta hoy.

Sin pretender ninguna exhaustividad, hemos seleccionado cuatro experiencias provinciales. Algunas son específicas del campo de la educación, otras incluyen este campo en proyectos y procesos más amplios. Por orden de tratamiento, estas experiencias son: los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires (1987-1991); la Organización Barrial Tupac Amaru de Jujuy, desde 1988 (Área Educación); la Construcción del Currículum en la Provincia de Río Negro (1984-1990), y la Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires (2005-2007).

En los primeros años que transcurrieron luego del retorno al estado de derecho, el verbo más conjugado por una parte de la población fue participar. Al interior del sistema educativo esto fue particularmente evidente. También, fueron años para mirar con ojos nuevos a

[1] Recuerdo al lector que la llegada de Dámaris y sus maestras a la escuela N° 342, en la zona de quintas de Allen, se hizo en medio de una sorpresiva inundación en el Alto Valle y que las entrevistas realizadas en Santa Fe por este investigador a Cristina (escuela N° 821 "Raymundo Peña") y a Víctor (escuela "Kom Kaia" N° 1338, de Recreo) tuvieron lugar en medio de la histórica inundación del río Salado.

la democracia y esperar de ella resultados concretos: "con la democracia se come, se educa y se cura".[2] La actitud despectiva y hasta socarrona de las juventudes de izquierda ante la democracia burguesa parecían haber quedado atrás. Las apuestas de transformación política se concentraban entonces en una democracia participativa.

Al interior del campo educativo se incrementaba progresivamente la cantidad de protagonistas en escena; se alentaban estilos de conducción más inclusivos en distintas instancias del sistema; la información que concernía a cada uno de los actores era mayor y más accesible; la libertad con la que estos se expresaban era creciente y también aumentaban el número y diversidad de los que intentaban participar en las decisiones micro y macropolíticas de la educación (Cantero, 1991).

En varias provincias estaba cambiando la propia estructura de la participación, extendiendo por ejemplo derechos a los padres de los estudiantes, tradicionalmente circunscriptos a intervenir en las externalidades materiales de los problemas educativos (edificios, comedores, equipamiento, etc.), para que opinaran en las cuestiones sustantivas, como el proceso mismo de aprendizaje de sus hijos. También se crearon nuevos derechos, como la cogestión escolar entre padres, alumnos, maestros y directivos (ibídem).

El entusiasmo con el que se vivieron estas experiencias después del período oscuro de exclusión a todo protagonismo popular impidió a muchos preguntarse sobre el sentido, sobre el proyecto de sociedad al que se encaminaba la conjunción de tantas voluntades colectivas. Centrados en el proceso mismo de participar, muchos no se preguntaron por el carácter real o simbólico de esta participación. Entonces afirmábamos que la "participación que se 'concede' suele centrarse en aquellas acciones más periféricas a la toma de decisiones, tanto preliminares como posteriores a esta. La participación que se 'conquista' intenta siempre aproximarse más al momento central del proceso, procurando la intervención directa en las principales

[2] Consigna con la que el presidente Raúl Alfonsín inició su gestión en 1983.

actividades que lo conforman. Cuando esto sucede, la participación alcanza expresiones de mayor plenitud" (ibídem: 5).

En los años de la *primavera democrática* y en el contexto de las políticas de juicio y castigo a los culpables de delitos de lesa humanidad, los proyectos de democratización educativa no fueron ni gestos concesivos, ni el resultado de nuevas épicas de conquista; fueron más bien iniciativas de políticos, funcionarios, técnicos y militantes que —desde la memoria de aquellas épicas— convocaron a una participación amplia a los distintos actores y sujetos del sistema educativo de jurisdicción nacional y provincial.

Lamentablemente, al poco tiempo llegaron las reformas educativas de los años 1990, que no solo avanzaron decididamente en procesos de participación simbólica sino que, al trasladar desde el Estado Nacional a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires los servicios educativos que aún quedaban en su jurisdicción (de enseñanza media y terciaria no universitaria), trasladaron también a cada establecimiento una autonomía operativa para que se procurase recursos adicionales de funcionamiento.

La reacción de una parte de los actores del sistema educativo y del sistema político fue entonces la de avanzar en una autonomía sustantiva y no meramente reproductora de la educación, mediante la construcción de una matriz cultural de ciudadanía lúcida y protagónica desde la primera infancia.

Más tarde llegarían los proyectos de educación para la demanda y ejercicio de los derechos de cuarta generación: los derechos de género, los derechos a un medio ambiente sustentable, los derechos a la información, al conocimiento y la cultura, a la vida en plenitud; es decir, los derechos que hoy apuntan a romper con el patriarcado, con el ecocidio, con la manipulación multimedial. Volvieron los tiempos de una participación que se conquista y derechos por los que se lucha, mediante la movilización y organización populares; esta vez de la mano de los movimientos feministas, ecologistas e indigenistas y de los viejos y nuevos desposeídos: los desocupados y los villeros sin techo, tierra y servicios. Quizás en un futuro próximo vendrán

aquellos que generen alertas ante cualquier intento de moderna eugenesia por medios biotecnológicos.

Tanto aquellos proyectos posdictadura como los que les sucedieron fueron iniciados con el apoyo de sectores de la educación y de la militancia social y política. Pero todos fueron obstaculizados y resistidos de múltiples maneras y algunos fueron interrumpidos; pero no estaríamos evocándolos si no hubieran dejado marcas culturales y, en algunos casos, retomados de diversas maneras.

No es intención de este autor describirlos y analizar sus vicisitudes en particular; sí tomar diferentes situaciones por las que atravesaron para ejemplificar distintas categorías de obstáculos y resistencias. No obstante, se aportarán pequeños resúmenes de cada uno en notas de final de texto, con algunas referencias para que el lector pueda profundizar sobre los que le interesen.

Como se podrá ver de inmediato, estas categorías se solapan y, en muchos casos, trascienden el ámbito de control de los actores responsables; pero, a pesar de estas dificultades para el análisis, es posible distinguir entre aquellas que formaron parte de resistencias político-ideológicas claramente ubicadas en proyectos antagónicos, de temores vinculados con el mantenimiento de la gobernabilidad y de las reacciones propias de políticas neoliberales y neoconservadoras, con actitudes clasistas, frente a diferentes modalidades de construcción política y apertura a la participación de las clases populares y medias. Veamos entonces estas resistencias por factor predominante, más allá de los solapamientos o cruzamientos de otros factores.

Resistencias por antagonismos político-ideológicos

La experiencia de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires (1987-1991)[i] fue una de las prioridades políticas que el gobernador Antonio Cafiero mantuvo durante toda su gestión. Consistió en una estrategia participativa que pretendió democratizar la escuela a través de un gobierno de cogestión entre docentes, no docentes, padres, estudiantes y miembros de entidades vecinales. Se intentaba

plantear otra relación entre las escuelas y las sociedades de entorno, abriéndolas a la vida, situaciones, saberes e iniciativas de padres y vecinos, hasta entonces relegados a los aspectos periféricos de la actividad escolar, proponiéndoles, junto a sus hijos estudiantes, compartir con directivos y docentes roles protagónicos en la gestión de cada escuela.

Continuando una larga historia de oposición y resistencia a una efectiva participación de las mayorías populares en los diversos espacios de la vida pública, los tradicionales actores del poder fáctico hicieron llegar furibundas críticas a esta iniciativa a través de la prensa hegemónica: actores políticos y eclesiásticos conservadores acusaron al gobierno bonaerense de "pretender convertir a las escuelas en *unidades básicas* del partido justicialista" (testimonio de José Tamarit, 30/06/2020).[3]

Ya a principios del siglo pasado, el inspector Carlos Vergara (1859-1929), "buscando caminos de acercamiento a una escuela popular había realizado una experiencia subversiva" (Puiggrós, 1998: 77). Había propuesto un proyecto autogestivo "del pueblo en la administración escolar" y "la intervención de la infancia como agente activo en su propio aprendizaje" (Alvarado, 2011: 6). "La educación obedece a los mismos principios del gobierno libre de los pueblos, y, con el gobierno propio de los niños, mostraremos en la escuela lo que debe ser la sociedad republicana" (Vergara, "Pedagogía y Revolución", en Arata, y Terigi, 2012: 141). Una prédica pedagógica que, en el contexto de aquel principio de siglo, fue más que suficiente para que lo persiguieran y sancionaran una y otra vez.

Muchos años más tarde, hubo reacciones semejantes en el marco de los turbulentos años 70, cuando el gobernador Oscar Bidegain y su Ministro de Educación, Alberto Baldrich, pusieron en marcha la "Comunidad Educativa de Base" para que coadyuvara "a la creación de una escuela democrática con la participación activa de toda la

[3] Mi agradecimiento a José Tamarit por concederme varias entrevistas, información y referencias sobre esta experiencia.

comunidad educativa" (revista *Educación y Cultura*, año 9, N° 1, 1988: 33). Un proyecto que se puso en marcha al amparo de la política del presidente Héctor Cámpora que afirmaba que "el gobierno solo es posible con el concurso organizado del pueblo" (ibídem).[4] Esta experiencia fue abruptamente interrumpida por el gobernador militar de la Provincia de Buenos Aires, Gral. Ibérico Saint-Jean, el 20 de julio de 1976 por no tener "operatividad alguna dentro de los criterios de conducción educativa del Proceso de Reorganización Nacional" (ibídem).

Una vez recuperada la democracia, similar suerte corrió la invitación a participar de Asambleas Pedagógicas de Base realizada por los representantes oficiales en el Congreso Pedagógico Nacional convocado por el presidente Raúl Alfonsín. Quedó como una propuesta de minoría frente a la embestida de los grupos conservadores del peronismo y de la Iglesia Católica. En síntesis, una historia de resistencias en la que los mismos actores se suceden a lo largo del siglo XX y que, como veremos luego, se continúa hasta hoy.

Resistencias por temor a la pérdida de gobernabilidad

El caso de la Organización Barrial Tupac Amaru de Jujuy[ii] se presenta desde el conocimiento directo de la experiencia, de la diversidad de sus emprendimientos y concreciones en el territorio y de los testimonios formales e informales recogidos *in situ*. Como ya se dijo al comienzo, la investigación en que se apoya este texto incluyó once unidades de análisis en cinco regiones, pero pudo haber una duodécima. Esta fue precisamente *la de la Tupac*; pero una estimación realista de los tiempos que hubiera demandado su presentación y análisis (a pesar de contar en ese momento con todos los registros necesarios: entrevistas, observaciones y documentación gráfica y

[4] Una participación que a su vez necesitaba un pueblo alfabetizado y crítico y de eso se ocupó el Ministro de Educación Jorge Alberto Taiana, mediante la recordada campaña de alfabetización de adultos (CREAR), de la que participó Marta Tomé, en la región del Comahue, una de las protagonistas de las experiencias investigadas y citadas en este texto.

fotográfica) nos decidió a no incluirla ante el riesgo de exceder los plazos establecidos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA para poder incluirla en la presentación y defensa de la tesis.

Las despiadadas resistencias de la que fue objeto tuvieron y tienen que ver todavía con uno de los temores más recurrentes y de fondo de las clases dominantes: la pérdida de gobernabilidad. Desde sus lejanos inicios el capitalismo ha demandado gobernabilidad, tanto para proteger sus intereses económicos como los valores básicos en los que se apoya: "orden, familia, propiedad" (Rodríguez Chailloux, 2008: 3). Hoy, sus defensores "...argumentan que deben emplearse las estructuras constitucionales para *limitar el poder de los líderes y las demandas irracionales de la mayoría (cursivas propias)*, además de plantear que la democracia acarrea problemas como el fraccionalismo y la pérdida de tradiciones religiosas y morales" (ibídem). Ya en la década de 1970, el sociólogo francés Michel Crozier (1978), recuerda Rodríguez Chailloux, señalaba su preocupación por la (in)gobernabilidad que acarreaba la pugna de ideologías contrarias y la indisciplina social ante la falta de control de estas situaciones.

Frente a esto, las propias izquierdas —que "no llegaron a exponer nunca un aparato conceptual que se planteara el problema de la gobernabilidad desde la propia teoría marxista" (ibídem: 12)— que se muestran balbuceantes al tratar de pensar "el *después del capitalismo*" (Alemán, 2021), parecen desorientadas con respecto a la cuestión de la gobernabilidad, al igual que los gobiernos nacionales y populares que gestionan el *mientras tanto*, teniendo algunos como horizonte utópico aquel *después*.

Ha sido entonces por esta razón de fondo que los corifeos del poder neoliberal y conservador en la Argentina no han cesado de denunciar a la Organización Tupac Amaru como un "estado paralelo": "El increíble *estado paralelo* que levanta Milagro Sala", titula el diario *La Nación* (25/10/2009);[5] "De vivir en la calle a liderar un

[5] https://www.lanacion.com.ar/politica/el-increible-estado-paralelo-que-levanta-milagro-sala-nid1190351/

estado paralelo en la provincia", ironiza el diario *Clarín* (16/01/2016);[6] "Peña [Jefe de Gabinete del entonces presidente Macri] destacó que Jujuy 'sufría un *Estado paralelo*' y Morales lo transformó" (*El Cronista*, 24/12/2016);[7] y más recientemente el diario digital *Jujuy al Día* tituló "Qué cambió en Jujuy luego de años del *gobierno paralelo* de Milagro Sala" (05/10/2018).[8]

Sin embargo, este movimiento social de origen local, pero con proyecciones nacionales no era solo un precedente inaceptable por su poder en expansión, sino porque quien lo dirigía y dirige hoy (desde su situación de prisión domiciliaria)[9] nació en la marginalidad social, es una aborigen kolla (una *india de m* en la jerga racista local), tiene la piel oscura (una *negra de m*, en la jerga del *medio pelo*[10] nacional) y, por si todo esto fuera poco, es mujer en una tierra patriarcal y machista, es peronista en una provincia gobernada por un radical, tiene aspiraciones políticas (actual diputada del Parlasur) y es insolente frente al poder que violenta a sus hermanos.

Por arriesgar la gobernabilidad desde todos estos atributos, objetos del desprecio de los poderosos,[11] vale la pena asomarse al personaje que encierra el cuerpo menudo de una mujer de acero. Milagro (1964), una beba abandonada en una caja frente a un hospital de Jujuy fue adoptada por una familia de clase media. Enterada de su adopción recién a los 14 años, renació otra Milagro, "infinitamente dolorida por la mentira y la verdad" (Russo, 2011: 11), que se perdió en

[6] https://www.clarin.com/politica/milagro_sala-jujuy_0_HyZlSzAOv7e.html

[7] https://www.cronista.com/economiapolitica/Pena-destaco-que-Jujuy-sufria-un-estado-paralelo-y-Morales-lo-esta-transformando-20161224-0011.html

[8] https://www.jujuyaldia.com.ar/2018/10/05/que-cambio-en-jujuy-luego-de-anos-del-gobierno-paralelo-de-milagro-sala/

[9] Precisamente el día que escribimos este párrafo se cumplen cinco años de la detención arbitraria y criminalización de Milagro Sala, dispuesta por el *lawfare* jujeño. https://www.cels.org.ar/web/2021/01/milagro-sala-5-anos-de-detencion-arbitraria-y-criminalizacion-de-la-protesta-social/

[10] Una expresión con la que Arturo Jauretche ironizaba sobre la pequeña y mediana clase media que emula aquella que la somete y que se tornó memorable en su obra *El medio pelo en la sociedad argentina* (1966).

[11] En 2010 la Tupac funcionaba "prolija y disciplinadamente" en dieciséis provincias argentinas (Girotti, en "Introducción" de Russo, *Milagro Sala Jallalla*, 2011: 9).

las calles por muchos años. Habiendo tocado *todos los fondos*, aquella adolescente emergió como joven a la militancia sindical (ATE/CTA) primero y sociopolítica después. La que fue sujeto del abandono crió luego con Raúl, su compañero, a muchos *hijos del corazón* y ha luchado sin parar para que aquellos niños de la calle y de la pobreza, junto con sus familias, comenzaran a disfrutar lo mismo que ella tuvo como hija adoptiva de clase media: vivienda, trabajo, salud, educación y recreación dignos.

Su lucha más sistemática comenzó en la década de 1990 "cuando el Estado había dejado a la gente muy sola, y en este contexto surge la Tupac, primero organizando 1.200 *copas de leche* en distintos barrios y, años más tarde, llegando a ofrecer, por ejemplo, en el sector salud servicios de alta complejidad: tomografía computada, atención odontológica (incluidas las prótesis gratuitas), servicio de ambulancias de alta complejidad y todas las especialidades médicas.

Parado desde una réplica del templo de Kalasasaya, en el barrio Alto Comedero en las afueras de Jujuy, el espectáculo es imponente; abajo el Parque Acuático más grande de toda la región NOA; más allá, hasta donde se pierde la vista, las casas construidas con los propios materiales que fabrican en su planta bloquera y con el subsidio del gobierno nacional de entonces (2012, año de mi relevamiento). Su irradiación crece, al año siguiente se celebra una asamblea de todos los pueblos originarios del continente (con autoridades indígenas de la Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala y Paraguay); más tarde el presidente de Bolivia, Evo Morales, visita este sitio. Aquella organización barrial es ahora algo más que un movimiento social reivindicativo de derechos humanos básicos, es un movimiento que trasunta una espiritualidad que crece desde dentro; los viejos amautas lo visitan y celebran la vigencia del *Abya Yala*; Milagro saluda a todos diciéndoles *¡Jallalla!* que en su lengua y en este contexto quiso significar "lo que nosotros estamos haciendo y diciendo en estos momentos se va a concretar y no se va a concretar, solamente por decirlo, sino se va a concretar porque nosotros vamos a trabajar para que así sea, todo el universo

va a confiar para que así sea, porque nuestros abuelos no murieron en vano, porque nuestro trabajo no es en vano y vamos a decir dos veces Jallalla hermanos".[12] Desde sus referentes icónicos, Tupac Amaru, el "Che" y Evita, la fuerza simbólica de este movimiento, sigue desafiando a los institucionalismos conservadores del *statu quo* que han encorsetado a la democracia.

Como ya lo señalara con mucha lucidez Cornelius Castoriadis (1996), un movimiento ha abierto desde hace siglos la Caja de Pandora que ha puesto en cuestión las instituciones existentes y desatado un proceso de autoinstitucionalización de la sociedad. Ese movimiento es el de la *paideia democrática* (ibídem) que puja por desbaratar las trampas que el orden le pone, tratando de convertirla en mero ritual procedimental cada vez más previsible en sus resultados por el control y manipulación informática de nuestras subjetividades. Pero, por caminos que a veces sorprenden, la conciencia política se abre paso y avanza en sus intentos por desnaturalizar el orden hegemónico y lo que desató aquella Caja de Pandora parece conducir a diversos y crecientes modos de autogobierno. Como planteó Marta Harnecker (1995), habrá que ir resolviendo entonces los tres problemas fundamentales que este movimiento hacia la democracia nos seguirá planteando: "el problema de la representatividad y los derechos ciudadanos o de la democracia política; el problema de la igualdad social, y el problema de la participación o protagonismo del pueblo" (citada por Rodríguez Chailloux, íbídem: 26).

Cuando visité a la Tupac y a algunos de sus representantes, mi interés se centraba en su proyecto educativo; de inmediato me di cuenta de que estaba frente a un gran proceso contenedor que lo trascendía: un movimiento que educaba desde la omnilateralidad de sus luchas y concreciones.

[12] https://www.facebook.com/114526587536/posts/jallalla-jallalla-es-una-palabra-quechua-aymara-que-significa-que-lo-que-nosotro/10152389344723787/

El proyecto de una Tupac-dora educativa

Una pedagogía omnilateral

Efectivamente, se trata de una pedagogía que envuelve, que abraza, desde la experiencia de calle. Juan Manuel Pérez Esquivel, responsable de educación en la Tupac, nos dice: "la formación política, gremial no hemos dudado de sacarla de las aulas y ponerla en la calle, en todo caso responder a cómo ha nacido, en la calle, y [es] en estos lugares donde aprendemos esa formación o donde completamos esa formación" (Entrevista: 1).[13] Pero es, además, la organización en la calle: "el concepto del que nace todo es la organización, no intentaríamos nuestra propuesta educativa fuera de la organización, porque ella nos alimenta, nos alimenta con sentido, nos alimenta con dinámica, nos alimenta con el sentido de urgencia también" (ibídem: 13).

Una pedagogía de la urgencia

Desde el aquí y ahora, desde un compromiso con lo que no puede esperar, con la urgencia de

> (...) la coyuntura porque por ahí es donde se sienten los problemas acuciantes, ¿no? Es decir, te llama el problema, te provoca hacer cosas, y hacemos. Comparto muchas veces las imágenes que tiene la compañera Milagro, es decir, como la madre que da solución al hijo, aunque más no sea abrazándolo (...) solucionemos ya los problemas que esto no puede esperar, ¿sí? Entonces, hacemos las cosas con... con esta urgencia, mañana puede ser tarde, mañana el pibe se nos suicidó, mañana [a] estas mujeres las golpearon y las dejaron mal, el nene se muere de hambre y termina en un hospital, ¡hagamos ya la cosa!; como quien dice para ayer también, ¿no?, porque es urgencia del para ayer... (ibídem: 8)

[13] Entrevista al responsable del sector Educación de la Organización Barrial Tupac Amaru, Juan Manuel Pérez Esquivel (11/06/2012), en oportunidad de un viaje de este autor a Jujuy.

Techo y educación son las prioridades

> Che, los muchachos estos están sin la educación, no han terminado el secundario. Vamos a terminar las viviendas y los changos se van a ir habiendo trabajado un poco y sin el secundario (...) ¿dónde están los pibes de la villa? están dando vueltas por las villas, sin hacer otra cosa, vamos a crear algo para ellos. (ibídem: 5)

De esa conciencia surge en 2003 un proceso de creaciones y de trabajo que arrancó desde lo muy pequeño, y que en 2012 cubría ya gran parte de la provincia con más de 5.000 estudiantes entre los tres niveles: primario, secundario y terciario.

La obra pública

Sigue esa misma dinámica: miles de viviendas, escuelas para aquellos miles de estudiantes; en el Alto Comedero, el centro cultural con el microcine. Junto con las viviendas y las escuelas, los servicios de agua, luz, cloacas y la atención de la salud: hospitales, dispensarios y ambulancias con equipamiento de alta complejidad; todo en tiempo récord.

Las mujeres primero

Las primeras en poner el hombro son las mujeres (el 80% de los que trabajaron en el primer grupo habitacional fueron mujeres). La autoestima crece entre ellas: "la Tupac me lo hizo posible, pero yo lo hice con mis manos" (ibídem: 9).

Son mujeres que llevan "en su sangre, ¿no?, la colaboración, la cooperación, ¿no?, la reciprocidad también [el] sentido comunitario, ¿no?, y eso está en la sangre de este pueblo, está en la sangre, está en su conciencia" (ibídem: 10).

Una escuela a la medida de las necesidades

Las escuelas de la Tupac acompañan las necesidades de los estudiantes según sus condiciones de trabajo y de contenido en tiempo y espacio. En "un lugar entre medio de los cañaverales en el ingenio La Esperanza, que debe tener cien, doscientos habitantes, es un caserío. Algunos son gente mayor, y ahora "en ese pequeño paraje todos tienen el secundario" (ibídem: 11).

Con los lineamientos del gobierno nacional y con la orientación de la UNGS brindan un bachillerato con materias tales como "administración de microempresa, socioeconomía regional y local, desarrollo humano (...) economía social" (ibídem: 13). En el terciario, turismo rural, economía social. Pero Milagro les recuerda: "nosotros tenemos la maestría en la calle, dice, a nosotros nos hicieron en la calle, '¡Dejame de joder Juan Manuel!'" (ibídem: 14).

El mandato de lo imposible

A los profesores se les pide "lograr que lo imposible se haga posible, o lo que se sostiene como culturalmente imposible se haga posible". Para "eso estudiaron", les reclama la dirigencia. Para responder a ese mandato deben acreditar, además de los antecedentes académicos, una militancia en organizaciones populares gremiales y/o políticas de base.

La construcción del enemigo público

La acusación más concreta de los afectados por el poder de la Tupac son sus *malos modales*, ni siquiera se trata de la coacción legítima sin violencia física como en el caso del MST. A los desesperados, a los urgidos por múltiples miserias y violencias se les pide modales *clasemedieros*, unos huevos tirados por los manifestantes es delito suficiente para penar con cárcel a una dirigente ausente. El *lawfare* del poder

judicial local subordinado al Gobernador de la Provincia es implacable y, en todo el país, las *fake news* de la prensa que representa al poder real construyen el enemigo a repudiar.

El tiro por la culata

El presidente del Grupo de Trabajo de Detenciones Arbitrarias de Naciones Unidas, Setondji Roland Adjovi, aclarando que todas las causas en las que está acusada fueron tenidas en cuenta, ordena la liberación de Milagro Sala;[14] Amnistía Internacional exige su inmediata liberación;[15] el 6 de agosto de 2018, Hebe de Bonafini, presidenta de Madres de Plaza de Mayo le escribe una carta a los miembros de la Suprema Corte de la Argentina: "Me dirijo a ustedes, en un momento de mucha desesperación, después del episodio que sufrió la semana pasada Milagro Sala, que está en vuestras manos. Impongan sus investiduras para que alguna vez se cumplan las leyes".[16]

Finalmente, el 23 de septiembre de 2020, en el Partido de Escobar, Provincia de Buenos Aires, se transmite en forma virtual la clase inaugural de la Diplomatura en "Transformación social desde la comunidad. La experiencia de la Tupac Amaru". Preside el acto el Dr. Néstor Martiarena, director de la Diplomatura; lo acompañan el rector de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Juan José Castelucci, Gustavo Sacha Kun Sabó, antropólogo y miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y Milagro Sala como invitada especial. En ese contexto, se le pide a Milagro que diga unas palabras:

> Bueno, agradecerles por dejarme participar en la diplomatura, por el reconocimiento hacia nuestra organización social. Y recién el compañero estaba haciendo una pequeña reflexión, ¿no?, de dónde era

[14] https://www.pagina12.com.ar/2642-la-onu-ratifica-el-reclamo-por-la-libertad-de-milagro-sala

[15] https://www.politicargentina.com/notas/201601/11164-amnistia-internacional-exige-la-inmediata-liberacion-de-milagro-sala.html

[16] https://madres.org/index.php/carta-de-hebe-a-la-corte-suprema-por-milagro-sala/

> parte de mi militancia. Y la verdad que cuando nace la Tupac Amaru es cuando quien les habla era Secretaria Gremial de ATE, veníamos militando pero muchísimo, peleamos contra el neoliberalismo, peleamos para que de una vez por todas dejen de tomar las tierras los terratenientes que de la noche a la mañana eran dueños de nuestras tierras, peleábamos por la injusticia de que no había en los hospitales salud, trabajo y educación y cuando nace la Tupac Amaru, porque la Tupac Amaru nace por las torpezas de los sectores políticos de Menem, Duhalde y más que nada De la Rúa, que se va en el helicóptero, y Gerardo Morales era Viceministro de Desarrollo Social.
>
> Es ahí cuando a nosotros nos invitan, asume Néstor, nos invitan a que seamos parte, no parte del gabinete, sino que seamos parte de poder reconstruir la Patria. Nosotros nos quedamos muy sorprendidos cuando nos piden eso. Y comenzamos a construir viviendas...[17]

Milagro Sala, todavía presa política en democracia, sigue recogiendo reconocimientos y reparaciones y su figura ya forma parte de la iconografía global de los que luchan por la justicia.

Resistencias y posibilidades de diferentes modos de construcción política

Como anticipamos, las categorías que estamos utilizando para este intento de sistematización se solapan unas con otras. No es nuestro propósito ni creemos que sea estrictamente posible trazar líneas divisorias claras entre ellas. Solo queremos ejemplificar para advertir, tomando como criterio la naturaleza de los argumentos y comportamientos que predominan entre los opositores. Estos se han opuesto a proyectos como los que hemos y vamos a analizar; pero deben ser comparados, además, por sus diferentes pesos políticos como actores del campo educativo y por sus resistencias frente a las diferentes modalidades de construcción de viabilidad de sus oponentes.

[17] Desgrabación del audio del acto. Fundación Universitaria Popular de Escobar: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1249030148783871&ref=watch_permalink

Para ejemplificar esta línea categorial, hemos seleccionado dos proyectos: uno iniciado en la Provincia de Río Negro, con el renacer político que en 1983 caracterizó el retorno al estado de derecho, luego de una dictadura sangrienta de más de siete años:[18] la "Construcción Participativa del Currículum" y otro, más cercano en el tiempo, iniciado en la Provincia de Buenos Aires en 2005: el de "Construcción de Ciudadanía". Ambos han dejado huellas territoriales y marcas políticas, institucionales y culturales que, con sus más y sus menos, han llegado hasta la actualidad.

Construcción Participativa del Currículum en la provincia de Río Negro[iii]

Convergencias excepcionales en un contexto excepcional[19]

> Cantando al sol como la cigarra después de un año bajo la tierra
> igual que sobreviviente que vuelve de la guerra...
>
> María Elena Walsh, *Como la cigarra*

Como se podrá constatar en la referencia al final de este texto, en aquel clima de época que configuraba el retorno a una revalorizada democracia, tras largos años de terrorismo de Estado, se dieron cita en el territorio rionegrino sujetos de excepción que realizaron una convocatoria sin precedentes: un gobernador dispuesto a refundar el sistema educativo y dejar atrás la noche de la dictadura y educadores militantes reincorporados que llegaron desde las cárceles, desde

[18] Sin contar el período previo de persecución, represión y muerte que tuvo lugar luego de la muerte del presidente Perón el 1º de julio de 1974, a cargo de las bandas armadas de la Triple A.

[19] La sistematización de esta experiencia fue posible gracias a la generosa colaboración de dos personajes que fueron fundamentales en aquella convergencia excepcional: Susana Leda Barco y Silvia Noemí Barco. Mi gratitud por su disponibilidad para acceder a una secuencia de entrevistas en situaciones personales y horarios no siempre oportunos y por compartir sus publicaciones al respecto.

exilios internos y externos y desde experiencias libertarias y revolucionarias, para convocar a un pueblo de educadores y educandos a *decidir* sobre la educación que necesitaban. Una propuesta a ejercitar la democracia directa y la *pedagogía del riesgo*, a superar consideraciones de gobernabilidad y a apostar a un aprendizaje colectivo y popular sobre la toma de decisiones en educación. Una experiencia profundamente dialógica, donde el tradicional binomio de pueblo y gobierno y las clásicas diferenciaciones entre docentes, estudiantes y padres se abrían a la posibilidad de ser todos educandos como condición de ser educadores.

> En este período, la política educativa jurisdiccional promovió un objetivo central —democratizar la educación para contribuir a democratizar la sociedad—. Para llevar adelante una política educativa democratizadora, se convocó a participar a la docencia rionegrina en particular, y a los padres y otros sectores de la sociedad en general. La democratización debía orientar la sanción de una nueva legislación educativa, la reforma curricular para todos los niveles y modalidades y el diseño de nuevas regulaciones para las instituciones escolares. (Barco, 2005: 60)

Esta transformación educativa se realizó en los niveles Inicial, Primario, Secundario, en la modalidad Adultos y en los Institutos de Formación Docente. Estos fueron normalizados mediante "la realización de concursos públicos de antecedentes y oposición; la organización de Consejos Directivos como órganos de gobierno colegiado en cada uno de los institutos; la implementación de organismos de participación y coordinación inter e intrainstitucionales para desarrollar las funciones asignadas a los Institutos —Formación, Capacitación, Investigación, Extensión— y la aprobación de nuevos reglamentos orgánicos" (ibídem: 63).

> El currículum fue definido como herramienta del trabajo docente y su elaboración se realizó organizando estructuras de participación institucionales, locales, regionales y provinciales. Proyectos de capacitación docente elaborados participativamente acompañaron

> la política de implementación curricular [porque] consideramos a nuestros docentes como verdaderos promotores del cambio. (ibídem)

El apoyo técnico para recoger todos estos aportes y sistematizarlos como documentos curriculares y materiales para esta capacitación fue solicitado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Gran parte de estos aportes fue obtenido *in situ* por sus docentes y por los funcionarios del CPE, mediante recorridas extensas e intensas por el territorio provincial.

En oportunidad de recoger testimonios para la investigación que sostiene empíricamente este texto (2003), los ecos de aquella experiencia eran vívidos a pesar del tiempo transcurrido:

> (...) a mí Río Negro me impacta porque existe, cosa que yo no había visto en otra parte, yo había trabajado en Buenos Aires, en Neuquén, digo, todo un proyecto de democratización de la Escuela Pública, de democratización de las relaciones y de democratización del conocimiento (...), ...que incluye distintas etapas, y distintos planos, ¿no?, digamos, todo lo que es la construcción de currículum, todo lo que es la construcción de reglamentaciones, la estabilidad laboral, la participación sindical, las propuestas pedagógicas de transformación que contribuyeron justamente a democratizar el conocimiento... y *me formo prácticamente como docente en esta experiencia*. (Fernando Russo, director de la escuela de "Rincón de las Perlas")

Los relatos de las entrevistadas actuales dan cuenta de la participación entusiasta de centenares de docentes como Fernando.

El proyecto y su despliegue

> El nivel medio fue organizado en dos ciclos: el Ciclo Básico Unificado (CBU) que abarcaba los tres primeros años de estudio y el Ciclo Superior Modalizado (CSM) que incluía a los dos últimos. En cuarto año los alumnos podían optar por diferentes modalidades que eran

> dictadas en distintos establecimientos.[20] El carácter abierto del diseño establecía "lineamientos curriculares obligatorios y opcionales", cuya unidad de planificación y programación fue el trabajo interdisciplinario en áreas.[21] Fundado en el "principio de educación común" (Res. CPE N° 964/86, Anexo I: 5), el plan establecía la organización en talleres, para que las escuelas incluyeran el estudio interdisciplinario de problemáticas locales y llevaran adelante proyectos de intervención con participación de la comunidad.
>
> El CBU se organizó curricularmente en tres áreas: Comunicación y Expresión, Ciencias Exactas y Naturales y Mundo Socio-cultural. En lo que respecta a su interrelación, el plan otorgó marcada centralidad a esta última en tanto afirmaba que "el área de ciencias sociales, fuertemente basada en la realidad geográfica, histórica, cultural, social y económica del país (...) estará regida por principios que darán cohesión a todas las áreas educativas y a las acciones escolares, extraescolares y comunitarias". (Res. CPE N° 964/86, Anexo I: 34)

El eje conceptual que integraba a las distintas áreas lo constituía "el medio ambiente humano", interrelacionando el conocimiento que aportaban "las ciencias que investigan el medio ambiente natural" (Matemática, Física, Biología y Química), "las ciencias que investigan el medio ambiente socio-cultural" (Historia, Geografía y Educación Cívica) y el "área de la comunicación y expresión (Lengua y Literatura, Lengua extranjera, Plástica, Música y Educación Física)" (Barco *et al*., 2012: 56-57).

> La reforma de nivel medio comienza como experiencia piloto en 1986 en los establecimientos de la localidad de El Bolsón y del barrio Melipal de Bariloche. Al año siguiente, se extiende al resto de las escuelas

[20] Las modalidades eran, entre otras, Comunicación Social, Pedagogía, Biotecnología, Gestión Empresarial y Tecnología de la Información.

[21] Las áreas fueron definidas como "formas de organización que integran objetivos, contenidos, metodologías, recursos y modos de evaluación en torno a ejes orientadores. Constituyen una totalidad estructurante caracterizada por la pluralidad de enfoques que supera la actual fragmentación entre las disciplinas" (Resolución CPE N° 964/86 Anexo I: 15).

> secundarias comunes dependientes del Consejo Provincial de Educación. (ibídem: 54)

A diferencia de otras experiencias que este libro recoge, esta comienza en un barrio de Bariloche y en una ciudad rionegrina como El Bolsón, habitados mayoritariamente por grupos de clase media. Pero no por la clase media cuya ausencia en los proyectos de educación popular deploramos en otros pasajes de este libro, esa clase *donde nada pasa* al decir del cura Osvaldo Catena, y que lo llevó a mezclarse con lo profundo del pueblo, allí donde "se forma y transforma la historia, impulsada por el hambre y la sed de justicia de los pobres".[22] La misma clase cuya *identificación o extrañamiento* con ese pueblo según las coyunturas, nos ha conducido a la omisión histórica, ético-pedagógica y estratégica de no hacerla también sujeto de la educación popular.

Esta experiencia, por el contrario, comienza con *la otra* clase media, que en el barrio de Melipal estaba conformada por docentes de distintos niveles y por profesores y científicos de la Fundación Bariloche; que en El Bolsón estaba constituida por aquellos *hippies* desestructurados, inquietos y lectores que, en los años 60, habían migrado a los faldeos del Piltriquitrón, en busca de paz y amor, en armonía con la naturaleza; "pero con una creatividad Germán que vos no sabés los trabajos que yo ví hacer con las chiquilinas y chiquilines de El Bolsón" (relato de Susana Barco, WhatsApp del 26/02/2021). En suma, con una clase media mayoritariamente crítica e informada que contaba con todo el apoyo del propio Gobernador, también vecino de Bariloche y también atípico, en el contexto de quienes lo sucedieron.

Esto hizo que la propuesta no solo fuera acogida rápidamente con entusiasmo, sino que, desde el proceso de participación intensa que la precedió, marchara y se extendiera casi autónomamente:

[22] Frase ya citada, propia de aquella *urgencia revolucionaria tercermundista* que caracterizó a la década de 1970 y a su militancia villera.

> (...) en la práctica, sin escribir documentos (...) lo notable es que participaron padres, estudiantes. Claro, recién volvíamos a... a una vida relativamente normal[23] y había un entusiasmo y un empuje increíbles y creíamos que íbamos a poder hacer muchas cosas; creíamos todos, ¿no?, porque los padres también; y los padres daban talleres en las escuelas y Bariloche fue el centro que movilizó todo eso. (Barco, ibídem)

Una experiencia intolerable

Sin embargo, luego de la euforia de aquellos años de renacer posdictadura, llegó una resistencia sorda y persistente que puso foco en el nuevo Secundario rionegrino. No fue una resistencia abierta, sino una política de *pícaros*, que ya hemos caracterizado, siguiendo a José Num (2001): una política que, mientras proseguía con acciones de participación e inclusión,[iv] reestructuraba *en las sombras* "una fortalecida y extendida burocracia central [que] fue preparando el sector para los cambios contenidos en la Ley Federal de Educación" (Barco, ibídem: 60).

Este comportamiento dual se inició a finales de 1987 con las sucesivas gestiones del gobernador Horacio Massaccesi y se continuó con las siguientes administraciones del gobernador Pablo Verani. Se reiniciaban también con ellos las políticas de ajuste neoliberal en la educación de la provincia. Sin embargo, la intolerancia tenía que ver, además, con cuestiones muy profundas que afectaban las sensibilidades neoconservadoras de aquella región:

> El diseño curricular, que se aprueba mediante Resolución del CPE Nº964 en mayo de 1986, se inscribe en las corrientes de la sociología crítica del currículo, ofreciendo una extensa fundamentación de los fines político-culturales que se desean alcanzar y de la propuesta técnico-pedagógica. El documento que fundamenta el inicio de la reforma considera que el conocimiento "es una forma de poder que abre

[23] Se refiere al poco tiempo que había transcurrido desde la última dictadura.

> las puertas a la posibilidad del pensamiento reflexivo, el desarrollo del espíritu crítico, la libre opción y la participación comprometida en el quehacer económico, social, cultural y político de la sociedad democrática". (Res. Nº 964/86, Anexo I: 2) (Barco *et al*., ibídem: 54-55)

De ninguna manera un pensamiento neoconservador y neoliberal podía admitir la discrepancia, el rechazo implícito a un sistema —como el capitalista— intrínsecamente perverso. Tampoco podía tolerar una concepción del conocimiento como forma de poder que introdujera a los estudiantes en la lógica política exigida por una intencionalidad de acción transformadora.

El "plan establecía la organización en talleres, para que las escuelas incluyeran el estudio interdisciplinario de problemáticas locales y llevaran adelante proyectos de intervención con participación de la comunidad" (ibídem: 56). Una intervención potencialmente subversiva que, para la dictadura todavía reciente, había sido causal de desapariciones y torturas. En este sentido, una cosa era la intervención de grupos sociales que tenían sus necesidades básicas satisfechas (como los del barrio Melipal de Bariloche o los estudiantes y sus familias de El Bolsón) y otra, bien distinta, la de aquellos que tenían derechos fundamentales conculcados (alimentación, salud, vivienda, agua potable, etc.), a los que el proyecto educativo les proponía hacer de estas problemáticas objeto de desnaturalizaciones e intervenciones populares. "En Secundaria el núcleo era Bariloche, pero se extendía a la provincia, o irradiaba si vos querés a la provincia", relata Susana Barco (audio, ibídem). Los hechos posteriores demostraron que esta posibilidad de irradiación fue advertida por las nuevas autoridades provinciales.

Dos decisiones epistemológicas y pedagógicas críticas, a través de sendos dispositivos curriculares, potenciaron el desarrollo de la conciencia crítica de profesores, estudiantes y padres: en el CBU, fue la centralidad que se otorgó al área "Mundo Socio-cultural" para la interrelación con las demás áreas y al eje *medio ambiente humano* con las ciencias que investigan el *medio ambiente natural*. En el CSM, fue

la invención del *Sistema Epocal*, una "particular organización teórica metodológica fundada en los principios de la didáctica crítica".

Este dispositivo didáctico consistía en seleccionar un tema que en forma material o simbólica permitiera abordar y comparar diversas épocas de la historia, generando perspectivas integradoras de grandes procesos, con todo lo que ello implicaba —parafraseando a Freire— en términos de *lectura del mundo*. Susana Barco lo explica en una entrevista reciente con una anécdota:

> (...) se buscaba, por ejemplo, un tema que atravesara todas las épocas de la historia. Me acuerdo uno particularmente, y en este momento ¡cómo no me voy a acordar! que se llamó *la peste.* Entonces, se mostraba cómo el pecado original podía ser entendido como una peste, cómo las plagas de Egipto fueron peste, cómo la viruela en el Medioevo fue peste, cómo así siguiendo, hasta considerar pestes hasta las guerras mundiales. Bueno, decime que no es un trayecto hermoso, porque ahí entraba por ejemplo la pintura, las reproducciones de cuadros, los textos, vaya, "La Peste" [risas] ¡cómo olvidarlo! Y tantos otros que describían otras pestes. Bueno, los chiquilines se entusiasmaban. Por supuesto que no absolutamente todos, pero la mayoría, y tiraban el carro lo más entusiastas (...) Me acuerdo siempre que una compañera mía de la Facultad, madre de cinco hijos, vino un día y me dijo "yo no sé qué voy a hacer con vos", ¿por qué?, dice: "porque no sé si te doy un bife o te doy un abrazo", y yo no entendía nada. Los dos hijos mayores estaban en el CSM, estaban en este plan de enseñanza Epocal, y dice: "y por primera vez los veo estudiar, Susana, ¡los veo estudiar! ¡no sacarse las cosas de taquito, se sientan con libros, toman apuntes, buscan, preguntan, van a la biblioteca, estaban muy entusiasmados!". (Barco, desgrabación de audio, ibídem)

Este sistema requería del trabajo compartido entre docentes, a fin de promover un tratamiento intensivo de los contenidos en forma interdisciplinaria. La enseñanza se desarrollaba a través de una metodología de *aula-taller*, que implicaba la cocoordinación de los profesores en el aula y el trabajo activo de los alumnos (...) Los docentes de cada área disponían de un tiempo concentrado en una semana o

período por curso, para desarrollar los contenidos correspondientes a cada época. De este modo, los responsables del *tronco común* dedicaban cuatro semanas a dictar cada unidad de contenidos a cuatro cursos. Al concluir el dictado de la unidad didáctica en los distintos cursos, la quinta semana se dedicaba al trabajo de evaluación integral de lo enseñado (Barco *et al*., ibídem).

"Caro pero el mejor"

A esta enseñanza Epocal los profesores y padres "la llamaron graciosamente 'Gründig', porque la propaganda de Gründig decía 'caro, pero el mejor'.[24] ¿Y por qué caro pero el mejor?, porque los docentes tenían una semana de trabajo sobre cuatro. ¿Y qué hacían las tres siguientes?, las tres siguientes tenían que estar en la escuela, en el horario que les correspondía, y planificar entre todos los docentes de un área lo que iba a ser la época siguiente una vez que se terminara con las evaluaciones de la época que estaba en curso" (Barco, ibídem).

En el contexto del auge de las políticas de ajuste en la educación de los años 1990, una asesora del Ministerio nacional visitó Río Negro y les señaló a las autoridades locales que esa reforma era muy onerosa. Así, entre 1995 y 1998, el presupuesto educativo

> (...) se redujo del 30,26% al 21,72% del total de recursos provinciales. En el período se suprimieron: la Reforma de Nivel Medio y 18 mil horas cátedra; las Residencias Escolares; la mitad de los cargos técnicos y el Servicio de Apoyo Técnico; los cargos de psicólogos y médicos en las escuelas especiales; 51 cargos de funcionarios del organismo central; 1.000 horas cátedra en el nivel superior. Se reordenaron las plantas funcionales de las escuelas medias y agropecuarias, se suprimió el

[24] Gründig, junto con otras marcas alemanas y japonesas, se había convertido en sinónimo de calidad y estatus en tiempos del ingreso a la Argentina de la televisión en color (hoy la mayoría ha vendido sus derechos de comercialización a conglomerados chinos). https://elpais.com/economia/2019/10/18/actualidad/1571392711_663789.html

> Se.P.A.L.O.[25] y se reasignaron a las aulas 217 cargos docentes afectados a tareas de secretaría. En 1999, se tercerizaron los servicios de limpieza y mantenimiento material de las escuelas. En el mismo período aumentó notablemente la cantidad de secretarios técnicos en el nivel central del Consejo Provincial de Educación, al mismo tiempo que se pactaban abultados contratos con consultoras privadas cuya tarea fue operar como legitimadores de la orientación de las políticas de reducción de cargos y establecimientos. (Barco, 2005: 77)

Gastos que para instituciones educativas de elite —mayoritariamente privadas— eran y son sinónimos de calidad, se consideraron entonces un dispendio para los hijos de las clases medias y populares de escuelas públicas patagónicas.

Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires. Un proyecto audaz

Como se acaba de exponer en la nota al final del texto,[v] este proyecto fue posible en el marco de la prioridad asignada a la educación durante la gestión del gobernador Felipe Solá (2004-2007) y del correspondiente incremento de recursos presupuestarios que respaldó esta decisión. Fue iniciado en 2005 por la Dra. Adriana Puiggrós al suceder a Mario Oporto en la Dirección General de Cultura y Educación, tras la designación de este como Jefe del Gabinete provincial.

Desde nuestra perspectiva, fue la iniciativa más audaz y de fondo, en el marco de las transformaciones estructurales, institucionales y de contenido encaradas durante su breve gestión, además de las de infraestructura y equipamiento que impulsó para respaldar a las restantes.

Ubicada en el nivel secundario, con el Dr. Ariel Zysman como Director, fue una apuesta fuerte al ingreso de las culturas juveniles a las escuelas, con sus vidas, intereses, saberes y prácticas *sin censura*

[25] Se trataba de un Servicio de Educación para el Apoyo Laboral, destinado a jóvenes y adultos. Era, además, una fuente de empleos para técnicos y artesanos que, junto a docentes, impartían los cursos de capacitación laboral.

previa.[26] También la apertura a toda su diversidad para que, en el ámbito de los colegios, fueran abrazadas y reconocidas como identidades diferentes, motivos de orgullo, no de vergüenza; de contención y no de estigmatización y violencia.

Una vez más, en la Provincia de Buenos Aires, se intentaba dar un salto político-educativo para que, en un nuevo contexto, el protagonismo juvenil se expresara con plenitud y fuera recibido con radicalidad democrática; para que sus riquezas fueran mejor comprendidas y valoradas y sus vulnerabilidades contenidas con humanidad y profesionalismo. Fue en síntesis un intento de reconocerlos como sujetos de derecho para que, desde sus respectivos presentes, experimentaran la satisfacción de su ejercicio.

La nueva materia se organizó por proyectos que fueron construidos entre estudiantes y docentes, en un trabajo de diálogo que se pretendía lo más fluido, dialógico y horizontal posible. Para que los profesores pusieran las obvias asimetrías de conocimientos pedagógicos y científicos al servicio de esta relación; absteniéndose de diseños *a priori*, de planificaciones pensadas desde una externalidad técnica.

Por el contrario, se trató de una materia organizada por proyectos, a partir de los intereses y realidades de los estudiantes, que incluían la intervención real de los jóvenes en los espacios donde se producía el problema a conocer y/o intentar resolver. Cada proyecto era debatido en grupo con los docentes; se formulaba por escrito; se definían las acciones posibles y concretas para llevarlo a cabo y se consensuaba: reparto de roles y responsabilidades por acuerdos, realización de las tareas asumidas y la gestión de lo necesario (recursos, espacios, tiempos, autorizaciones, etc.) para conseguir lo proyectado. Inicialmente, no se contempló ninguna forma de evaluación con criterios equivalentes al resto de las materias y las actividades tenían lugar antes o después del horario ya establecido para el resto de las asignaturas. Cada actividad, cada proyecto, debía implicar un ejercicio efectivo de ciudadanía por parte de los estudiantes.

[26] Lo que en este texto y en relación con la EPEP llamamos *inversión pedagógica.*

Los lineamientos curriculares (Zysman y Paulozzo, 2007; Paz y Venturino, 2008) para la asignatura fueron experimentados en setenta y cinco establecimientos pilotos del Secundario Básico. A tal efecto, se hicieron rondas de consultas a los mismos estudiantes, a sus padres (que Puiggrós estimó en casi un millón) y a los docentes, directores e inspectores.

Los ámbitos previstos para los procesos de *construcción de ciudadanía* surgieron fundamentalmente de estas consultas y en particular de las realizadas a los jóvenes de la Provincia. Fueron ocho: 1) medio ambiente; 2) arte; 3) comunicación y tecnologías de la información; 4) estado y política; 5) identidad y relaciones interculturales; 6) recreación y deporte; 7) salud, alimentación y drogas y 8) sexualidad, género y trabajo.

Las instancias de capacitación de todo el personal docente, directivo y de supervisión para esta primera prueba piloto fueron intensas; repartidas en encuentros presenciales y no presenciales, con trabajos para su evaluación final en forma presencial. Pero, como ha ocurrido con todo proyecto disruptivo, su viabilidad fue puesta a prueba.

Resistencias y oposiciones

A pesar de todos estos esfuerzos de consulta democrática y participativa, eran de esperarse resistencias y oposiciones a un proyecto que rompía con todos lo instituido tradicionalmente para una proporción importante de los adultos involucrados; sobre todo de aquellos poco flexibles para las propuestas de cambio, ideológicamente conservadores y/o con creencias religiosas antagónicas. También hubo tensiones originadas en tradiciones académicas diferentes; burocracias ideológicamente resistentes y, sobre todo, tensiones entre estilos políticos de construcción de viabilidad cuyas matrices ideológico-partidarias remitían a historias diferentes. Fue precisamente en estas tensiones entre estilos en las que se jugaron las limitaciones y posibilidades del proyecto en términos de viabilidad.

Una actitud de "desembarco" en un clima de época

El inicio del proyecto tuvo lugar en torno a la realización de la Cuarta Cumbre de las Américas: Mar del Plata, Argentina, 4-5 de noviembre de 2005 (Adriana Puiggrós asumió al mes siguiente). Un clima de época se respiraba en el país y la provincia de Buenos Aires era el escenario de este acontecimiento.[vi] El presidente de Venezuela estaba en la Argentina y hacía muy poco que había hecho corear a una multitud "¡ALCA, ALCA, al carajo!". En esas circunstancias, recuerda nuestro entrevistado, César Ipucha,[27] "le acercamos el diseño curricular, el prediseño a un Ministro, a alguien muy cercano a Chávez, que se lo llevó y después nos contestó que... Venezuela nos contestó que le había parecido fantástico. *Nosotros ya nos creíamos...*" (Entrevista: 5).

En aquel contexto, es fácil comprender que aquellos jóvenes que llegaban con Puiggrós se presentaran con una arrogancia fundacional, una "actitud hasta un tanto veleidosa en cuanto a que *llegamos como así palmeando* y diciendo: bueno, la vieja secundaria se terminó, ahora acá arranca la verdadera escuela secundaria para todos y todas, ¿sí?" (ibídem: 4). ¿La vieja prepotencia revolucionaria *setentista* que les había transmitido la dirigencia?

Actitud que trasuntaban algunos recibimientos

"...mucha gente que venía de Duhalde, que seguía laburando ahí, te decían que sí, pero te decían que sí 'con la cara de ustedes también pasarán'" (ibídem).

[27] Quiero agradecer especialmente a la Dra. Adriana Puiggrós por su disposición para apoyarme en esta tarea, al Dr. Ariel Zysman por sus relatos y los materiales que me suministrara y al Mgr. César Ipucha, integrante del equipo que puso en marcha el Proyecto, por la extensa entrevista que mantuvimos al respecto.

Una tradición académica tensionada

Un testimonio que es más que una anécdota resume esta tensión:

> Ariel, que tenía 27 años en ese momento, Ariel Zysman, perturbaba profundamente. Es un dato menor si se quiere; pero perturbaba profundamente que un tipo de 27 años, egresado hacía 3 o 4 años, que viene de la UBA... que viene de la UBA... La Plata, La Plata también tiene *una cuestión muy endogámica* en relación a la construcción de sus propios cuadros. Entonces, gente formada en la Universidad de La Plata, que estuvieron 15 años en la estructura del polimodal y en el armado de secundaria en La Plata, y de golpe tenían que decirle "*sí señor*" a un pibe de 27 años que venía... venía bancado por Puiggrós, ¿sí? (ibídem: 4-5)

Reconocimientos que se omitieron

Algunos proyectos que quienes los precedieron valoraban que tenían sabor a poco para los recién llegados: "desconocían algunas cuestiones previas que se habían puesto en marcha, por ejemplo (...), armado de centros de estudiantes o de consejos consultivos con los pibes; había esbozos que, para lo que era el clima de la gestión de Puiggrós, nos parecía que habían sido *demasiado tímidos*, pero que no había que desconocerlos", reflexiona quince años después (ibídem: 2).

Una piedra en el zapato para la viabilidad del proyecto

> A contraluz, a contraflor, a contravida abrí los brazos
> y tragate el cielo, sentite fuerte y empujá hacia arriba.
>
> César Isella y Héctor Negro, *Levántate y canta*

La decisión de no evaluar a los estudiantes en este proyecto, que se entendía les pertenecía, puso en riesgo la viabilidad del mismo en su conjunto. Desde una total identificación ideológica, pero tratando de aportar a la distancia una autocrítica constructiva, Ipucha expresa:

> (...) dificultades de negociar algunos aspectos *con el riesgo de perder el todo* por no ceder en esos aspectos, que fue muy kirchnerista eso (...) *la cuestión de la viabilidad no fue lo suficientemente atendida* en relación a que había estructuras preexistentes del sistema, ¿sí?, que son núcleos duros, *por ejemplo la evaluación,* que la propuesta de Construcción de Ciudadanía la ponía en debate. La estructura del sistema no estaba en condiciones de abrirse a ese debate, más allá de lo que dijeran los docentes, los asesores que participaban en las reuniones. *Y tuvimos desde el equipo una actitud un tanto tozuda en cuanto a sostener eso como un principio irreductible.* (ibídem: 3)
>
> La especialista Delia Lerner, relata, acariciando así con la manito el prediseño curricular (...) les dijo "*esto es una bomba de tiempo*" (...) y no estuvimos en condiciones de escucharla. (ibídem: 3-4)

Para la organización y cultura de los actores del sistema, si Construcción de Ciudadanía se agregaba en prehora o en poshora, "porque no había que modificar los horarios que ya estaban armados con las asignaturas precedentes, y *no se calificaba; es decir que no era importante* en la lógica en la cual la recibían los padres, los pibes, e incluso algunos docentes, eso hacía que naufragara en lo cotidiano la asistencia, por ejemplo, a clases. *Los pibes sí tenían que ir en la prehora, pero no iban nada, iban a las ocho, ¿sí?"* (ibídem: 3).

Flexibilidad en la relación con el sindicalismo

Se había proyectado un proceso de capacitación para los docentes en Construcción de Ciudadanía, pero estando ya designados los docentes en acto público se resignó el perfil que se quería y se negoció con los sindicatos, armando la capacitación con el aprovechamiento de la estructura de los CIIES (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa) que aportaron 135 capacitadores formados para trabajar con los docentes.

Una diversidad que se subestimó

Al final del período de Puiggrós y comienzos de la gestión siguiente (Bracchi) se implementó un relevamiento en todo el territorio provincial que se denominó "¿Qué Secundaria querés?". Mientras, según el relato, se obtenían aportes interesantísimos de los pibes

> (...) empezamos a notar, sobre todo del interior de la provincia, que la propia obligatoriedad de la escuela secundaria (...) era profundamente resistida por gran parte de los docentes y directivos, pese a que (...) la ley ya estaba promulgada. Algunos lo hacían explícitamente y otros implícitamente. Pero cuando digo explícitamente, algunos sin ponerse colorados decían que tenía que haber escuelas de artes y oficios para los que no sabían estudiar, para los que no podían (...) fue en Trenque Lauquen: decían que todos los pibes fueran a la escuela los afectaba en la cosecha (...) si todos los pibes empezaban a ir al secundario se iban a quedar sin pibes para trabajar y el trabajo también era formativo, *todo un discurso conservador,* ¿sí? (...) Nosotros estábamos en ese momento queriendo instalar *no solo una secundaria obligatoria,* sino que además se trabajara desde *la perspectiva de género,* que involucrara *la participación de los jóvenes en el gobierno escolar; y nos encontrábamos en el interior profundo de la provincia con oposiciones muy consolidadas a la propia obligatoriedad de la escuela secundaria*, no ya al contenido de trabajo que proponíamos. (ibídem: 10-11)

Cambio de gestión: del kirchnerismo "setentista" al peronismo "todo terreno"

Desconocer todas estas situaciones y sujetos terminó siendo, en definitiva,

> (...) más fundacional en lo discursivo que en la transformación institucional en sí (...) porque gana las elecciones Scioli, Puiggrós vuela por el aire, Ariel Zysman vuela por el aire; y ahí viene la gente de Bracchi, gente de La Plata, vienen con Oporto, que ya había estado

> antes, con Duhalde, ¿sí? Los que éramos de Puiggrós, digamos, no queríamos saber nada con Oporto porque lo asociábamos con la Ley Federal, con el neoliberalismo, con... (...). Pero fijate qué interesante, en la Dirección de Secundaria... en la clave de lo que estamos charlando, Bracchi es más peronista, ¿sí? Es de La Plata, es más peronista, y desde un lugar discursivo menos inaugural, si se quiere más modesto... (pero a la vuelta del camino es mi opinión) demostró que era más capaz de construir viabilidad para un proyecto de largo aliento, conociendo los límites del sistema, ¿sí?, y lo que las estructuras burocráticas del sistema podían aguantar o no, [a diferencia de] del voluntarismo que teníamos quienes estábamos con Zysman y con Adriana. (ibídem: 5-6)

Pragmatismo y conocimiento territorial

¿A qué denomina este entrevistado "más peronista"? A "un pragmatismo más vinculado al peronismo clásico que tuvo la gestión de Oporto y de Bracchi que es que se sentaban a hablar con todo el mundo, le daban la palmadita en el hombro a todo el mundo y después se intentaba seguir transformando aquello que se pudiera" (ibídem: 8).

Con respecto a un conocimiento profundo, pormenorizado del territorio por parte de la nueva Directora de Educación Secundaria, Ipucha aporta una anécdota: "Vos a Bracchi hoy le preguntás, esto 'posta', le decís ¿no?, que [en] una escuela de Moreno pasó tal cosa, y ella te dice, ¿qué escuela?, la 34 ponele, ¿la del barrio... la que está para el lado del cruce Castelar?, te dice". Un conocimiento del territorio que recuerda a otro manejo territorial que "no es tan lejano [a] lo que hizo (...) a lo que hizo Axel [Kicillof que] se subió al Clío[28] a recorrer la provincia. Digo, el tipo venía de ser Ministro de Economía del país, ¿a quién se le podría haber ocurrido en la Argentina que un ex Ministro

[28] Modelo relativamente pequeño y modesto de una conocida automotriz de origen francés.

de Economía gane elecciones en el mayor distrito electoral?, digo, eso es... es inaugural" (ibídem: 16).

¿Nos vamos o nos quedamos sosteniendo la trinchera?

Cuando el peronismo pierde las elecciones nacionales y la de la Provincia de Buenos Aires, Bracchi se hizo la siguiente pregunta: "¿nos vamos todos y dejamos que se pongan la Dirección de Educación Secundaria de sombrero o nos quedamos algunos garantizando cierta gobernabilidad, pero sosteniendo la trinchera de lo que no queremos perder para cuando volvamos en 2019? Y apostaron por esto último y les salió bien". Sobrevivieron al período de la gobernadora macrista María Eugenia Vidal y el proyecto sigue vigente, aunque "se le ha *desalentado el carácter transgresor que tenía*" (ibídem: 15).

Una oposición anacrónica

El proyecto fue objeto de la oposición de un actor que ha sido tradicionalmente decisivo para la viabilidad de los llamados proyectos progresistas de la política argentina: la Iglesia Católica. Sin embargo, por una cuestión de jurisdicción,[29] el ataque más virulento provino del Arzobispo de La Plata, la ciudad capital de la provincia, Mons. Héctor Aguer, a través de una disertación tardía (abril de 2007) dirigida a la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires. Ubicado en el *integrismo* más estricto, el prelado centró su discurso en consideraciones epistemológicas y teológicas que no dejaron margen para conciliación alguna y solo fueron recogidas por pequeños círculos conservadores, ya que ni siquiera la prensa opositora pudo entrar en detalles sin caer en su propio ridículo.[30]

[29] Los obispos gozan de una autonomía relativa considerable dentro de la estructura jerárquica de la Iglesia.

[30] El 24 de mayo de 2018, el diario *Clarín* publicó: "Se retiró Héctor Aguer, el obispo más polémico de la Iglesia argentina. Cuestionaba abiertamente a los homosexuales

Con un rechazo a la modernidad que, desde hace ya siglos comenzó el lento proceso de secularización de la cultura, y un desprendimiento paulatino de un orden *recibido*, es decir, revelado, para emprender la trabajosa construcción de un orden *producido* (Lechner, 1988), el obispo se queja de que el proyecto bonaerense se funde en el constructivismo, un nuevo lenguaje que no es *inocente* porque al "cambiar el modo de expresarse los maestros, su manera de hablar al referirse a las realidades esenciales y cotidianas de la educación (..) logrará que cambien el modo de pensar. Al transmitirles un lenguaje nuevo, también se les infundirá un pensamiento nuevo; ese pensamiento tiene la configuración estructural de una ideología". Un mecanicismo lineal que convierte a los docentes y hombres en general en dóciles recipientes.

Al quebrar "el vínculo, la comunicación espontánea y natural que existe entre la inteligibilidad del ser y la inteligencia humana. No se conoce la realidad, sino la idea, y se utiliza el poder dialéctico de la idea". "Según la tradición filosófica cristiana, en cambio, la realidad se revela a nosotros si sabemos ver, con la inteligencia y con el corazón". Apoyándose "en la tradición clásica asumida por la cultura cristiana" el obispo afirma que ellos son tributarios "de otro tipo de metáforas para expresar la naturaleza del conocimiento humano. Lo describimos como contemplación, intelección, visión intelectual, especulación, percepción, basándonos sobre todo en la simbología de la luz".

Una experiencia subjetiva de iluminación que, a diferencia del pensamiento oriental, este prelado desea imponer como verdad: desde la contemplación mística a una relación pedagógica maestro-discípulo, iluminador-iluminado. Lo contrario, afirma, sería violentar la naturaleza del conocimiento. A la pregunta de Pilatos ¿qué es la verdad?, él responde como en la escena bíblica, yo soy la verdad; es decir mi fe es la verdad y recuerda que, en la tradición bimilenaria de

---

y calificaba a la masturbación como 'animaloide'. Su tensión con el Papa Francisco. Sus frases más cuestionadas".

la Iglesia, esta representa *su verdad* en la tierra desde Pedro en adelante. Un salto mortal desde la fe a la sociología política, desde la teología a la ciencia social crítica. Todo un sarcasmo a más de cincuenta años de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* y a cien años del nacimiento de Paulo Freire, que proponía un intercambio dialógico y no bancario en la relación educador-educando, educando-educador.

Desde esta postura, lamenta entonces que la bibliografía del prediseño curricular de la materia "Construcción de Ciudadanía" incluya a Michel Foucalt, un pensador para el cual "no hay verdades, sino interpretaciones provisorias siempre en pugna" y que afirma que "el pensamiento es pensamiento de dominio, el conocimiento es poder". Mediante esta materia, agrega "los alumnos se convertirán en pequeños teóricos críticos para cambiar la sociedad. Los saberes que se transmiten en la escuela son calificados de arbitrarios y deben ser mediaciones para la educación ciudadana crítica, la construcción de autonomía y la producción de un imaginario de posibilidad".

Después de afirmar que "se ha impuesto pacíficamente en nuestra sociedad el lenguaje psicoanalítico, freudiano (...) porque es la jerga general, porque se habla así. Todo lapsus es revelador de algo, los sueños expresan siempre deseos inconfesables", elige entre los ocho ámbitos de construcción de ciudadanía precisamente a la sexualidad,[31] para señalar que todo su desarrollo es *contrario al orden natural*[vii] e incluso denunciar el intento "de cambiar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 para introducir en ella los derechos sexuales y reproductivos de la mujer y más ampliamente los derechos de género como derechos humanos fundamentales y universales".[viii]

Esta es la explicación por la que, en este caso puntual, siendo la Iglesia un poder capaz de restar viabilidad al proyecto de Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires, el anacronismo de quien la representó desde La Plata no tuvo la incidencia que era

[31] Una vieja estrategia de control de la sociedad desde el lecho mismo de sus relaciones más íntimas.

de esperar. Hoy, otro anacronismo está dispuesto a tomar la posta de Roma: se llama *poder evangélico*. Volveremos sobre esto al finalizar este texto.[32]

Reflexiones sobre dos estilos de construcción política que hoy coexisten y conviven

Como ya hemos afirmado, no hay posibilidad de trazar líneas divisorias para diferenciar a un estilo del otro; obviamente, tampoco existen estilos puros y, para complicar un poco más el análisis, sus actores se mueven más allá de las clasificaciones, comportándose de acuerdo con criterios que, en circunstancias diversas, les aconsejan decisiones en las que, unos y otros, pueden coincidir o diferenciarse. Todo ello, sin incurrir —desde sus respectivas perspectivas— en incoherencias.[33]

Sin embargo, sí puedo distinguirlos por los horizontes que parecen guiar sus maneras de construir viabilidad a sus proyectos: en el grupo que condujo Adriana Puiggrós, sus modos recuerdan la prepotencia propia de las urgencias revolucionarias de la década de 1970. Puestas en el contexto actual, sus urgencias pedagógicas para habilitar la emergencia de sujetos de derechos capaces de disputarle la vida misma al neoliberalismo, son más que comprensibles. Al mismo tiempo, ellos se debaten entre estas urgencias y su/s utopía/s de larga duración que se plantean *el más allá del capitalismo*; un planteo que no se resigna a pretender humanizar un sistema que saben

[32] Para quienes acostumbran a leer aspectos parciales de la bibliografía yendo al punto que les interesa, me permito recordar que esta obra está atravesada por experiencias y testimonios de otra expresión de la *bimilenaria iglesia* que está en las antípodas de estas posturas, como aquellos que se inspiraron en la Teología de la Liberación latinoamericana y dieron origen a otras relaciones pedagógicas, inspiradas —como ya lo he dicho repetidas veces citando a Dussel— en una pulsión de alteridad creadora-transformadora.

[33] Descarto aquí ingresar en otras consideraciones, como las *deslealtades* y, menos aún, las corruptelas. El respeto que me merecen los actores concretos que conozco en relación con este proyecto me exime de ellas.

intrínsecamente inhumano. La democracia burguesa que hace cincuenta años subestimaban parece correr con ventaja sobre la mascarada democrática en que los poderes fácticos —sin ningún escrúpulo— quieren convertir al sistema político instituido que todavía legitima nuestras luchas.

El grupo que, en palabras de nuestro entrevistado, representa al *peronismo todo terreno*, sin distraerse demasiado con utopías que parece dejar a la academia, se plantea la política para un *mientras tanto* que no tiene plazos y sí urgencias. Los sujetos de estas urgencias son los mismos: los pibes de un territorio y un sistema que es muy cruel con ellos.

Quizás se diferencian en que, para unos, estas urgencias son más bien del orden de lo simbólico, de un orden que explica y genera las crueldades; para los otros, estas urgencias tienen que ver con cuestiones más concretas y palpables: la falta de comida, techo y trabajo al que se accede con una combinación de asistencia en lo inmediato y estudio en lo mediato. Para ello, se vale de *la palmadita* que pragmáticamente suma voluntades y construye poder y un trabajo territorial permanente.

Los primeros, explicitan *la buena sociedad* que quieren construir y sus contenidos *éticos y valorativos* (Borón, 2020); los segundos parecen más propensos a diferir este debate.

Quizás ha llegado el momento de no diferir más lo que debe ser explicitado y poner sobre la mesa las diferencias, mediante un debate franco al interior de los movimientos que convergen en lo que llamamos un proyecto nacional y popular, con todos los adjetivos que unos adicionan y otros restan. No se trata de ponerse de acuerdo en todo, sino de conformar *un interior* de esta convergencia con mínimos consensos, para evitar que en el campo de la educación y la cultura se produzca el éxodo de los desencantados; algunos pueden ser presa de un cinismo que los sacará del campo; otros, serán seducidos por los *cantos de sirenas* del *otro campo*. Volveremos sobre esto al final de esta obra.

Mientras tanto, en la interacción de estos dos estilos de construcción *algo se movió*. "Veo que a la vuelta de 15 años después, o 12 años después, me parece que sí, que —*para recuperar cierto optimismo*— (...) hay piedras que se han ido horadando en ese sentido, que hay una permeabilidad a la presencia de todos los pibes en las escuelas secundarias, al menos en el Conurbano (...) algo de eso se movió; eso quiero decir, tal vez menos de lo que suponíamos en ese momento que creíamos que lo íbamos a mover nosotros y en tres meses, ¿sí?". "*Eppur si muove*" dijo Galileo Galilei después de años de observación; quizás, mirando hacia atrás, en una perspectiva histórica de larga duración, podamos convencernos de que los cambios culturales requieren de tiempo, un tiempo que a veces no cabe en las expectativas de toda una generación.

Construcción política y resistencias de clase

Las experiencias analizadas hasta aquí parecen suficientes[ix] para respaldar una autocrítica retrospectiva que evite a los actuales y futuros militantes de la EPEP *tropezar con la misma piedra* y les allane el camino a la épica de construir el inédito viable. Las resistencias analizadas en cada una de ellas nos hablan con elocuencia sobre lo que resulta intolerable a los llamados *poderes fácticos* y a su cultura hegemónica.

Desde una cultura clasista y racista, resulta inaceptable que aquellos a los que han colocado en el lugar de la subalternidad y el desprecio puedan ser empoderados y rebelados por un sistema: el educativo, que concibieron para reproducir su hegemonía e intereses subyacentes.

Quienes desde el fondo de nuestra historia se han sentido y se sienten dueños del país, no pueden tolerar la sola posibilidad de que los objetos de desprecio ("indios de m...", "negros de m...") se sientan igualados por la educación y reclamen sus derechos; que Milagro Sala, adoptada por una familia de clase media les diera a los

subalternizados jujeños una vida de clase media, devolviéndoles la sonrisa con prótesis e implantes gratis, por ejemplo.

Desde una cultura patriarcal y sexista, se genera toda la iracundia del *macho alfa, del lomo plateado* de un gobernador provincial —conservador y autocrático— que piensa que *una india*, que debería bajar la mirada frente a la autoridad, se le insolente (como tampoco ha aceptado la oligarquía patriarcal que una presidenta mujer, *una yegua* —ahora vicepresidenta— les de clases con su dedito didáctico).

Desde el conservadurismo generacional de un sector de la población y la dirigencia, también es inadmisible el ingreso sin censura de las culturas juveniles a las escuelas secundarias (como lo alentó Adriana Puiggrós, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, con su propuesta audaz de Construcción de Ciudadanía).

Desde los intereses y concepciones políticas neoliberales y neoconservadores no pueden tolerarse empoderamientos potencialmente ingobernables: que una india pase "De vivir en la calle a liderar un *estado paralelo* en la provincia" de Jujuy, titulaba el diario *Clarín* (16/1/2016);[34] que en la Provincia de Buenos Aires los Consejos de Escuela propongan la *cogestión* de docentes, estudiantes, padres y vecinos durante el mandato del gobernador Antonio Cafiero y los democristianos Horacio Salviolo y Gustavo Oliva en Educación, primero y los peronistas Norberto Fernandino e Irma Parentella, luego,[35] y que en una nueva *Patagonia rebelde*, un grupo de militantes de una izquierda radicalmente democrática movilizaran a una clase media que rechazaba vivir y soñar *a medias*, detrás de un proyecto curricular que amenazaba irradiar y movilizar también a las clases populares (un proyecto construido desde una participación tan amplia como excepcional e impulsado por cuatro figuras institucionales también excepcionales: el gobernador radical Osvaldo Álvarez Guerrero, el obispo Miguel Hesayne, el ex maestro

[34] http://www.pressreader.com/argentina/clarin/20160117/281659664044063

[35] La oposición los acusó de *pretender convertir a las escuelas en unidades básicas,* recuerda José Tamarit, uno de los protagonistas centrales de aquel proyecto.

rural y presidente del Consejo Provincial de Educación, Sergio Bartolomé y el sindicato docente, entonces muy combativo, UnTer). Cómo aceptar, además, que desde el propio CPE se oficializara la sociología crítica del currículo[36] y se afirmara que el conocimiento es una forma de poder orientada, precisamente, a empoderar a los nuevos ciudadanos, proponiéndoles desnaturalizar, problematizar e intervenir en la modificación de las situaciones que les afectaban; una intervención que la mayoría de las veces no podía esperar. ¿Cómo tolerar que en las provincias de Buenos Aires y Río Negro se realizaran masivos operativos de consulta y se masificara la participación popular, aún en las decisiones? ¿Cómo admitir, además, reformas educativas con costos que solo se reservan para las elites?

No tropezar con la misma piedra al emprender proyectos tanto o más ambiciosos en tiempos —por momentos— tan aciagos e inciertos, significa recordar que ninguno de aquellos proyectos *sobrevivió* tal como los concibieron sus creadores; algunos llegaron a la actualidad, pero *con las alas cortadas*. También, que ellos fueron fruto de alguna forma de unidad en la diversidad, por vocaciones frentistas, concertaciones y una capacidad de negociación y de construcción *todo terreno*.

Sus protagonistas centrales se han diferenciado, sí, por los distintos horizontes hacia los que caminan: unos trabajando pragmáticamente para construir poder mediante proyectos que consideran superadores para las clases populares y medias (ambas —cabe recordar— clases dominadas); otros, disputando también palmo a palmo el poder a la hegemonía, pero con la mirada puesta en el *inédito viable*. Un inédito que les permite caminar sin plazos en este *mientras tanto*, pero convencidos de que la utopía concreta no consiste en humanizar un capitalismo intrínsecamente inhumano, sino en transformar este sistema perverso y ecocida. Sin embargo, ambos pueden caminar juntos, aprender uno de otro, ensanchar sus caminos para

[36] Inspirada en la sociología crítica de la Escuela de Frankfurt, en auge desde la década de 1960.

que cada vez más pueblo camine con ellos y aceptar que, alguna vez, camine sin ellos; porque mientras haya *indispensables*, los proyectos populares serán más vulnerables.

Pensar la viabilidad desde una mirada prospectiva

Hemos recorrido la primera parte de este capítulo tratando de recuperar memoria sobre las resistencias y obstáculos con los que se encontraron múltiples experiencias inclusivas en educación. Estas no solo pretendieron ampliar la base social de acceso efectivo a las escuelas y colegios, un derecho básico en este sentido, sino las expectativas de ejercicio de viejos y nuevos derechos. Todas ellas se caracterizaron, además, por alentar a que fueran los propios niños y jóvenes estudiantes, sus docentes, familias y vecinos los protagonistas de estos procesos de construcción colectiva. Nada más lesivo para los intereses y encuadres ideológicos de los actores del orden hegemónico.

El propósito de este recorrido era el de *no tropezar con la misma piedra*; un refrán popular que sirve *para identificar las piedras*, pero no para ubicarlas en nuevos contextos. Las piedras son los sujetos corporativos e institucionales que a lo largo de nuestra historia se reiteran, pero en cada época y coyuntura, su peso relativo cambia y/o combina, como cambian las relaciones de fuerza relativas con las que tenemos que enfrentarnos. Estas no se miden ni se tensan entre fuerzas binarias. ¡Ojalá fuera todo tan simple! Se ponen en juego entre sujetos individuales y sociales que conforman un abanico de posturas que pueden ser cambiantes. Mientras algunas se mantienen con coherencia, otras se negocian, defeccionan o se ejercitan en el *salto con garrocha.*

Desde entonces, mirando por el espejo retrovisor de los obstáculos que nos advierten, seguimos atentos a las señales del camino que *hacemos al andar* hacia la expansión de la educación popular en la escuela pública.

Como hemos reiterado desde las evidencias de la empiria, esta expansión requiere incluir en cada escuela la iniciación temprana en el ejercicio de cada derecho vulnerado o de cada nuevo derecho en disputa. Esto equivale a iniciar a cada niño, con todo el cuidado y respeto que su vulnerabilidad requiere, en el ejercicio del derecho a la política; un derecho que puede ser la práctica más noble de la *polis*, por solidaria o la más innoble, por egoísta. A los intereses de la hegemonía le conviene que los niños naturalicen desde pequeños que la política es parte del mundo en el que nacieron y en el que *vivimos revolca'os en un merengue, y en un mismo lodo todos manosea'os;*[37] o sea, la política transformada en un chiquero donde los pícaros y poderosos se revuelcan en su egoísmo.

Para ello, como hemos dicho, tenemos que levantar el horizonte de expectativas político-educativas y culturales, caminar sin declinar utopías y, al mismo tiempo, en unión con otros cuyos propósitos son más inmediatos y concretos. En palabras de Boaventura de Sousa Santos, convivir con dos sentimientos casi opuestos "el de la urgencia que presiona por hacer todo en el corto plazo, y el civilizacional, que exige transformaciones a largo plazo" (Bracchi, 2009: 194).

El problema es que no solo se trata de sentimientos sino de prácticas, prácticas de pretensiones revolucionarias en algunos casos; reformistas, en otros. De Sousa nos advertía en aquellos años que ambos conceptos —revolución y reformismo— estaban en una situación de turbulencia que nos llevaba a la confusión. Omitiendo sus ejemplos (que hoy podrían resultar dolorosos), explicaba: "Por un lado, tenemos procesos que son reformistas, como los procesos electorales que, sin embargo, pueden o intentan producir cambios profundos, casi revolucionarios (...) En cambio, procesos que se presentan como revolucionarios, como rupturas, pueden ser de hecho reformistas en sus prácticas..." (ibídem).

Por su parte, desde su discurso rotundo, Hugo Chávez también advertía: "El reformismo puede acompañar una revolución por un

[37] Tango *Cambalache* de Enrique Santos Discépolo.

tiempo, pero hay una barrera más allá de la cual el reformismo se convierte en contrarrevolucionario" (2007: 28). ¿Será válida esta afirmación para transformaciones micropolíticas como las que hemos descripto en escuelas públicas? ¿Podrán convivir en territorios y ámbitos institucionales más amplios ambas prácticas y sus lógicas? ¿Las del *mientras tanto* y las de *última instancia*? Desde nuestra perspectiva, aspiramos a que esto sea posible.

Prospectiva en la incertidumbre

¿Pero, podemos hablar de *un mientras tanto* y de expectativas de *última instancia* en las actuales circunstancias sin esbozar una sonrisa piadosa sobre nosotros mismos? ¿Podemos aspirar a formular horizontes o escenarios tendenciales en el marco de la más brutal concentración de la información y de enormes disparidades en el acceso a ella?

Además, en ese entramado de razón y emoción que nos constituye, no podemos evitar sentirnos abrumados colectiva e individualmente por la súbita conciencia de vulnerabilidad, precariedad y finitud de la existencia a la que nos ha arrojado esta pandemia (Pérez Gómez, 2020).

De esta manera, todo esfuerzo por vislumbrar futuros posibles —más allá de las enormes dificultades que esto conlleva— tendrá que ser hecho a través de la sensación de una incertidumbre extraordinaria que nos atraviesa como individuos y como especie. Por esta razón, propongo que partamos de algunas reflexiones.

Convirtamos las brumas de la incertidumbre en una pedagogía

Inseguros frente a la posibilidad de conocer lo que nos agobia, temerosos de no comprender la situación que rodea a esta precariedad cognitiva, intentemos proponer un sentido que medie entre la falta de certeza y nuestras posibilidades de afrontarla; es decir

convirtamos esta situación en una oportunidad de crecimiento, en una pedagogía. Según Pérez Gómez, esto requiere poner el foco en el

> (...) fortalecimiento de los procesos verdaderamente educativos, no solo a los procesos de socialización e instrucción (...) Es decir, el desarrollo en cada individuo de recursos cognitivos, afectivos y sociales de orden superior: reflexivos, críticos y creativos. El desafío pedagógico es diseñar y organizar el espacio, el tiempo, las relaciones sociales, las actividades, el currículum y la evaluación para ayudar a formar al ciudadano culto, solidario y autónomo que exige la complejidad de este escenario global (...) Lo que, a mi entender, supone el tránsito de la información al conocimiento y del conocimiento a la sabiduría en todos y cada uno. (ibídem: 10)[38]

Se trata entonces de un complejo y ambicioso proyecto educativo que según este autor

> (...) no puede afrontarse con visiones restrictivas, reduccionistas, sectarias o totalitarias, requiere (...) aproximaciones abiertas, ecológicas, flexibles, holísticas e integradoras (Bronfenbrenner, 1999; Goodlen, 2019; Rodgers, 2020), abriendo el horizonte a todas las vías y caminos de aprendizaje que potencien el complejo e imprevisible proceso de construcción de la subjetividad compartida: la imitación, la observación, la experimentación, la improvisación, la imaginación creativa, el diálogo, el debate y la comunicación, la transmisión oral y multimedia, el estudio y elaboración de discursos y de textos, la colaboración, la introspección, la reflexión y metacognición, la meditación, el diseño y desarrollo cooperativo de proyectos de investigación, producción e intervención, la contemplación, admiración, valoración y evaluación de fenómenos, situaciones y procesos. (ibídem: 14)

La pregunta que nos surge ante tan rica, pero a la vez compleja propuesta, es si las circunstancias cada vez más apremiantes de la propia peste permitirán encontrar las condiciones de espacio-tiempo mínimas para un logro pedagógico que es, en sí mismo, un cambio

[38] Para ahondar en esta perspectiva puede consultarse Pérez Gómez (2017).

cultural. De cualquier manera, aparece como una dirección tan necesaria como difícil.

Sin perjuicio de encaminarnos a ella, creo que deberíamos construir colectivamente (educadores críticos, militantes de la educación popular, luchadores sindicales, funcionarios democráticos y populares, etc.) lo que denominaría una *pedagogía de la contingencia.*[x] En este caso, con un intento que supera mantener en funcionamiento al sistema de manera virtual o mixta. Se trata de preservar, además, los logros político-pedagógicos que, en términos de igualdad, democracia participativa, criticidad y praxis transformadora, se observan a través de un conjunto de valiosas experiencias que luego serán objeto de *beneficio de inventario* como diría Gramsci, como punto de partida para el o los sujetos populares que podrían sostener la utopía concreta de extender la EPEP.

A criterio de este autor, urge entonces implementar una formación de *nuevo cuño* para los educadores militantes que estén dispuestos a comprometerse en esta nueva contingencia. El papel de los sindicatos docentes en este sentido será decisivo, sin perjuicio del apoyo de los gobiernos de signo nacional, popular y democrático de cada jurisdicción.[39]

Prospectiva, ¿una misión imposible?

Hace poco más de treinta años que, desde París, Michel Godet ponía a disposición de los *planificadores estratégicos* su "caja de herramientas" de métodos para el análisis prospectivo. En la primera hoja de su libro (1990) publicado por la Unesco, agradecía el apoyo del Ministerio de Defensa francés y anunciaba que su obra estaría disponible en

[39] En este sentido recordamos las advertencias realizadas por José Tamarit y su equipo de investigación (2002) —explicitadas en el Capítulo 4— en relación con ciertas adherencias del sentido común hegemónico verificadas en algunos delegados sindicales de escuelas del Conurbano Bonaerense. Es probable que este señalamiento haya perdido parte de su actualidad, pero *veinte años no es nada* (tango *Volver* de Gardel y Lepera) si se trata de cambios culturales.

disquete microversión PC y MAC, ¡todo un alarde de avance tecnológico de entonces!

Hoy el método Delphi, uno de los muchos empleados para la construcción de escenarios, sobre la base de consultas precisas, cuantificables y sucesivas a expertos, parece una ingenuidad. Llegar a consensos razonables para la construcción de un escenario a mediano y largo plazo en relación con un problema objeto, parece una propuesta de juego para niños si se piensa en la complejidad dinámica y cambiante de un presente casi inasible. Por ejemplo, los Consejos de epidemiólogos en los que se apoyan hoy las decisiones de los presidentes frente a la posible evolución en semanas y meses de la pandemia del COVID-19, obligan a permanentes rectificaciones a la vuelta de cada sorpresa: mutaciones cada vez más agresivas; propagación de los contagios cada vez más veloces; problemas logísticos nimios pero imprevistos, etc., etc. (sin mencionar el comportamiento rapaz y abusivo de algunos laboratorios fabricantes de vacunas cuya *perinola cargada* siempre les cae *en toma todo*).

Sin embargo, en la misma época de aquella publicación de Godet, nos sorprendíamos frente a la capacidad de anticipación que se lograba mediante modelos de simulación construidos en base a la reproducción algorítmica de la lógica de una política pública (como el realizado por la Universidad de Harvard a partir del razonamiento implícito en el libro que sirvió de base a las reformas educativas neoliberales de los años 90 en América Latina: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992).[xi]

Quince años más tarde, Pablo González Casanova mostraba cómo la aplicación de las tecnociencias ya permitía asegurar la autorregulación y adaptabilidad creadora del complejo orden dominante mundial, apelando a mecanismos de dominación-negociación, dentro de cada subsistema sobre el que imperan y de los subsistemas subalternos, interiores o periféricos.

Hace seis años (2015), Rodrigo Castro y Pablo Jacovkis publicaban en la revista digital *Política Científica* de la UBA, un artículo titulado "Modelos Globales". En él, citaban un informe de Ignacio Ramonet,

"El Mundo en 2030" (http://tinyurl.com/global2030), que permitía afirmar que los modelos globales representan un área de investigación interdisciplinaria que recobra vigencia. El texto de Ramonet informaba sobre el Modelo Internacional Futures (http://pardee.du.edu/) que aportaba argumentos al Consejo Nacional de Inteligencia de EE.UU. para predecir tendencias globales en el informe que presenta a cada presidente al asumir su mandato.[xii]

En este caso, este modelo u otro puede funcionar con la carga de los datos globales que este Consejo puede compartir sobre el comportamiento de países, empresas e individuos de todo el planeta, algunos aportados por un gigante corporativo como Google, además de las numerosas agencias de inteligencia, embajadas, etc.

Paradojalmente, las GAFA (Google, Apple, Facebook y Amazon) junto con otras han acumulado un poder tal "que se permiten incluso censurar al presidente de los Estados Unidos, cuando Twitter y Facebook le cortaron el acceso y enmudecieron al propio Donald Trump a principios de enero pasado" (Ramonet, marzo 2021).

Expertos de estas corporaciones (al parecer a título personal) acaban de producir un documental de pretensiones exculpatorias sobre su capacidad de manipulación de información y subjetividades (*El dilema de las redes sociales*, Neflix, 2020). Más allá de quién sea el responsable último de sus declaraciones, como ocurre con la desclasificación de archivos secretos y reservados, este documental puede ser leído como un doble mensaje: reconocer responsabilidades y dar, al mismo tiempo, señales de advertencia sobre el propio poder.

Frente a tanta desproporción de poder de las redes y corporaciones de la comunicación digital (que incluso se permiten presentar a sus propios usuarios como marionetas), ¿es una misión imposible que las sociedades accedan a una visión prospectiva? Más bien habría que pensar si en este problema no reside contradictoriamente la solución.

> Así que podríamos, en efecto, decir que, por una parte, las redes sociales y las mensajerías de nuevo tipo (Twitter, Facebook, Instagram, Telegram, Signal, Snapchat, WhatsApp, Zoom, TikTok y otras) han ampliado

> indiscutiblemente el espacio de nuestra libertad de expresión, pero a la vez han multiplicado al infinito las capacidades de manipulación de las mentes y de vigilancia de los ciudadanos (...) Todo poder que posee el monopolio de la expresión pública se desespera ante cualquier aparición de una tecnología comunicacional democratizante que amenaza su uso solitario de la palabra. Piénsese (...) en la invención de la imprenta en 1440, y el pánico de la Iglesia y del trono ante una máquina que les arrebataba de repente el monopolio de la verdad. Ante el dilema peligros vs. ventajas, la pregunta sigue siendo ¿qué hacer? Depende de quién se plantee esa interrogación. Si son los ciudadanos, es previsible que deseen hacer uso inmediato de la excesiva potencia que les confieren las redes, sin tener la precaución de desconfiar del segundo aspecto: la manipulación de la que pueden ser objeto. Las decepciones, por ello, pueden ser fuertes. Si quien se hace la pregunta es el poder, yo diría que debe guardar la serenidad; no puede soñar con que, por milagro, desaparezcan las redes que ya están aquí para siempre. Él también debe adaptarse a esta nueva realidad, a esta nueva normalidad comunicacional. La censura, la negación o la ceguera no sirven de nada, solo agravarían el problema, visto desde el poder. Lo rígido rompe, mientras que lo flexible resiste. Por lo tanto, el poder debe entender que las redes son un nuevo espacio de debate y de confrontación, y constituyen quizás, en el campo político, el principal espacio contemporáneo de enfrentamiento dialéctico. Es el ágora actual. (ibídem)

Sin embargo, este autor mantendría en suspenso cualquier intento de respuesta, mientras las sociedades no divisen el curso futuro de la pandemia actual y sus luchas no logren democratizar la información al respecto. Mientras tanto, deben recordar que el miedo paraliza y la inmovilidad juega a favor del *biopoder*, de los que detentan la *dueñidad* o la pretenden.

Capitalismo, Estado y movimientos sociales: "apuntes para la militancia"

Parafraseando el título de un viejo libro (Cooke, 2001) es preciso entonces analizar las relaciones actuales entre el sistema y los actores

sociales que, dentro y fuera del Estado, miden fuerzas y pugnan por espacios de poder. Desde este análisis podremos ubicarnos mejor para hacer, como dijimos, el *inventario* de las confluencias de procesos que pueden sostener nuestro propósito final: hacer EPEP.

Docentes: a desnaturalizar

En el contexto de una sociedad

> (...) que nos lleva tan poco a mirarnos a nosotros mismos como no sea desde la complacencia el pensamiento crítico "revierte sobre nosotros" para ver cuáles son nuestros niveles de conciencia, de comprensión de la realidad, de la historia, de lo social que nos permita entender que lo que existe no es natural, fue construido por los hombres, es histórico, se constituyó de esa manera y por ende nosotros también podemos modificarlo (...) Otro nivel de conciencia en lo que podríamos llamar hoy también el derecho al poder (...) porque tenemos que empoderarnos en el sentido de asumir que nosotros somos capaces, que nosotros pensamos, que nosotros fuimos sistemáticamente formados para ser docentes, que nosotros podríamos desarrollar desde la práctica también los enriquecimientos de las teorías que sustentamos y que eso es nuestra responsabilidad. Se trata de tomar la palabra, pero en esta perspectiva es tomar la palabra desde la acción [desde] su articulación dialéctica con la acción. (Zoppi, intervención en panel, marzo 2021)[40]

La conexión entre pensamiento y acción, afirma Zoppi, es la conciencia de los valores que sustentamos. Aquellos a los que varias veces hemos aludido a lo largo de este libro.

[40] Intervención de Ana Zoppi en el panel de presentación virtual de *Encuentro Educativo, Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, el 18 de marzo 2021.

Militantes, al freno de mano

> Una de las características del capitalismo actual es que nada de lo que se anticipe que va a ocurrir se puede corregir. El capitalismo tiene su propia marcha y así se diga que se va a derretir la Antártida, que vendrán pandemias, que el mundo se volverá inhabitable, no hay nada que detenga nada. O sea que sí sabemos que es una máquina sin freno, que lo único que busca es reproducirse ilimitadamente (...). Han salido un montón de informes sobre advertencias de posibles pandemias que empezaron a surgir en 2014-2015, que son reveladoras, me parece, de esta cuestión, de que lo que se anticipa no... no sirve de mucho porque *el capitalismo no puede echar el freno de mano*. (Alemán, entrevista radial, 12/07/2020)

La única posibilidad de *echar el freno* a un tren fuera de control en el que —mal que nos pese— viajamos todos, es una convergencia global de luchas sociales. Porque no se pueden dar respuestas locales a problemas globales.

Un analista político internacional y periodista ítalo-argentino, Roberto Savio, hablando de la falta de coordinación de los gobiernos europeos para enfrentar la pandemia, expresaba:

> (...) la pandemia sigue avanzando con una velocidad increíble. Y esto tiene que hacernos reflexionar sobre un hecho muy sencillo: no se pueden dar respuestas nacionales a temas globales, y esto es una gota en un océano frente a una amenaza planetaria: la amenaza del clima, la amenaza del aumento de los armamentos (...) Todo lo que es amenaza planetaria va aumentando porque se fortalece a nivel nacional. Hoy tenemos al setenta por ciento de la humanidad bajo gobiernos xenófobos, nacionalistas y populistas; gobiernos que no quieren hablar de cooperación internacional. (Savio, entrevista radial del 29/10/2020)

Sin esperar generosidad ni clemencia

Tampoco saben conjugar el verbo compartir: "En el otoño de 2019, antes de que la pandemia de COVID-19 se extendiera a todo el

planeta, el mundo —de Hong Kong a Chile, pasando por Irak, Líbano, Argelia, Francia, Cataluña, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, entre otras naciones— estaba conociendo un reguero de grandes protestas populares impulsadas y acentuadas por el recurso de las redes sociales. Todos los gobiernos de esos países, teóricamente democráticos, no supieron, en la mayoría de los casos, cómo enfrentar este nuevo tipo de contestación social *excepto con la represión brutal*" (Ramonet, marzo, 2021). Al menos y como ya hemos consignado en nota xxviii al final del texto, la primera dama chilena insinuó ante la invasión de *alienígenas "disminuir nuestros privilegios y compartir con los demás"*. Los carabineros enviados a las calles por su esposo, en cambio, apuntaban sus gases a los ojos para cegar a los manifestantes.

Por estas tierras la historia no ha sido muy diferente. Ya en los años 60 lo describía así John William Cooke: "... no hay memoria que la clase dirigente de la Argentina haya cedido nada, ¡ni aunque sea para salvar sus propios intereses! Lo que hacen cuando están en peligro es más garrote, más fuerza bruta, más violencia, pero en ningún caso conciliación (...) Son retrógrados, no quieren saber nada. Para ellos Juan XXIII es trotkista, nada menos..." (ibídem: 110). Lejos estaba de suponer hasta dónde podría llegar aquella clase en su perversidad represiva una década después; tampoco que sobre otro Papa —un argentino— se usarían calificativos parecidos cincuenta y cinco años más tarde.

El principal problema de nuestro tiempo

> Lo nuevo de las tecnociencias, de las ciencias de la complejidad, de las dialécticas y el pensamiento crítico y lúcido de nuestro tiempo es el carácter autodestructivo que ha cobrado el capitalismo al no haber sido sustituido por el socialismo —de veras— y al derivar en una barbarie cuyos efectos secundarios consistirán en acabar con el mundo. El estudio riguroso de este peligro y del sistema alternativo que lo supere *es el principal problema de nuestro tiempo* (González Casanova, 2005: 356-357. Cursivas propias)

No importa tanto cómo llamemos a este sistema alternativo; la Revolución Bolivariana lo llamó Socialismo del Siglo XXI, también podemos llamarlo *democracia radical*. Importa que haya acuerdo de significación y sentido entre aquellos que participen en su construcción.

En su libro *Política de la liberación*, vol. II, Arquitectónica,[xiii] entre modelos teóricos de democracia, "Democracia legal" (Nueva Derecha) y "Democracia participativa" (Nueva izquierda), Enrique Dussel aclara de inmediato que estos modelos son solo referencias orientadoras, digamos, para distinciones ideológicas. La cuestión práctica es la *democratización* de un sistema empírico a partir de la realidad existente. A continuación, afirma:

> Ningún sistema concreto puede decirse que sea *perfectamente* democrático. Todo sistema tiene deficiencias antidemocráticas. La *democratización es un proceso continuo* al infinito (...) La pretensión del Imperialismo militarista de imponer una institucionalización ejemplar de democracia a otros países es, en el mejor de los casos, una "ilusión trascendental". Estratégicamente dice intentar organizar empíricamente un sistema democrático propiamente dicho para un país periférico o poscolonial débil, encubriendo de hecho perversas intenciones de dominio antidemocrático. La "democracia" se transforma así en su contrario: en la justificación de una acción despótica y brutal (lo mismo puede decirse de los "derechos humanos", de la "justicia", etc. (2009: 435-437)

La Argentina parece moverse en una mascarada democrática que tiene

> (...) que estar pendiente del Fondo Monetario Internacional y, a la vez, del *macrismo*, que es la versión de ultraderecha de la Argentina [que] está cabalgando con todas las técnicas del golpe de estado neoliberal que hay actualmente. Y cuando Trump el otro día ya preparó de nuevo las condiciones para decirte que las elecciones pueden ser fraudulentas, al otro día se sumaron todos, Bullrich y compañía. Entonces, verdaderamente, ese es un dato que a mí me parece que se escapa

> un poco en la izquierda. El espacio democrático después de los años que le llevó tratar de, vamos a decir, recuperarlo para su proyecto (porque convengamos que para nosotros en el año 70 el espacio democrático no era significativo, no era relevante), ahora está abolido, ahora está ya en una circunstancia en donde simulamos movernos en un espacio democrático, pero no es así. (Alemán, entrevista radial del 29/09/2020)

En síntesis, en un país en el que todavía hay presos políticos y en el que los poderes fácticos ensayan distintas formas de desobediencia civil y golpes de mercado, la democracia es un sistema a construir y en su construcción nos va la sobrevivencia dentro de un estado de derecho. ¿Pero es posible pensar en la democracia como un sistema a construir, sobre el Estado que nos han dejado los sucesivos períodos de neoliberalismo y neoconservadurismo sin escrúpulos?

El largo camino del Estado "experimental"

Boaventura de Sousa Santos, en el apogeo de dos experiencias refundacionales de los estados de Bolivia y Ecuador (2009), analiza los respectivos procesos y su condensación en dos nuevas constituciones.[xiv] En aquel contexto y como observador directo y entusiasta, escribe poco después:

> Estamos en el umbral de una largo transición histórica y la idea del Estado experimental busca dar cuenta del prolongado camino a recorrer. Entre los desafíos para ese propósito subrayo los siguientes: Primero, *ejercer el poder para refundar el Estado es inmensamente más difícil que tomar el poder* (...) Segundo, *el proceso político será turbulento y habrá resistencias ilegales* (...) Tercero, *el éxito del proceso político que refunda el Estado y abre una transición al poscapitalismo y al poscolonialismo, exige un nuevo internacionalismo*. Es un proceso histórico demasiado ambicioso para que sea posible en un solo país. (2010: 109-110)

El libro finaliza haciendo suya una exhortación de José Mariátegui (s./f. [1925]: 27): "Vivir peligrosamente significa correr riesgos a

veces grandes, pero la alternativa es demasiado mediocre: vivir en espera, pero sin esperanza" (ibídem: 111).

Estos párrafos, que tuvieron la lucidez de una profecía autocumplida, no son, parafraseando a Freire, para convertir la esperanza en *pura espera, en espera vana* (Freire, 1997: 11). Son para advertir de los riesgos e interpelar a quienes han decidido vivir en la mediocridad.

Sin duda, tanto Evo Morales como Rafael Correa han corrido riesgo de vida, pero su rechazo a opciones mediocres para sus pueblos ha dejado marcas profundas. De hecho, los procesos de transformación de sus Estados que iniciaron las sociedades boliviana y ecuatoriana, más allá de golpes de estado y traiciones, han dejado huellas indubitables. ¿Quién podría dudar de la trascendencia internacional que ha tenido en la última década la prédica en todos los foros de la filosofía del Buen Vivir (*suma qamaña*, vivir bien, en la Constitución de Bolivia y un capítulo entero dedicado al respecto en la Constitución del Ecuador)? ¿Quién podría desconocer la incidencia que ha tenido el permanente reclamo de Evo Morales por la Madre Tierra, por la *Pachamama*, como sujeto de derechos?

Partidos políticos y movimientos sociales, funciones históricas

En una reunión con militantes de El Alto, una de las ciudades más politizadas de Bolivia, Boaventura de Sousa Santos les recordaba que habían perdido el derecho de mirarse a sí mismos y que tenían la responsabilidad histórica de pensar un proyecto de país. En ese contexto discursivo, les planteaba la división de funciones que, a su criterio, tenían los partidos políticos y los movimientos sociales. Los primeros, "hacer agenda"; los movimientos sociales, "abrir agenda" (2009: 184-185). En este sentido, les proponía a estos últimos

> (...) luchar para mantener la agenda abierta, en el sentido de que no se naturalicen ciertas soluciones como las únicas posibles, porque existen alternativas. Cuando les digan que no hay alternativa, que es el único camino, desconfíen: las salidas únicas pertenecen a una lógica

> contra la cual los movimientos sociales deben estar prevenidos. Siempre hay ciertas alternativas, todas las soluciones técnicas tienen técnicas alternativas, y todas las técnicas son políticas. (ibídem: 185)

Un criterio que consideramos válido en nuevas circunstancias y territorios; incluso hoy, cuando una pandemia que venía advirtiéndose, tuvo el efecto global de acallar las protestas populares, es posible mantener la lucha por otros medios. Porque, como ya hemos dicho, esta peste es el emergente, el indicio contundente, de que lo que está en juego es la vida misma sobre el planeta.

¿Fin de ciclo o contrainsurgencia?

En el marco de un nuevo período neoliberal que se abatió sobre nuestro país y la región sudamericana, Álvaro García Linera denuncia que numerosas "conquistas sociales, logradas años atrás, han sido eliminadas y hay un esfuerzo ideológico-mediático por pontificar un supuesto 'fin de ciclo' que estaría mostrando la inevitable derrota de los gobiernos progresistas en el continente. Si hace 25 años se hablaba del 'fin de la historia', como metarrelato conservador que predecía el fin de los grandes relatos heroicos anticolonialistas y anticapitalistas que habían caracterizado el siglo XX, hoy, 'el fin de ciclo' constituye el aborto ideológico de esa teleología histórica que pretende hacer creer que las sociedades se mueven impulsadas por leyes independientes y por encima de las propias sociedades, a modo de principios cuasirreligiosos que pretenden explicar la dinámica del mundo. Se trata, ciertamente, de un intento por anular a la sociedad y al ser humano como fuentes explicativas de sí mismos y de su devenir (...) un esfuerzo deliberado por extirpar cualquier atisbo de autodeterminación social como principio fundador del mundo social" (2016: 10-11).

A diferencia de las décadas de 1960, 1970 y 1980 en que se privilegiaba "el uso desnudo de la fuerza, que articulaba tras de sí a políticos y empresarios que sostenían por detrás el tutelaje dictatorial-militar sobre la sociedad" (ibídem: 13), la actividad imperial de

contrainsurgencia se ha concentrado ahora en el debilitamiento económico-financiero de los países y la capacidad de maniobra de sus gobiernos y en el "asedio ideológico-cultural" contra los gobiernos progresistas y sus grupos sociales de apoyo.

Sin embargo, este asedio también es de índole moral. Las fuerzas reaccionarias tienen una larga experiencia en horadar el prestigio de los dirigentes progresistas exhibiéndolos ante la opinión pública como corruptos. Nada afecta más la credibilidad de una fuerza política de izquierda o progresista que la combinación del bombardeo mediático, el *lawfare* y la inteligencia estatal o paraestatal para desacreditarla. De la derecha nadie espera transparencia, a no ser los intoxicados mediáticamente. Sus operaciones apelan a la

> (...) utilización de lenguaje emotivo (...) a términos como decadencia, angustia, inestabilidad, inseguridad, incertidumbre (...) a casos particulares sobrerrepresentados, exagerados. Se narran situaciones dramáticas irrecuperables como si fuesen la expresión de la totalidad, como si pudieran generalizarse. Se tergiversan estadísticas o se las descontextualiza. Se demoniza a individuos o grupos a través de la consolidación de estereotipos forzados, solidificados por etiquetamientos repetitivos, ¿no?, peronismo = barbarie, kirchnerismo = corrupción.[41] (Aliverti: 23/01/2021)

El piso político local desde el cual partir

El peronismo gesta un nuevo hecho maldito, el "kirchnerismo"

Según Roberto Follari,

> No es descabellada la idea de que el antiperonismo fundó al peronismo: el pensamiento "decente" requiere de una dupla complementaria para sostenerse. "Buenos" contra "malos", "morales" contra

[41] Editorial de Eduardo Aliverti, en su programa radial "Marca de Radio" del 23/01/2021 en Radio La Red, AM 910 de Buenos Aires, referenciándose en una nota de Jorge Elbaum publicada en el sitio web "El Cohete a la Luna" del 27/09/2020.

> "corruptos", "correctos" contra "desprolijos", "educados" versus "brutos", "laboriosos" versus "vagos"... Todo el conocido repertorio de que se teje el imaginario de clases medias y altas contra ese desquicio que —para su inmaculada percepción— representan los "negros" descamisados muestra que, si no existiera el peronismo, lo habrían inventado.
>
> Muchos y muchas de quienes así piensan son buenas personas, individualmente considerados. El antiperonismo no es un hato de sujetos de malas intenciones y bajas pasiones: es, simplemente, un modo de estar en el mundo y, consecuentemente, de pensarlo.
>
> Una ideología no es solo "contenidos de pensamiento". Es su fuerte enraizamiento en prácticas sociales, en formas de vida. La ideología constituye lo que Bourdieu llamó "habitus": predisposiciones a reaccionar de una manera determinada, que han sido incorporadas desde la cotidianeidad. Si no se cambian las prácticas, los grupos de pertenencia, las instituciones de inscripción, no cambiarán las ideologías. Los y las antiperonistas piensan así porque viven así. Y es inútil pretender modificar desde el pensamiento esos núcleos de significación, pues ellos son ínsitos a las prácticas. Son modos de vida que en la ideología solo "se representan". (Follari, 23/03/2021)

Sin embargo, la cultura antiperonista, la que ha naturalizado que emplear los impuestos recaudados a la *gente decente* para otorgar nuevos beneficios a *los negros* es un despilfarro populista,[42] tuvo que soportar una nueva *agresión: la llegada del kirchnerismo*.

> Estoy convencido de que los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner han sido los que más a la izquierda llevaron a una sociedad, la argentina, poco dispuesta a dejarse conducir hacia políticas de matriz igualitaristas, y que su confrontación con los poderes corporativos ha sido, por lejos, la más relevante desde el retorno a la democracia. (Forster, 2016: 50)

[42] El derecho a la jubilación de amas de casa que en su mayoría son *ladronas*; el programa Conectar Igualdad para pibes de gorrita que *lo usan en pornografía*; las AUH para chicas que *se embarazan* para cobrarlas...

Continúa afirmando Forster:

> Para muchos ese nombre difícil de pronunciar abrió el horizonte de un país que se había extraviado en su noche más profunda; les devolvió una creencia, un sentido político, un rumor de afectos y fraternidades que ya no imaginaba circulando por su cotidianeidad; les permitió dialogar de otro modo con sus ausencias y con sus posibilidades de transformación de la realidad. Renovó sus indagaciones teóricas contaminándolas con las nuevas e inesperadas demandas de intervención política. Para otros, ese nombre se convirtió en un enigma y en un problema. Algo en él les resultó, desde el inicio, indigerible e insoportable, como si viniese a desplazar el lugar que venían ocupando a la hora de hablar de lo guardado en la memoria, de todo aquello que representaba sus luchas y sus ilusiones; un nombre del engaño y la impostura que intentaba quedarse con las tradiciones populares y emancipadoras desconociendo a sus verdaderos guardianes (...) Preferían la transparencia del menemismo al desafío de un nombre que los tomó desprevenidos y al que nunca lograron descifrar porque no pudieron sustraerse al prejuicio con que lo recibieron. (ibídem: 59-60)

Hoy en el retorno de este, dentro de una coalición de fuerzas más amplias, presidida por el presidente Alberto Fernández, una oposición todavía más cerril y violenta especula con la vida de los argentinos en medio de una pandemia por ahora imparable, en un *todo vale* con tal de horadar su capital político y su estabilidad institucional. Se trata de una oposición movida por un "antiperonismo furibundo, o más específicamente, por el odio a la *yegua plebeya* (la actual Vicepresidenta y ex Presidenta, Cristina Fernández) a la que se acusa de todos los males" (Aliverti, editorial del programa "Marca de Radio", del 06/02/2021 en la emisora ya referenciada).

A nuestro criterio, el costado más vulnerable de este proceso tiene que ver con que, como sociedad, estemos naturalizando que después de cada *fiesta neoliberal* cada gobierno que se asume como nacional y popular, se ufane de su experticia para hacerse cargo de *las facturas de las sucesivas fiestas*, negociando el pago de deudas externas que los

limitan cada vez más en sus posibilidades de resolver los problemas estructurales que se arrastran, por lo menos, desde mediados del siglo pasado. ¿Deberemos esperar a que los argentinos accedan mayoritariamente al derecho humano de la política para dar este debate crucial y aportar masivamente a su solución?

Desde este piso, ampliar el presente y acercar el futuro

Desde esta situación actual, con todas las incertidumbres y dificultades para mirar más allá del horizonte que ya hemos descripto, urge no obstante visibilizar todas nuestras posibilidades nacionales, regionales y globales para poder *inventariar* todas aquellas experiencias, procesos y colectivos que los protagonizan capaces de tornar viable aquel derecho a la política como derecho humano. Visibilizarlas es el primer paso para que se reconozcan entre sí, aúnen sus fuerzas y hagan posible con ellas la emergencia de los nuevos sujetos populares que demandarán por el acceso a este derecho. Nuestro pequeño aporte será luego mostrar lo que ocurre al respecto en el campo de la educación argentina y latinoamericana, mediante algunos ejemplos aportados por sus actores militantes.

El respaldo teórico y político para seguir esta secuencia lo aporta Boaventura de Sousa Santos que, en un trabajo de enorme repercusión regional hace unos años (2009: cap. 3), describe una investigación cuyo principal objetivo "consistía en determinar en qué medida la globalización alternativa podía ser producida desde abajo y cuáles eran sus posibilidades y límites" (2009: 98). Algo similar a lo que nos preguntamos en este libro, en relación con el acceso al derecho a la política a través de la expansión de la educación popular en las escuelas públicas.

La investigación de este intelectual portugués consistió en elegir seis países en los que, a su criterio, "los conflictos entre la globalización neoliberal hegemónica y la globalización contrahegemónica eran más intensos" (ibídem). Los países fueron: África del Sur, Brasil, Colombia, India, Mozambique y Portugal.

Desde la constatación de que la hegemonía global había logrado invisibilizar y tornar en *ausentes* para la política las experiencias alternativas de gran potencial contrahegemónico, estaba convencido de que hacerlas emerger a la luz, para que se reconocieran y aunaran fuerzas, *ensanchaba nuestro presente* de posibilidades de lucha y *acercaba nuestro futuro* de manera objetiva y subjetiva. Así planteaba cinco tipos de experiencias, poniéndolas en diálogos casi siempre conflictivos:[43]

- *Experiencias de conocimiento* tales como las de la biotecnología y los indígenas en materia de biodiversidad; la medicina moderna y la medicina tradicional; las instituciones de justicia moderna y las comunitarias indígenas; la agricultura industrial y la agricultura campesina sustentable; entre los conocimientos técnicos y los conocimientos legos en materia de impacto ambiental.
- *Experiencias de desarrollo, trabajo y producción* como los modos dominantes de producción capitalista y la economía solidaria o alternativa; las "formas de producción ecofeministas o gandhianas (*swadeshi*); organizaciones económicas populares (cooperativas, mutualidades, empresas autogestionadas, asociaciones de microcrédito); formas de redistribución social basadas en la ciudadanía y no en la productividad; experiencias de comercio justo contrapuestas al comercio libre; las campañas de la Organización Internacional del Trabajo, de las redes internacionales de sindicatos y de las organizaciones de derechos humanos por los parámetros mínimos de trabajo decente (*labour standards*); el movimiento anti-*sweatshop (movimiento antitrabajo esclavo)*, y el nuevo internacionalismo obrero (ibídem: 133-134).
- *Experiencias de reconocimiento* entre aquellas de clasificación social capitalistas (explotación insustentable de la naturaleza, racismo, sexismo y xenofobia, por ejemplo) y anticapitalistas, como las de preservación ecológica, interculturales, de constitucionalismo

[43] Para cada una de estas experiencias invisibilizadas el autor remite a trabajos explicativos, propios y de terceros.

multicultural y de "discriminación positiva bajo la forma de derechos colectivos y ciudadanía posnacional y cultural" (ibídem: 134).

- *Experiencias de democracia* que permiten comparar la democracia liberal y la democracia participativa, como las experiencias de presupuesto participativo vigentes hoy en Brasil y en varios países latinoamericanos y europeos; "los *panchayats (Consejos del Pueblo)* elegidos en Kerala o Bengala Occidental, en la India, y la formas de deliberación comunitaria en las comunidades rurales en general, sobre todo en América Latina y en África; la participación ciudadana en las decisiones sobre impactos científicos o tecnológicos" (ibídem).
- *Experiencias de comunicación e información* que proponen redes de comunicación independientes transnacionales y *media* alternativos locales frente a los "flujos globales de información y los medios de comunicación social globales" (ibídem: 135).

Una experiencia en el mismo sentido, no contenida en la investigación de De Sousa Santos: la Comuna Recoleta en Santiago de Chile. "La imaginación al poder", diálogo entre Jean Paul Sartre y Daniel Cohn Bendit (París, 1968).[xv]

> Se trata de los logros de una gestión comunal (municipal) obtenidos por el Alcalde Daniel Jadue (PC), burlando las representaciones construidas por políticas neoliberales cuya matriz no pudo ser alterada sustantivamente en los casi 50 años de herencia *pinochetista*. Esa representación es que a nadie se le ocurriría una transacción comercial sin expectativa de lucro. Y dado que la Constitución del Estado Chileno aún vigente prohíbe *incurrir en actos de comercio*. ¿Cuál fue la fórmula encontrada por la Comuna de Recoleta? Jadue la explica así: "el acto de comercio se define tanto por el acto de compraventa que es la transacción que uno hace con quien vende o con quien compra, ¿no?, al lado de la fijación de precios; y la fijación de precios se define cuando tú compras a un valor y vendes a otro valor, de tal manera que en la diferencia de valor ponen los costos operacionales (...) ¿Qué hicimos nosotros? Establecimos una serie de servicios populares que, para evi-

> tar esta línea de la ley, empezamos a comprar cosas a un valor y las vendíamos al mismo valor, de tal manera que nadie pudiera decir que había acto de comercio. Asumiendo los costos operacionales, entre comillas giro, como parte del presupuesto general del Municipio. Entonces hicimos una farmacia popular que logró bajar setenta por ciento el valor promedio de los medicamentos en Chile (...) Pusimos una óptica popular y logramos bajar casi setenta y cinco, ochenta por ciento el valor de los lentes, ¿no? (...) Luego pusimos una librería popular (...) lo mismo hicimos con la disquería popular (...) luego instalamos un centro de diagnóstico auditivo para hacer audífonos populares que acá salen cerca de mil quinientos dólares un audífono y nosotros lo hemos logrado vender a doscientos dólares (...) logramos establecer universidades abiertas, escuela abierta (...) funcionan hasta las diez de la noche todos los días y todo el sábado y todo el domingo, para que toda la comunidad pueda ocupar la escuela, sus salas, su gimnasio, toda la infraestructura para todas las actividades que quieran, de tal manera que los niños no tengan que estar en la calle y que tengan un lugar donde jugar y donde hacer talleres culturales, deportivos, recreativos, de forma segura (...) también pusimos una inmobiliaria popular, que construye departamentos municipales para arriendo a precio justo, ¿no?, entonces, el arriendo no puede ser más del veinte por ciento de tu ingreso familiar (...) y esto fue tan... tan fuerte para la discusión habitual en Chile, que comunas de todo Chile, otras comunas, otras ciudades, nos empezaron a copiar, incluso Alcaldes de derecha, ¿no? (Entrevista radial a Daniel Jadue, "Voces del Mundo", AM 770, Radio Cooperativa, Buenos Aires, 20/11/2020)

Estas experiencias sobre las que el poder hegemónico guarda silencio o, en el mejor de los casos, tiene palabras de sarcasmo, son ejemplos que se articulan con otros semejantes al interior de los movimientos ecologistas, feministas y sindicales.

Sobre ellas, silenciadas por ser en el fondo potencialmente peligrosas, vale la pena recoger otros análisis que, además de ampliar el presente y acercar el futuro, muestran que —muchas veces— diversifican este presente y este futuro; que son voces que nos hablan de otros tiempos que coexisten en un *abigarrado* de simultaneidades.

Por una parte, modos de explotación que subsisten en paralelo con los de índole capitalista, como los de tipo feudal y, aún, esclavista y, por otra parte, que no solo configuran explotaciones tanto o más aberrantes, sino que conllevan una diversidad de rasgos culturales, civilizatorios —con cosmovisiones y lenguas diferentes— cuyos tiempos históricos son distintos y lo son, incluso, para moverse hacia futuros posibles (Manuel Fontenla, 26/04/2021).

> Para nuestra esperanza y deseo de revolución, en la actual Argentina plurinacional, pluriétnica y heterogénea, existen otros tiempos históricos con sus respectivas otras historias. Existen en las experiencias asamblearias, agroecológicas, sustentables, cooperativas y tantas otras. Por ello, en este conjunto de reflexiones, podríamos redimensionar, revalorar nuevamente la idea de "movimientos sociales". Estos no solo propusieron nuevos sujetos sociales para la política, sino que hoy en día, proponen además nuevos tiempos históricos, nuevas direcciones de movimiento, otros ritmos y otros patrones de transformación de la naturaleza, que esencialmente se oponen al movimiento devorador del capitalismo (...) Siempre hay algo que escapa a su dominio, algo parcial que se resiste... (ibídem)[xvi]

En el caso de las que tienen lugar en el campo de la educación, vale la pena hacer el inventario con el propósito que hemos propuesto. Estas no son ni deben ser ajenas a las que acontecen en otros campos de lucha. Por el contrario, todas deben entretejerse en una malla que nos contenga a los que queremos exhibirlas como pruebas de que otro mundo es posible y urgente de oponer a tanta miserabilidad de mercado.

Múltiples experiencias educativas con y sin "beneficio de inventario"

Parafraseando a Antonio Gramsci, debemos apropiarnos de la herencia de tanta riqueza político-pedagógica sin que para ello sea necesario su inventario exhaustivo.[xvii] Pero, prescindiendo de este requisito y pretensión de exhaustividad que sabemos por fortuna

imposible, debemos listar las experiencias más potentes que llegan a nuestro conocimiento porque las necesitamos para empoderarnos desde la potencia que nos transmiten; porque las necesitamos para oponerlas como una realidad concreta y tangible ante tanta *baratija* con la que el *marketing* neoliberal intenta construir sentido común en educación; porque atándolas a todas en un haz, construimos una de las columnas firmes y fuertes que habrán de sostener a los nuevos sujetos populares que emergerán para expandir el derecho a la política desde la matriz temprana de las infancias.

Sistematizar desde el acumulado histórico

No puede haber inventario sin memoria. Mirna Sojo, venezolana del estado de Aragua y militante *en rebeldía* —según sus palabras— del Movimiento Pedagógico Revolucionario, escribió en la década pasada: "En el caso de Aragua, encontramos un acumulado histórico social relacionado con 20 años de construcción colectiva (...) el Proyecto Educativo Nacional (PEN), el cual dio como origen propuestas bien interesantes y que hoy en día forman parte de la riqueza pedagógica de nuestro estado" (2011:66).

Allá como en la Argentina y en el resto de América Latina, tenemos un acumulado histórico luminoso. A este acumulado hemos aludido a lo largo de este libro y desde él debemos partir. Con esta rica mochila a cuestas, cabe entonces sistematizar sin pretensiones de exhaustividad.

> La sistematización como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy —más que nunca— puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular... (...) Cuanto más personas, en más lugares, avancemos en la puesta en práctica de procesos de sistematización,

> de formas muy diversas —incluyendo las aún inimaginables— más elementos tendremos para respondernos las preguntas actuales, y mayores incentivos tendremos para ahondar en la reflexión teórica y en la elaboración de propuestas de futuro (Jara, 2010: 137-138)[44]

América Latina en movimiento: Cuba, un aula abierta

En un texto escrito para ampliar la formación de unos estudiantes de posgrado sobre esta *América Latina en movimiento* y en el marco de los procesos políticos de signo transformador y, en algunos casos, de pretensiones revolucionarias que tuvieron lugar desde los comienzos de este siglo, afirmamos que era "impostergable una lectura integradora de estos acontecimientos por parte de educadores y comunicadores populares, desde la convicción de que estas lecturas pueden ser compartidas, a manera de un currículo total de experiencias latinoamericanas contemporáneas, de enorme poder elucidador para la educación política de sus educandos e interlocutores comunicacionales" (Cantero, 2016: 3). En síntesis, planteaba esta lectura integradora como un currículo total que tenía y tiene un sentido pedagógico.

Desde esta perspectiva también, podía y puede ser articulado como un currículo total el pasado y el presente de un país como *un aula abierta*. Este país es Cuba. En una entrevista a Armando Hart, primer Ministro de Educación del gabinete del Gobierno Revolucionario, realizada por Pedro de la Hoz (2010: 205), aquel evoca: "en enero de 1959, recorrí el país, recuerdo que donde quiera formulaba dos peticiones: médicos y maestros". "Ese mismo año se creó una comisión de alfabetización en el Ministerio y al año siguiente Fidel le decía al mundo, al hablar en la Asamblea General de la ONU, que alfabetizar era 'una premisa para las transformaciones revolucionarias y de nuestro proyecto de nación' (ibídem: 206). Ni la radio, ni mucho

[44] Sobre esta misma temática puede consultarse una obra más reciente de este autor, Jara (2018).

menos la televisión, tenían por entonces un alcance nacional; pero a falta de medios tecnológicos, contaban

> (...) con la fuerza enorme del pueblo identificado con las tareas de la Revolución (...) El secreto del éxito de la campaña se basó en la relación humana, en ese nexo intelectual, sentimental y psicológico que se establece cuando un ser humano se compromete con su semejante en transmitirle conocimientos y estimular su aprendizaje. Por demás, volviendo al plano político, la campaña perfiló sus instrumentos en el ámbito de la transformación ideológica que acompañaba a las transformaciones sociales y económicas. El alfabetizando no aprendía palabras cualesquiera, sino las que representaban su nueva condición de hombre libre, dueño por primera vez de su destino. En fin, que pedagógica y socialmente la campaña se enfocó como un problema del pueblo y llegó a serlo en realidad. (ibídem)

Esta campaña, que no fue otra cosa que una épica de educación popular formó parte de un proceso de movilización y organización de toda una sociedad, con participación y rigor profesional que consolidó el triunfo revolucionario. Luego vinieron "las grandes campañas de salud, las misiones internacionalistas en África, la concepción de defensa a partir de la guerra de todo un pueblo. Estos son los ejemplos de ejercicio responsable de nuestra democracia popular" (ibídem: 208). Así se gestó la Cuba solidaria con más de 25.000 médicos que prestan hoy sus servicios en países sin recursos o asolados por catástrofes, con sus más de 200.000 pacientes que recuperaron en el mundo la visión por "Operación Milagro".

A solo tres años de la asunción del presidente Evo Morales Ayma, Bolivia era declarada el tercer país de América Latina libre de analfabetismo. El diario *La Jornada* de México lo informaba así:

> La Paz, 19 de diciembre. Con tres años de formidable movilización social, aunada a la voluntad política de un indígena que quería ser presidente para alfabetizar Bolivia y a la solidaridad de los gobiernos y pueblos de Cuba y Venezuela, se logró la hazaña: este sábado, el segundo país más pobre de América después de Haití será declarado

> libre de analfabetismo (...) Y algo más: aquí el analfabetismo tenía "cara de mujer", dado que más de 85 por ciento de los alfabetizados fueron del género femenino, explicó a *La Jornada* el embajador cubano en Bolivia, Rafael Dausá.

En 2014, la OMS agradecía el apoyo de médicos cubanos en respuesta al ébola en África Occidental.[45] Finalmente, la revolución solidaria no se hizo esperar frente a la actual pandemia. En mayo de 2020, el periódico digital *France24* titulaba

> Brigadas de médicos cubanos han viajado a una veintena de países para tratar a los enfermos del coronavirus y aunque hay suficiente personal para atender la emergencia en la isla, ha habido dificultades para importar equipos médicos y alimentos a raíz del embargo. Sudáfrica recibió a 217 médicos cubanos para combatir la pandemia y, a cambio, su Gobierno envió un generoso cargamento con equipos médicos a la isla. Un segundo grupo de médicos cubanos llegó a Italia, uno de los países más golpeados de Europa, que se prepara para salir progresivamente del confinamiento a partir del 4 de mayo.[46]

Soberana, Soberana.
Hay una vacuna, en mi tierra hermana,
es de todo el pueblo, es la Soberana.
En el Mar Caribe hoy brilla la luna,
porque los cubanos tienen su propia vacuna.
¡Soberana la cubana, Soberana! ¡Sí Señor!

Canción popular que, con ritmo de son cubano,
circula por las redes sociales.

Hoy, el *aula abierta* sigue enseñando solidaridad al mundo, en medio de las miserias del mercado y de algunos estados que solo saben de acaparamientos y del abuso de poder de sus *lobbies* insaciables,

[45] https://www.who.int/es/news/item/12-09-2014-who-welcomes-cuban-doctors-for-ebola-response-in-west-africa
[46] https://www.france24.com/es/20200501-lavueltaalmundo-1500-medicos-cubanos-viajado-20-paises

Cuba acaba de anunciar al mundo que comienza a vacunar a su personal de salud con las vacunas "Soberana 2" y "Abdala", dos de las más adelantadas dentro de las cuatro en investigación. Con la "Soberana" espera vacunar "contra el COVID-19 a casi toda la capital, La Habana, antes de fines de mayo".[47] "Cuba podría convertirse en el país más pequeño del mundo en desarrollar 'no solo una, sino múltiples vacunas contra el coronavirus (...) El diario estadounidense *The Washington Post* destaca las potencialidades que tiene hoy Cuba para producir sus propias vacunas contra el COVID-19, inmunizar con ellas a la población de la isla y distribuir dosis a otras naciones. (...) Si demuestran su éxito, añade, las vacunas serían una proeza de destreza médica, además de que se espera que esas dosis sean más baratas que las actuales disponibles en el mercado y más fáciles de almacenar, sin requerir bajas temperaturas".[48] Una revolución solidaria contra la que no han podido todos los bloqueos.[xviii]

El MST, una utopía amenazada de muerte

El Movimiento de los Sin Tierra es uno de los soportes empíricos de este libro y, en parte, de nuestras propuestas. Cada una de sus pequeñas escuelas en miles de campamentos y asentamientos ha sido y quiere seguir siendo, como ya hemos dicho, el centro simbólico y físico que acompaña otra lucha mayor: la lucha por la tierra y por sembrar una cultura agroecológica sustentable en el corazón de la cultura global. Su estrategia combina la negociación con la coacción legítima sin violencia física.

Desde que visitamos uno de sus campamentos y su instituto de formación ITERRA, en Veranópolis (RGS), el Movimiento levantó la apuesta: en 2019 se había convertido en el mayor productor de arroz

[47] https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56538933

[48] https://www.prensa-latina.cu/index.php?o=rn&id=439426&SEO=the-washington-post-destaca-potencial-de-vacunas-anticovid-19-de-cuba

orgánico de América Latina, según datos oficiales del Gobierno de Río Grande do Sul.

Según *France24*, una cadena del grupo France Médias Monde, el arroz es producido sin el uso de ningún producto químico ni genéticamente modificado. Una filosofía que "contrasta con la cultura agrícola de Brasil, caracterizada por el uso masivo de pesticidas y transgénicos".[49]

Sin embargo, esta utopía está amenazada de muerte. Jair Bolsonaro, durante su campaña electoral, dijo "Quiero que maten a estos vagabundos". Adicionalmente, en varias ocasiones, ha propuesto que las invasiones realizadas por miembros de este movimiento sean *tipificadas como actos de terrorismo* (cursivas propias). Es el mismo que en diciembre de 2019 se refirió a Paulo Freire como *ese energúmeno*[50] [*sic*], uno de los referentes, precisamente, en las escuelas del MST y en las escuelas de todo el mundo que buscan la emancipación del pensamiento de sus estudiantes. Solo queda esperar que el genocidio provocado por el negacionismo de este personaje frente a la actual pandemia lo saque de la escena política antes que cumpla sus promesas.

Noticias que rompen el bloqueo mediático

Desde la tierra de Bolívar y de Simón Rodríguez, desde la tierra que, en el contexto de las políticas del ALBA,[51] creó las Misiones Robinson, Sucre y Ribas[xix] en 2003 con el propósito de revolucionar la educación de Venezuela y de aquella subregión y a ocho años de la muerte del presidente Hugo Chávez,[xx]llegaban noticias de un país asediado.

[49] https://www.france24.com/es/20190924-en-foco-brasil-trabajadores-sin-tierra-arroz
[50] https://www.nodal.am/2019/12/brasil-bolsonaro-tildo-de-energumeno-al-educador-paulo-freire/
[51] ALBA: Alianza Bolivariana para las Américas, impulsada por Venezuela y que comprende, además de ese país, a Antigua y Barbuda, Cuba, Dominica, Granada, Nicaragua, San Vicente y Granadinas y San Cristóbal y Nieves.

Mirna Sojo, desde el estado de Aragua, describe *como un segundo momento* lo acontecido con la educación y, en general, con los movimientos sociales luego de la muerte del Comandante Chávez:

> El segundo momento voy a intentar relatarlo, porque es complejo lo que han sufrido los movimientos pedagógicos en el país, este segundo momento lo denominaría de *latencia*. Y que tiene que ver mucho con la muerte del presidente Chávez.
>
> Para el año 2013, cuando sucede la muerte del presidente Chávez, el proceso bolivariano entra en un estado de fuertes presiones y ataques de los enemigos del proceso, tanto internos como externos; lo cual obligó a muchos de los movimientos sociales y pedagógicos a cerrar filas con el gobierno, y provocó la mimetización de la militancia en los diversos escenarios tanto comunitarios, como institucionales para centrar sus fuerzas en función de la defensa de la revolución.
>
> El gobierno avanzó desde ese período en la organización de diversas plataformas que se mantienen algunas hoy en día —otras ya desaparecidas— pero que pasan a posicionarse como estructuras movimientales creadas y dirigidas desde el gobierno. Una de ellas y la más emblemática es el Gran Polo Patriótico, que aglutinó a diversos actores sociales y de los movimientos pedagógicos y que han pasado a ser las nuevas trincheras de lucha de los antiguos movimientos.
>
> De igual manera, mucha de aquella militancia ocupa ahora espacios dentro del PSUV [Partido Socialista Unido de Venezuela] y del Movimiento Somos Venezuela. Las misiones sociales, sindicales educativas bolivarianas, el movimiento de mujeres bolivarianas, las estudiantiles, de trabajadores, de familias, género, es decir: el gobierno impulsó la organización social en diversos escenarios sociales para la defensa del proyecto, de allí que en la actualidad solo podemos hablar de un período de *latencia* que conserva en la memoria de la militancia *el acumulado histórico*, descrito con anterioridad[52] (...) Se puede decir que este proceso de cooptación no fue de manera inmediata sino progresiva.

[52] Se refiere a su obra ya citada *Educación, Pedagogía y Escuela. Aportes teóricos* (2011).

> Los actores que conforman el nuevo entramado político social dentro de la Revolución Bolivariana se constituyen en un espacio estratégico para impulsar, no solo la defensa de la nación, sino la distribución de los programas sociales a las familias de mayor vulnerabilidad. En síntesis, se comprende que en este momento de latencia los actores de los otrora movimientos pedagógicos llevan la experiencia y aportes importantes desde sus acervos históricos y ponen en juego sus subjetividades en la construcción del país. En el plano educativo encontramos fuertes énfasis en los principios y visiones del Movimiento Pedagógico Revolucionario, Movimiento Pedagógico Socialista, Movimiento Afrovenezolano, entre otros que, a través de sus individualidades o colectivos dispersos, inciden en los nuevos escenarios movimientales. (Relato de la militante venezolana Mirna Sojo, abril de 2021).[xxi]

Un relato que habla de la tozuda persistencia de un pueblo o de, al menos del núcleo duro de una revolución que no se resigna a ser vencida y que, por momentos, intenta profundizar su propio proceso, con una creatividad y criticidad que, en el campo de la educación, resultan admirables.

Movimientos pedagógicos

En una América Latina, dinámica y sorprendente por sus flujos y reflujos, el neoliberalismo busca imponer sus políticas centralizadas y jerárquicas de saber experto y tecnocrático a través del *coaching* emocional y, simultáneamente, una diversidad de "experiencias colectivas, autoorganizadas y cogestionadas de investigación, formación y producción de saber pedagógico (...) se proclaman alternativas o innovadoras" (Suárez, 2015: 29). Según los países y momentos históricos, estas resisten en soledad o, de tanto en tanto, son apoyadas por gobiernos populares. No es posible establecer entre ellas líneas divisorias claras de sujetos colectivos y prácticas predominantes; solo cabe entonces respetar sus autodenominaciones. Los que se presentan como movimientos pedagógicos suelen tener un anclaje

nacional dominante, pero todos aspiran a articularse en el vasto territorio de Nuestra América.

Desde la Argentina, encontramos al Movimiento Pedagógico Latinoamericano que nos dio muestras de su pujanza y del que participamos hasta 2014. Luego, hubo que trabajar a la defensiva durante el período de neoliberalismo obsceno 2015-2019. Sin embargo, Silvia Almazán, Secretaria General Adjunta de SUTEBA, nos da noticias que hablan de la vitalidad del MPL:

> El Movimiento Pedagógico Latinoamericano sigue activo, cada dos años se reúne en un lugar distinto de Latinoamérica y es un encuentro de reflexión sobre la educación y el contexto; con ejes políticos para fortalecer las luchas sindicales, la defensa de la educación pública, el compromiso con las luchas de nuestros pueblos. Algunas luchas se producen en contextos tremendamente duros: la derecha continental hostiliza continuamente al movimiento sindical docente por su protagonismo y compromiso con los procesos populares. En Colombia y Centro América, la muerte está muy cercana a los dirigentes sindicales docentes, a los propios docentes y estudiantes. Por eso el MPL es una herramienta que visibiliza las acciones sindicales y los proyectos pedagógicos emancipadores.[53]
>
> En 2015, cuando hicimos una experiencia bien extendida en la provincia de Buenos Aires del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, en cada distrito hubo encuentros; después hicimos encuentros regionales, provinciales, pues CTERA convocó a que se hicieran encuentros provinciales y después un encuentro nacional. (De la Hoz, 2000)

En ese contexto, nos relata la enorme movilización que promovieron en aquella provincia para provocar encuentros, intercambios y sistematización de proyectos de compañeros docentes (2.300 proyectos) que sirvieron de base a la publicación del libro *Huellas de la*

[53] La institución que nuclea y organiza al MPL es la IEAL (Internacional de Educación de América Latina) que preside el dirigente sindical y político argentino Hugo Yasky.

educación popular en la escuela pública (2020), que coordinó junto con Gustavo Galli y Natalia Stoppani.[xxii]

Como advertía en tono de denuncia Silvia Almazán, en algunos países los movimientos pedagógicos son hostilizados por una derecha violenta, al punto que la muerte acecha a sus militantes. De estos países, el que por su incidencia regional y por la peligrosidad de sus derechas merece una mención especial, es Colombia, al menos desde nuestra perspectiva. Allí, el Movimiento Pedagógico Nacional generó, desde la década de 1980, una *geopedagogía* que, de manera plural y con nuevos lenguajes impulsó una movilización social por el derecho a la educación, sostenida por el sindicato docente FECODE (Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación), en alianza con otros actores del campo educativo (Suárez, ibídem). Este movimiento

> (...) salió al cruce del intento oficial de reforma educativa centrado en el desarrollo de un "currículum a prueba de maestros" y de otros paquetes de estrategias técnicas, que descalificaban a los docentes y "despedagogizaban" las prácticas educativas y la experiencia escolar (...) su gran aporte a la educación colombiana es que 'construyó unos sujetos sociales educativos' que llevaron adelante un triple proceso: producir una movilización intelectual en la cual la pedagogía fue desplazada desde los escenarios académicos hacia las experiencias vividas por los maestros; contribuir a la emergencia de un "doble ejercicio de pensamiento y acción" que convirtió toda la práctica social y pedagógica en una práctica de saber y experiencia y edificar contra la hegemonía cultural mediante formas de resistencia y alternativas que comprometen un "esforzado ejercicio intelectual" de toda una comunidad de prácticas y discursos plural y descentrada. Es, en definitiva, haber contribuido a convertir la educación en un "asunto político público". (ibídem: 39)
>
> Algunos analistas del movimiento pedagógico colombiano opinan que durante los diez años subsiguientes (1992-2002) perdió la vitalidad y el dinamismo que había manifestado en el anterior decenio (...) la conducción política del sindicato replegó al gremio hacia posiciones de resistencia corporativa frente al nuevo embate neoliberal que

> atentaba contra los puestos de trabajo y proponía la 'toyotización' del oficio. (ibídem: 40)

De esta manera, junto con la dilución de la conducción sindical, ha tenido lugar la emergencia de modalidades más autónomas de movilización docente, con articulaciones en red. Surgieron así las Expediciones Pedagógicas que, aquí como en otros países, ocuparon los vacíos de estos y otros repliegues.

Cerrando con esta modalidad de militancia docente y sin pretender —insistimos— exhaustividad, cabe mencionar al Movimiento Pedagógico

> (...) impulsado por el sindicato docente Colegio de Profesores de Chile, en el que los docentes se comprometen y participan en la elaboración de propuestas curriculares, dispositivos de evaluación y programas de formación continua (...) que se presentan como alternativas a las que definen e implementan las propuestas reformistas y las políticas educativas oficiales (Revista *Docencia del Colegio de Profesores*). (ibídem: 30-31)

Pero, mientras los profesores chilenos canalizan su progresismo por *las aguas del Mapocho*, los estudiantes pujan por precipitar la historia de la educación y de la sociedad chilena por un cañadón cuyas aguas corren cada vez más torrentosas. Durante el gobierno de Michel Bachelet (2006), las protestas estudiantiles de los *pingüinos* por una educación gratuita y de calidad ganaron las calles; en 2011, la rebelión de los estudiantes universitarios traspuso la Cordillera y puso en debate uno de los sistemas universitarios más caros del mundo, mientras el presidente Piñera popularizaba su patética respuesta: "Nada es gratis en esta vida; alguien tiene que pagar" y Camila Vallejo surgía como expresión de una nueva generación dirigente. En 2019, el incremento del precio del metro de Santiago fue la chispa que incendió al país. Al grito *no son 30 pesos, son 30 años*, los estudiantes y los trabajadores pusieron al desnudo a uno de los países más desiguales del mundo. Un estallido que ni siquiera la violencia

policial más brutal pudo apagar; solo una oportuna pandemia lo ha puesto en *stand by*.

Redes de maestros que investigan

Los acontecimientos chilenos qua acabamos de recordar no son una digresión temática, son un recordatorio del *subsuelo social sísmico* que la pandemia ha logrado acallar, pero que —habida cuenta de la perversidad de un sistema que esta también ha desnudado— pueden potenciar a futuro una conciencia política crítica a escala planetaria.

Con estos señalamientos podemos continuar con un inventario que, a medida que nos acercamos al presente, no puede obviar este subsuelo sísmico; un subsuelo que, frente la exhibición impúdica de las más aberrantes distopías, aviva nuestro *optimismo trágico* (de Sousa Santos, 2009: 62).[xxiii]

Comenzando por la más amplia en su denominación y articulaciones, la Red Iberoamericana de Redes y Colectivos Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, es una malla que

> (...) articula una multiplicidad de colectivos, redes, organizaciones e instituciones del campo pedagógico latinoamericano e ibérico que comprometen la participación de docentes en diferentes modalidades de investigación de sus prácticas educativas y que organiza cada dos años un Seminario Iberoamericano en el que se socializan e intercambian los saberes producidos y se discuten cuestiones metodológicas, epistemológicas, políticas y organizacionales vinculadas con la investigación docente en red. (Suarez, ibídem: 30)

Habiendo transcurrido por lo menos seis años de esta descripción, acudimos a una de sus promotoras más militantes, Ana Zoppi, que en una larga charla a la distancia nos relató:

> A nivel de lo que son los encuentros de los colectivos y redes de maestros que hacemos investigación desde la escuela en América Latina, han seguido absolutamente vitales. Lo que ocurre es que se realizan

de manera trianual y nos tocaba el año pasado, precisamente en julio de 2020, participar en la sede que correspondía en esta ocasión, que era Colombia.

Obviamente la pandemia echó por tierra la posibilidad de que se concretara el encuentro. Pero simplemente está postergado, estamos esperando ver si lo hacemos virtual este año o si se produce alguna otra decisión, en términos de postergación, etc. Simplemente esa sería la única dificultad. Pero el movimiento sigue vivo (...) Es más, en la fecha en que se decidió la postergación —porque empezaron las restricciones de la pandemia—- (...) desde la Argentina habíamos enviado todos los trabajos, y nosotros enviamos, por ejemplo, muchos trabajos desde Misiones. Bueno, eso a nivel iberoamericano.

A nivel nacional, el colectivo argentino de docentes que hacemos investigación desde la escuela sigue vigente. El último encuentro nacional (acá los encuentros son anuales) se hizo en el mes de octubre del año pasado en Neuquén, en una localidad del interior de Neuquén, organizó una de las redes locales de ese lugar. Fueron docentes de todo el país. El encuentro se hizo y también pudimos, a pesar de la distancia, conseguir que algunos colegas de Misiones, maestras de escuelas primarias, estuvieran presentes.

Y la otra fuente importantísima que te quiero contar, que está absolutamente vital, es nuestro trabajo en nuestra red de investigación educativa en Misiones, se llama Redine. Y seguimos trabajando absolutamente con mucha vitalidad, hemos hecho acciones, por supuesto virtuales el año pasado, con las mismas concepciones. Y para que tengas la referencia de cómo fue el proceso, el año pasado, no en el 20, sino en el 19, publicamos un libro que se llama *Construir y Habitar una Red, y el subtítulo, El devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones – Trayectorias, experiencias y proyecciones*, 2018. Como queda en evidencia y ya hemos expresado, ni la modalidad ni la territorialidad toleran líneas divisorias, y lo regional se mezcla con lo nacional y local.

Finalmente, de la exposición de Ana Zoppi surge que la criticidad de esta red se ha acentuado:

> (...) a (...) escala supranacional, nuestro movimiento inicialmente se llamaba *iberoamericano*, porque estaba incluida España, más los países de América Latina, y cada vez más estamos tentados a llamarlo latinoamericano, porque España ya prácticamente no está participando y porque, además, *cada vez más estamos asumiendo en las definiciones ideológicas que profundizamos que nos estamos inscribiendo en un movimiento decolonial.* Entonces, nuestra intención es el sur, es América Latina, somos los países que fuimos conquistados hace cuatro siglos o más, y estamos pensando desde nosotros, por nosotros y para nosotros. (Ana Zoppi, entrevista a distancia del 22/03/2021)

Un caso particularmente interesante lo constituyen

> (...) los Círculos de Autoeducación Docente (CADs) del Perú, de inspiración freireana y coordinados por el Instituto de Pedagogía Popular, que recogen el legado de los "Círculos de Autoeducación Obrera" de José Carlos Mariátegui en la CGTP, y que suponen una forma de organización en red y territorial que mezcla la trama escolar estatal con formas de organización comunitaria ancestrales, en las que participan alrededor de mil docentes peruanos (Chiroque Chunga, 2008; Maañon, 2010). (Suárez, ibídem: 30)

Otro acontecimiento que por su pertenencia a la Vía Campesina[54] (al igual que el MST) debe ser comprendido como parte de un proceso global de articulación en red, ha sido la creación de la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE).[xxiv] En su página web oficial se puede obtener la siguiente información:

> La UNICAM SURI (Universidad Campesina - Sistemas Rurales Indocampesinos), se encuentra en el km 924 de la Ruta Nacional N° 9 (Departamento Ojo de Agua – Santiago del Estero), nació monte adentro, con la necesidad de los compañeros y compañeras del Movimiento

[54] Movimiento internacional que coordina las organizaciones de pequeños campesinos, de mujeres del campo, de comunidades agrícolas indígenas y de migrantes sin tierra.

> de generar un lugar para los encuentros y construir herramientas de análisis y para transformar la realidad en los territorios, en las comunidades.
>
> Un espacio, donde campesinos, indígenas, trabajadores urbanos y rurales ejercemos el derecho a una formación que nos permita no solo recuperar y reivindicar nuestra propia cultura, sino también trabajar para educar desde otra mirada para que las trabajadoras y trabajadores no seamos marginados, como receptores de una cultura ajena, sino como sujetos activos de la construcción colectiva de una nueva educación y un nuevo mundo.
>
> La UNICAM SURI cuenta con un espacio de producción animal y un espacio de producción vegetal, los cuales sirven como autosustento y para el intercambio con las comunidades campesinas cercanas. También funciona un espacio de niños dedicado al cuidado y proceso pedagógico de los niños y niñas, una radio comunitaria la FM Suri Manta - 89.9, el espacio de la cocina y un espacio de construcción dedicada a culminar las obras edilicias, como aljibes, aulas y dormitorios.[55]

Este acontecimiento puede ser leído como un emergente de un nuevo tiempo, pleno de expresiones alternativas, de resistencias, como lo fue la Universidad Popular "Madres de Plaza de Mayo", hoy convertida en el Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos "Madres de Plaza de Mayo" (IUNMA).

Desde nuestra perspectiva, tanto en el campo de la educación superior como en otros, ellas son la condensación institucional de un conjunto de iniciativas, movilizaciones, producciones y, en definitiva, praxis surgidas al calor de un momento histórico de transformaciones y luchas más amplias, como lo fueron en los años 70 las Cátedras Nacionales en la UBA y los Talleres Totales de Arquitectura en la UNC.

[55] https://www.mocase.org.ar/secciones/universidad-campesina

El arte como estrategia de lucha

En el capítulo anterior propuse que, aquellos que están acostumbrados a poner el cuerpo por lo general de una manera estresante, conmovidos por el dolor y la indignación —los maestros y profesores de los barrios populares y parajes campesinos— alentáramos situaciones que implicaran poner el cuerpo para expandir las capacidades de celebración de la vida.

Ahora, quiero referirme a otra manera de poner el cuerpo: para producir expresiones de ruptura, de rebeldía ante el sistema que violenta y excluye a los pibes, gurises y changos, que hace doblar la cerviz a sus padres y provoca malestar en los compañeros docentes.

Desde luego que hay otras expresiones del arte que no involucran al cuerpo y cuya eficacia como herramienta de lucha es también contundente. Pero quiero comenzar por esta porque, en estos momentos en que ganar masivamente las calles es cada vez más riesgoso por las asechanzas de un virus cuya agresividad se multiplica y por una *violencia de arriba* que en algunos países no sabe de límites, una lucha fugaz y global como, por ejemplo, la de los *performers en red*, presencial o virtual, puede tener alto impacto en las subjetividades, particularmente de las generaciones más jóvenes.

Marcela Fuentes (Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Illinois University), posgraduada en *perfomance art*, proponía recientemente en un panel[56] la estrategia del *flashmobs* (del inglés —literalmente— "multitud relámpago"): "una acción efímera que consiste en converger de pronto en un lugar para hacer una acción concertada, una acción coreografiada, juntes" y luego desaparecer rápidamente. En este sentido, decía Fuentes, citando a Augusto Boal, *estamos haciendo un ensayo para la revolución*.[57] La "teoría de la *performance* generalmente descansa mucho en esta idea de lo efímero, de lo pasajero, de lo que

[56] Panel de "Arte, Memoria y Formación Docente: Interrupciones con potencia transformadora", organizado por Cristina Orce y equipo, el 20/03/2021.

[57] Dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño, conocido por el desarrollo del Teatro del Oprimido, método y formulación teórica de un teatro pedagógico que

requiere de su práctica para poder memorizarse; es decir (...) la política de la *performance* es la desaparición, justamente, como práctica anticapitalista". Se trata, como dice en su libro de reciente aparición, *Activismos Tecnopolíticos* (2021), de una estrategia contrahegemónica que, a diferencia de lo que pretenden algunos líderes políticos, no busca la creación de públicos y seguidores, no busca el espectáculo sino la justicia social.[xxv] En Buenos Aires, el 27/02/2021, la oposición de derecha también utilizó *performers*, atando bolsas negras a las rejas de la Casa de Gobierno que simulaban cadáveres con *fake news* dirigidas a supuestos vacunados vip, como la abuela de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto. La batalla por la hegemonía está también planteada en el territorio del arte efímero.

En consonancia con estos propósitos y apelando a otras estrategias, la cantante-filósofa Liliana Herrero puso hace unos pocos años en las redes un video-manifiesto que tituló: "El arte sirve para trabar la maquinaria del sistema" (2017)[58] y esto sigue teniendo una vigencia para nada marginal.

En este sentido, me permito sugerir dos estrategias más para la lucha cultural: *el humor* y *la risa.* Los argentinos tenemos en el humor y en el humor político, una larga y rica tradición para descolocar al poder, sobre todo al poder que oprime a los más débiles, un tipo de poder que todo corrompe y saquea, poniéndolo en ridículo y desnudando sus intenciones. Es la tradición que incluye a humoristas geniales como Quino, Caloi, Fontanarrosa y tantos otros que trascendieron al mundo con su humor punzante y chispeante. "Pobrecito mi patrón, piensa que el pobre soy yo" recitó hace tiempo Facundo Cabral.

En cuanto a la risa, los educadores que ponen el cuerpo y a veces encuentran la muerte al hacerlo, tienen en la risa un antiquísimo antídoto contra el miedo. Escribió Umberto Eco en *El nombre de la rosa*: "La risa libera al aldeano del miedo al diablo, porque en la fiesta

---

hace posible la transformación social. Fue nominado para el Premio Nobel de la Paz en 2008.

[58] Video con las voces de Cristina Banegas, Luisa Kuliok, Carolina Papaleo, Dolores Solá, Rita Cortese y la propia Liliana Herrero.

de los tontos también el diablo parece pobre y tonto, y, por lo tanto, controlable (...) Cuando ríe, mientras el vino gorgotea en su garganta, el aldeano se siente amo, porque ha invertido las relaciones de dominación" (De la Hoz, 2000).

El educador mientras danza, mientras dramatiza, mientras pinta también las ha invertido, porque ha dominado a quien pretende subalternizarlo. La risa en boca de los educadores, la risa en boca de la marea verde de las mujeres, le muestra al poder arbitrario y represor que ha descubierto la dirección de su proyecto, que es lo mismo que decirle que lo ve desnudo caminando por la República con sus intimidades expuestas.

Seríamos contradictorios con todo lo expuesto hasta aquí, si no expresáramos que también los niños, cuando alzan su voz para expresarse, reír, cantar, danzar, tocar instrumentos, en coros, rondas o *performances* comienzan a liberarse de violencias y sujeciones; desde la emoción y el movimiento, potencian su ingreso a un pensar crítico individual y colectivo. Es continuar el sendero que inició hace casi un siglo, en estas tierras del sur de Nuestra América, el uruguayo Jesualdo Sosa con sus primeras experiencias en la escuela Nº 56 de Canteras de Riachuelo, en el Departamento Colonia. Un pionero de la educación por el arte, que hizo de la expresión artística de sus *botijas* un instrumento de educación popular. Niños que con sus dibujos pintaban la situación social en que vivían y que, con sus incómodas encuestas a los terratenientes de la zona, tomaban conciencia precoz de las injusticias de su entorno: evidencias empíricas de lo que podía ser transformado.[xxvi] Una Corriente joven con respaldo secular.

En 2020, en plena pandemia, surge en la Argentina una Corriente Política y Pedagógica que, desde su Manifiesto deja en claro su proyecto de una pedagogía emancipadora para Nuestra América. Su presentación en sociedad tuvo lugar el 26 de septiembre de 2020 por parte de una mesa coordinadora que, en forma virtual, dio a conocer los lineamientos que habrán de movilizar y organizar su praxis político-pedagógica. A grandes rasgos, estos son los siguientes:

- Se asume como "un proyecto educativo emancipador anclado en las grandes tradiciones de nuestra Patria/Matria, de Nuestra Tierra y en las raíces históricas comunes con los pueblos de nuestro continente".
- Ubica sus futuras prácticas en la coyuntura histórica de una "batalla civilizatoria en la que se va a dirimir el futuro de la Humanidad, y si tal futuro estará basado en relaciones de justicia, igualdad, diversidad y emancipación, o contendrá viejas y nuevas formas de dominación".
- Centra su lugar en esta lucha en el campo de la educación.
- Hace de la distopía neoliberal del *homeschooling* ("educación en el hogar") el oponente de su utopía pedagógica emancipadora y solidaria, a disputar en el espacio público.
- A tal efecto, aspira a constituirse en una fuerza organizada que se autodefine como *pedagogía-tránsito*, en la ruta del uruguayo Jesualdo Sosa. Tránsito hacia "una sociedad justa, igualitaria, libre de toda opresión" a través de la conquista de una mayor igualdad social y de una cultura inclusiva; de la construcción de una democracia sustantiva, protagónica y participativa, y de una pedagogía *nuestroamericanista*, feminista, emancipadora e intercultural.
- Retoma los legados pedagógicos insurgentes y democráticos, desde Simón Rodríguez a Freinet.
- Desde estos legados, aspira a una nueva educación que surja y se construya desde las y los educadores que "hoy pueblan los espacios pedagógicos, en las escuelas o en todos los ámbitos donde se desplieguen estas prácticas".
- Educadores que desarrollen pensamiento propio y "que se comprometan con un proyecto común, que desplieguen todos los aspectos de su personalidad, que se formen como ciudadanos-gobernantes y como trabajadores y trabajadoras conscientes de su

historia, de sus derechos, de sus responsabilidades como creadores y creadoras de un mundo nuevo".

- La Corriente se reconoce como "un afluente del Movimiento Pedagógico Latinoamericano y nace de un movimiento social —el cooperativismo en su versión transformadora— y sus organizaciones sociales, culturales y políticas".
- Institucionalmente, esta versión del cooperativismo ha estado representada en la Argentina por el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos y todas las instituciones de orden cultural, educativo y político que con él se articulan.
- Se apoya en una historia secular de este cooperativismo que ha acompañado las luchas y construcciones de los sindicatos docentes, de las Universidades Públicas e Institutos de Formación y de las escuelas de todos los niveles, así como también de los movimientos y organizaciones sociales, culturales y políticas afines.
- "El pasaje de la educación que tenemos a la educación que queremos, se irá desplegando en una organización que vaya poniendo en práctica sucesivos planes de trabajo, que avance con dispositivos existentes ya probados u otros nuevos. La sistematización de la práctica, la formación y autoformación, las expediciones pedagógicas, la configuración de redes y círculos pedagógicos (entre otras formas posibles); la realización de encuentros, la investigación-acción participativa, los congresos, las producciones en diversos formatos vienen a ser algunas de las herramientas para que una fuerza organizativa —la Corriente Pedagógica Solidaridad y Emancipación—contribuya a la construcción de un proyecto educativo solidario y emancipador".
- A pesar de su juventud, su viejo sostén institucional y las tradiciones del cooperativismo libertario secular en las que arraiga le han permitido tener ya representación en once provincias y, en algunas, con varias sedes.

Argentina en movimiento

- Redes en azul y blanco

También en nuestro país, pero mirando y proyectándose hacia la región, otros colectivos trabajan en red. Es el caso de "las redes y colectivos de docentes que hacen investigación educativa desde la escuela (Red DHIE), coordinados por el Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que vienen desplegando procesos de investigación participativa en red y en vinculación con diferentes programas de posgrado y publicando sus resultados de manera sistemática y persistente a través de distintos soportes (Duhalde, 2008)" (Suárez, ibídem).

Otra red, en este caso, radicada en el ámbito universitario, es la de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que coordina la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, "y en la que participan como 'nodos' institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires (ISFD N° 100, 103, 54) y de la Ciudad de Buenos Aires (Instituto de Formación Docente 'Alfredo Palacios'), municipios bonaerenses (Morón, Quilmes, San Fernando), sindicatos docentes (AMSAFE-CTERA) y administraciones escolares locales (Jefatura Regional N° 3 de La Matanza), y que se involucran en procesos de investigación-formación-acción docente del mundo escolar en colaboración o coparticipación con investigadores y extensionistas universitarios (Suárez y Argnani, 2011)" (ibídem).

- Riqueza "não tem fim"

Parodiando con todo cariño la tradicional canción carioca *A felicidade*, de Vinicius de Moraes y Antônio Carlos Jobim, la riqueza (no la tristeza, claro) no tiene fin cuando avanzamos en el inventario de

las experiencias y procesos político-pedagógicos que la hegemonía se cuida muy bien de visibilizar, tanto en nuestra patria como en Nuestra América.

Al listado de nuestra patria, queremos agregar ahora algunas experiencias que no son parte de procesos y movimientos colectivos (al menos formalmente) pero que ejemplifican una pluralidad diversa y extensa, tanto por los sujetos y problemáticas que comprenden como por la extensión territorial que abarcan. Algunas están incluidas en la recopilación que realizan los autores del libro *Huellas...* al que ya nos hemos referido, y otras nos han llegado por distintas vías. Hemos seleccionado algunas, solo a título de ejemplo de esta producción diversa y extensa:

> El río es un sustento simbólico de generar ideas artísticas, es un elemento fundador, desde el punto de vista de la conciencia y del mundo, el paisaje te va configurando, porque el paisaje que te rodea te da tu idea de universo, porque el lugar donde uno crece es un sustento simbólico.
>
> Jorge Fandermole, cantautor.

Jardín de Infantes Nº 253, Río Marrón, de la ciudad santafecina de Granadero Baigorria, sobre la costa del río Paraná

> A "Río Marrón llegan los hijos de tres comunidades de pescadores y de toda la costa. La poesía, la literatura, la música, la plástica, la expresión corporal son contenidos simbólicos de la cultura general y local" (íbídem: 53). A esta experiencia fueron convocados a trabajar músicos, artesanos, poetas, titiriteros, pescadores, deportistas y artistas plásticos de toda la zona. Se trata de un proyecto colectivo inscripto "en una estrategia política, social y cultural, destinada a consolidar una identidad nacional respetuosa de la diversidad, fundada en la democracia participativa, incluyente, pluralista e igualitaria. Teniendo al río como gran inspirador pedagógico, abordan el trabajo

> didáctico desde tres espacios interactivos: *el río se hace imagen; el río se hace palabras, y el río se hace sonoro.* (Bianciotti, Allo, Villata, Fernández y Spatz, 2020: 53 y ss.)

En resumen: una experiencia para los más pequeños donde "se ponen en disputa los sentidos de la educación y se piensa la pedagogía como posibilidad de emancipación y el conocimiento como solidaridad" (Duhalde, comentarista; íbídem: 67).

La Isauro, educación popular en la escuela pública: la evidencia de la utopía concreta[59]

La vida de Isauro Arancibia deja en claro que los educadores militantes por un mundo más justo, igualitario y solidario son temibles para el neoliberalismo conservador: los militares lo asesinaron, junto a su hermano Arturo, también maestro, el 24 de marzo de 1976.

El tucumano Isauro, maestro rural desde muy joven, fue un luchador sindical por los derechos de los trabajadores docentes que contribuyó para obtener reivindicaciones concretas. Militó en el PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores-por la revolución socialista) y fue uno de los fundadores de la CTERA. Invocar su nombre para una escuela deja en claro que el derecho a la política como derecho humano es su objetivo. Por ello, como los genocidas de 1976, el gobierno de la orgullosa Ciudad de Buenos Aires, se ha preguntado "¿Quiénes son esos alumnos que los maestros defienden tanto si son *chorros, drogadictos, peligrosos, presos*?" (en prólogo de Amanda Toubes: 15).

La Isauro es hija de los años 90, del liberalismo explícito, de la desocupación y la exclusión. Comienza por iniciativa de la CTA Nacional que solicita la creación de un Centro Educativo de nivel primario para Adultos y Adolescentes, con el propósito de asegurar el derecho a la educación de los miembros de las organizaciones de base de AMMAR (Sindicato de Trabajadorxs Sexualxs de Argentina) y del MOI

[59] Ver concepto en esta obra.

(Movimiento de Ocupantes e Inquilinos), ambas pertenecientes a la CTA, en 1998 y desde entonces su trabajo no ha parado, entre idas y vueltas, debates y desorientaciones, mudanzas, luchas codo a codo por parte de maestros y estudiantes y, finalmente, el reconocimiento de un arduo trabajo de ampliación de derechos educativos para los *desechables* de una sociedad pacata, prejuiciosa y racista. "Yo le dije a él, 'Vení a la escuela y rescatate', por eso lo traje, seño." Elías, 2do. Ciclo (ibídem: 32).

En relación con el nivel secundario, específicamente, una investigación de la UNLu, concluida en 2011 con el apoyo de la CTERA, sistematizó y analizó cuatro experiencias pedagógicas populares: en la CABA y en las provincias de Buenos Aires, Río Negro y Chaco.

Dirigida por Silvia Andrea Vázquez,[60] abarcó las siguientes instituciones de nivel secundario: Escuela Secundaria Básica (ESB) de la Provincia de Buenos Aires; Escuela de Reingreso (ER) de la CABA; Centro Educativo de Adultos Trabajadores (CE) de la Provincia de Río Negro y Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural (BLA) de la Provincia del Chaco. Elegimos las tres últimas para describirlas, por considerarlas las más significativas.

La Escuela de Reingreso prevé una cursada de cuatro años y tiene la particularidad de que los estudiantes pueden acreditar materias aprobadas en otros establecimientos y de un régimen de aprobación por asignatura que permite ir acreditando los logros paulatinamente, avanzando por las materias correlativas y volviendo a cursar solo las reprobadas; o sea, el alumno no repite año y avanza por el plan de estudios por materias aprobadas.

Constituye entonces un proyecto orientado a lograr la inclusión de los estudiantes que fueron excluidos del nivel medio e, implícitamente, a desnaturalizar la experiencia del llamado *fracaso escolar*. Pero, además, es un proyecto que alienta la emancipación de las subjetividades estudiantiles como sujetos de derecho: "La concepción

[60] El equipo estuvo integrado, además, por Susana Di Pietro (codirectora hasta 2010); Lila Ana Ferro, Marino Indart, María Dolores Abal Medina y Andrea Núñez.

de educación sostenida por el director y el vicedirector es crítica no solo porque abogan por un modelo de escuela que evite la exclusión y la selectividad social, sino porque defienden una de las premisas básicas de la educación popular: el carácter político de los procesos educativos" (Informe Final: 41).

El Bachillerato BLA fue una experiencia de educación bilingüe e intercultural con los aborígenes del pueblo qom, de entre 18 y 50 años de edad. Hasta el momento en que los investigadores pudieron seguirla, se organizó como una institución de gestión comunitaria, en torno a un fuerte vínculo escuela-comunidad.

Se propuso la recuperación de los saberes de aquella cultura, considerados relevantes por los propios miembros del pueblo, en particular, por los ancianos. Estos saberes eran progresivamente integrados a las materias del BLA que adoptaron la metodología de taller.

El registro de un estudiante sintetiza el sentido de esta experiencia y en su testimonio ya asoma el sentido crítico de la misma: "El BLA es muy importante para nosotros porque a través del estudio se van dando cuenta, van valorando sus valores, y el objetivo es que alguna vez los chicos indígenas lleguen a tener sus estudios, y que ellos mismos puedan defenderse y defender a su comunidad, que ellos sean los protagonistas. Que lleguen a ser personas y que tengan su capacidad de estudio y que al frente ellos mismos, y no que estén necesitando de un abogado u otro profesional, sino que ellos mismos tengan su profesión" (ibídem: 83).

El Centro Educativo para Adultos Trabajadores fue "creado como innovación educativa durante los años 1987-1988, junto a otras dos instituciones con las mismas características, situadas en las localidades de El Bolsón y Cipolletti" (ibídem: 98).[xxvii] Comenzó como "una iniciativa de una organización sindical de la jurisdicción con el objetivo de promover que los afiliados a dicho gremio pudieran cursar sus estudios secundarios".[61]

[61] El Informe no lo dice, pero dada la época y el contexto político institucional en el que transcurren los hechos, se trata de la UnTer, en el marco de otras transformaciones

Originalmente, los estudiantes provenían de organizaciones sindicales, luego se amplió a jóvenes y adultos de muy distintas procedencias, ocupados y desocupados con secundario incompleto. Según los autores del Informe, deben destacarse "cuatro dimensiones que representan las principales rupturas respecto de las tendencias hegemónicas de la educación secundaria. Nos referimos a:

- el reconocimiento y respeto de los estudiantes en tanto "adultos trabajadores",
- la democratización de los vínculos entre los docentes y los estudiantes,
- una organización del trabajo docente que hace visible el carácter colectivo del trabajo,
- lo colectivo y democrático en la modalidad de conducción (ibídem: 106).

El Centro ha mantenido relaciones de mutuo apoyo entre una asociación de recicladores de la zona, el Grupo Encuentro Bariloche (que trabaja con chicos en situación de calle) y la Comunidad Mapuche. En relación con esta comunidad, cabe destacar que desde los comienzos existió una estrecha relación entre algunos profesores y estudiantes mapuches, algunos de los cuales eran militantes y/o dirigentes de su organización.

Finalmente, el testimonio de un ex estudiante mapuche deja en claro la orientación en símbolos y contenidos de este Centro: "Hablamos entre nosotros que una de las grandes deudas que tiene la educación en general, es el tema del no reconocimiento de las distintas culturas que hay dentro del pueblo argentino. Se pone el símbolo que supuestamente representa a todos, pero la bandera argentina se usó también en la gran matanza de la *Conquista del Desierto*. Es un símbolo que representa a la gran mayoría, pero no a la minoría

---

educativas auspiciadas por el Gobernador Álvarez Guerrero, el propio sindicato, la UNCo y el CEP que ya hemos analizado en la primera parte de este capítulo.

—en este caso— al pueblo mapuche no nos representaba. Después de discutir internamente bastante, se llegó a consensuar que necesitábamos una bandera (...) es la primera escuela de adultos y la única en general —acá en Bariloche— que tiene otra bandera, además de la argentina (...) Me gustó mucho la historia también, a mí —como mapuche— me pesa bastante la historia, la formación del Estado Argentino..." (ibídem: 110).

Bachilleratos populares

> Después de la crisis social de 2001 en la Argentina, la mayoría de los Movimientos Sociales asumió la creación de Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos como una manera de dar cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades y como decisión política de sus organizaciones. Hoy son más de cien bachilleratos radicados en la mayoría de los movimientos sociales de la Argentina. Estas escuelas permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo retomara sus estudios, a la vez de reivindicar la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus propios territorios. "Tomar la educación en nuestras manos" fue la consiga elegida por los Movimientos Sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal Movimiento Pedagógico, Democrático y Popular. (Ampudia, y Elizalde, 2015: 154)
>
> Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el Estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freireanas de educación popular). Interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democrá-

> ticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la mayoría de los movimientos sociales existentes en la Argentina. (ibídem: 164-165)[xxviii]

Una de las experiencias más interesantes fuera de Buenos Aires, que articula la docencia universitaria con el Movimiento de Fábricas Recuperadas, es la de apoyo de la Cátedra de Educación de Adultos y Alfabetización de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo a las necesidades educativas de los obreros de FaSinPat (fábrica sin patrones).

> Según una encuesta realizada por esta Cátedra sobre 197 obreros y obreras se detectó que el 60% no terminó sus estudios en la escuela secundaria (...) mientras que el 8% no terminó la primaria. El 50% de los encuestados manifestó haber tenido que abandonar los estudios por razones laborales o por la situación económica de su familia. En el mismo sentido, el 50% tiene interés en terminar la escolaridad secundaria, mientras que la totalidad de quienes no tienen la primaria desean terminarla. El terreno donde esta iniciativa tuvo que lidiar fue el Consejo Provincial de Educación (CPE), donde otro aliado ceramista, el sindicato docente (ATEN), puso sus vocales gremiales en apoyo a la propuesta. La idea de la escuela fue planteada en la fábrica, debatida y aprobada en una de las tantas jornadas con asambleas que cotidianamente practican los obreros. Luego de idas y vueltas el CPE aprobó su creación como anexo de una escuela pública ya existente dando nacimiento al CPEM Nº 88 (Resolución 1915 del 4 de noviembre de 2009), también conocido como CPEM Nº 88 "Boquita Esparza", en homenaje al obrero ceramista Jorge Esparza, uno de los más fervientes impulsores del proyecto y que falleció en abril de 2009 tras sufrir una enfermedad terminal. (Aiziczon, 2019: 205)[xxix]

Haz de experiencias para sostener sujetos populares

Una visión eurocéntrica y dogmática depositó sus expectativas de cambios revolucionarios en el *proletariado obrero industrial*. Este estaba llamado a ser el sujeto histórico que habría de socializar la producción, en alianza con otros grupos subordinados. Esta perspectiva llevó a cristalizar los aportes del marxismo y a olvidar que el ser humano Marx fue un hijo de su tiempo. Descontextualizar al autor y congelar su producción llevó a desestimarlo como pensamiento vivo, que es ante todo una crítica a lo existente, una utopía de emancipación, un aporte al conocimiento de la realidad y una voluntad de praxis (Sanchez Vázquez, 2006). Un pensamiento indispensable, pero no el único, una crítica, una utopía, un saber y una praxis que no son una abstracción y mucho menos una doctrina científica, sino que remiten a sujetos concretos.

Para el Marx del siglo XIX, estos sujetos concretos eran los que habrían de arrastrar tras de sí a aquel proletariado: el "campesinado pobre (desposeídos de las tierras y de los instrumentos de labranza) y, en menor medida —siempre subordinados—, los pobres de la ciudad y el campo, luego los estudiantes y, en algunos casos, los sectores medios urbanos (generalmente identificados indistintamente como pequeña burguesía)" (Rauber, 2002: 9).

A la alta burguesía, Marx le asigna el papel de ser el gran polo negativo de la dialéctica de la historia, hasta "al menos, el surgimiento del proletariado. Pero atención: el proletariado nace de la burguesía, su negación será sobre esta pero solo cuando esta haya triunfado y haya hecho madurar, con su triunfo, a su enterrador dialéctico" (Feinmann, 2008: 166).

De ahí que, "entre las virtudes revolucionarias que le descubre a la burguesía, eleva al éxtasis el papel *civilizatorio* que cumple en todas las comarcas *atrasadas* del planeta" (ibídem: 172). Planetarizándose o sea, en términos actuales, globalizándose, la

> (...) burguesía ha sometido al campo al dominio de la ciudad (...) sustrayendo a una gran parte de la población al idiotismo de la vida rural. Del mismo modo que ha subordinado al campo a la ciudad, ha subordinado los países bárbaros o semibárbaros a los países civilizados, los pueblos campesinos a los pueblos burgueses, el Oriente al Occidente. Si en el texto precedente reemplazamos "burguesía" por "civilización", bien podría haber sido Sarmiento quien lo escribiera. Salvo que lo hizo antes: el *Facundo* es de 1845. (ibídem: 173)

Ahí entramos *nosotros*, los pueblos de las colonias españolas, de esa España atrasada y despreciable. De ahí, que no sea casual "el desagradable retrato que hiciera de Bolívar" (ibídem).

En este contexto, los "pueblos originarios quedaban fuera del esquema (...) Era como si no fuesen seres humanos que producían y reproducían su vida en el contexto de nuestras sociedades" (Rauber, ibídem). Como también habían quedado fuera para Sarmiento y, antes, para Alberdi. Solo Mariátegui, ya en el siglo siguiente, vio la necesidad de romper con esta visión eurocéntrica y soberbia, latinoamericanizando el marxismo, como ya lo expusimos en el capítulo 4. Situados entonces en Nuestra América, cabe entonces revisar esta cuestión del sujeto o de los sujetos que podrían sostener transformaciones profundas.

A lo largo del siglo XX, una "profusión de organizaciones político-partidarias de izquierda que se desarrolló, particularmente en Latinoamérica, creó en ellas la necesidad de esclarecer cuál era la 'verdadera' representante del proletariado, y esto implicó la disputa por la posesión de la verdad, posesión que —como se dirimía en la práctica— impulsó el desarrollo del sectarismo y la competencia por ganar la dirección de las masas" (ibídem: 10).

Así, la cultura política que predominó entre las agrupaciones de izquierda fue, para Rauber, piramidal y jerárquico-subordinante. Según esta cultura y sus concepciones dominantes, la disputa del poder y del Estado quedaba a cargo de una *vanguardia* de clase en cabeza del partido, que veía en la clase obrera al sujeto histórico que habría de dar la lucha épica, con el campesinado —su aliado estratégico—,

otras clases también aliadas y las organizaciones de masas (sindicales, estudiantiles, barriales, de mujeres, etc.). "De arriba hacia abajo —según tales concepciones—, se conformaba la conciencia, la ideología, el saber (y la verdad) y, consiguientemente, también la 'firmeza revolucionaria'" (ibídem: 11). La lógica jerárquica y descendente era: *partido, clase, sociedad*.

Con la irrupción en los años 1960 y 1970 de las políticas neoliberales, impulsadas por un *Norte* que había naturalizado su *destino manifiesto* de dominación en lo que consideraba su *patio trasero*, tuvo lugar "la fractura y atomización explosiva y centrífuga de las sociedades, y la consiguiente instalación del individualista 'sálvese quien pueda'" (ibídem: 13). Una crisis sin término se instala en nuestros países y emergen nuevos actores sociales que buscan reconstruir sus identidades. Estamos, dice Rauber, en

> (...) un momento histórico en que la crisis de la civilización occidental tensiona la explotación humana hasta el límite vida-muerte y hace de esta la contradicción principal, la lucha por la sobrevivencia articula y da coherencia al conjunto de luchas sociales (...) En medio de tanta dispersión y fragmentación de identidades, realidades, pertenencias, preferencias, imaginarios y aspiraciones —entre otras cuestiones—, resulta imposible que uno de los actores sociales, sociopolítico o político, pueda erigirse en representante del conjunto. Influye en ello —además de lo ya señalado—, la fractura creciente entre lo social y lo político, entre lo reivindicativo y lo político, entre los actores sociales y las organizaciones político-partidarias, y —combinadamente—, una crisis profunda de representación. (ibídem: 15-16)

> Así, abriéndose paso entre el caos y lo indeterminado, lo nuevo crece desordenado y a empujones. Los fragmentos que emergen tienden a articularse sin perjuicio de su heterogeneidad y problemáticas, pero actuando con lógicas diferentes: a) las tradicionales, de organización y representación piramidal y jerárquica; b) las refractarias a la organización, que apuestan —en su anarquismo— a que las reacciones espontáneas orienten las luchas sociales y, c) los

> actores sociopolíticos que plantean "un nuevo tipo de concepción y organización de lo político, la política y el poder y su interrelación con lo social. (ibídem: 17-18)

Estos, a diferencia de los jerárquicos piramidales, plantean un esquema de articulación horizontal o en red. En esta horizontalidad, ubican a los múltiples actores sociales, políticos, culturales, sindicales, étnicos, de género, que luchan por sus derechos; constituyendo a veces *nodos* en su articulación, tendiendo puentes entre lo macro y lo microsocial y, lo que es de orden aún más profundo, resignificando la democracia. De esta democracia más sustantiva y radicalizada podrán asomar proyectos de nuevas sociedades.

Hasta aquí, hemos caminado junto a esta lúcida autora, Isabel Rauber, en la búsqueda del sujeto colectivo que exprese una concepción de lo político-social propia de estos tiempos; ella lo llama *sujeto popular*, con lo cual concordamos. Pero, desde nuestra percepción y concepción, pondríamos el énfasis en lo plural, y los llamaremos *sujetos populares*.

Estos sujetos populares no remiten solo a los referentes en que esta autora se apoyó para su análisis (movimientos barriales, campesinos, indígenas, sindicales, de desocupados y políticos más afines). Aun considerando que Rauber escribió en los primeros años de este siglo, estaba ya entonces soslayando procesos que comenzaban a cambiar el mapa geopolítico de América del Sur: 1999, en Venezuela y 2003, en la Argentina y Brasil. Aparecían, Hugo Chávez con su revolución bolivariana, Néstor Kirchner con un nuevo rostro del peronismo que tenía *un aire de familia* con el de los convulsionados 70 e Ignacio "Lula" da Silva, del PT, con su reducción drástica de la pobreza y la conversión de su país en potencia mundial.

No eran acontecimientos menores, después de la matanza durante el Caracazo en Venezuela y de la larga década de neoliberalismo privatizador en la Argentina y Brasil. Luego vendrían el *ALCA al carajo*, en la Cumbre de Mar del Plata de la Argentina y los gobiernos populares con aspiraciones revolucionarias de Evo Morales en Bolivia y

Rafael Correa en Ecuador, por nombrar solo algunos de los líderes de aquella segunda década.

Sin duda todo esto complejiza el terreno del análisis en forma exponencial, pero es a nuestro juicio insoslayable destacar:

- En estos liderazgos fuertes predomina la lógica jerárquica y piramidal de la política ya descripta y hay una propensión a resguardar para sí el contenido y el sentido de la misma; a reservar para sí el derecho a pensar, actuar y decir sobre lo público, como señalaba Rauber. Pero, como a su vez afirmaba de Sousa Santos (con respecto a Bolivia), si bien estos líderes se reservan el "hacer agenda", en todos sus países los movimientos sociales cumplen el papel de "abrir agenda". Y lo hacen con la presión y a través de otras múltiples formas de articulación y negociación.
- Sin embargo, estos liderazgos populares se tornan vulnerables a la economía política del sistema que, con solo eliminar, cooptar o corromper las cabezas, puede preservar su hegemonía. De hecho, salvo en la Argentina, ninguno de ellos está en el poder: uno por una muerte rodeada de sospechas (Chávez) y otros por golpes blandos y/o convencionales.[62]
- Pero el hecho de apelar sin escrúpulos a cualquier medio para sacarlos de la escena es el indicador inequívoco de que sus políticas han sido intolerables por ir contra los intereses del orden dominante; en un contexto en que el neoliberalismo no admite desvíos y, mucho menos, desafíos.
- Para las clases populares, que han sido las beneficiarias de estas políticas, una cierta dependencia y relación paternalista o maternal con estos líderes y lideresas forma parte de una cultura muy arraigada, aún en el sentido más positivo del populismo que entusiasmaba a Laclau (2009) e, incluso, el que hemos evocado como

[62] Nuevamente la excepción es la Argentina, a la muerte de Néstor Kirchner le sucede Cristina Fernández con un liderazgo de otro estilo, pero tanto o más fuerte. Hoy, tras cuatro años de aluvión neoliberal, es la Vicepresidenta de la República.

la mano izquierda de Perón en los 70 (capítulo 1), al describir la conformación político-ideológica de los personajes centrales de nuestra investigación.

Recordando entonces todo lo dicho sobre los tiempos que requieren los cambios culturales, modificar el apego a liderazgos fuertes por parte de los pueblos de Nuestra América para que se autoperciban más autónomos llevará un tiempo difícil de calcular. Dicho esto, veamos un fenómeno que en la Argentina es insoslayable para la emergencia de sujetos populares: el peronismo.

Más allá de la crisis de representación de los partidos, el peronismo es, ante todo un movimiento. Un movimiento que constituye el núcleo de los procesos de naturaleza popular de nuestro país en los últimos setenta años y en cuyo interior han tenido lugar las formas más violentas de la lucha de clases, como pensaba J. W. Cooke o, como ahora, en que pareciera que —en su núcleo— el sistema procesa su crisis y dirime sus tensiones, como proponía Gabetta (2004, 2006). Pero un movimiento que, contradicciones incluidas, goza del repudio/odio de nuestra oligarquía por haberle arrebatado parte de sus privilegios para transferirlos —en forma de nuevos derechos— a la clase trabajadora y a los excluidos en general. Quizás por ello y en su vertiente de *socialismo nacional*, sea uno en los que el brazo armado del terrorismo de Estado se cobró más víctimas, junto con los cristianos de la Teología de la Liberación y de los que abrazaron un marxismo en clave latinoamericana (ver capítulo 1).

Si se aceptan estas conceptualizaciones, la construcción de los sujetos populares que habrán de sostener las transformaciones profundas de este sistema no pueden obviar en la Argentina al movimiento peronista, conformando con él alianzas, coaliciones o frentes. Incluso los sujetos más transversales y plurales en términos de clase, como es el movimiento feminista o por los derechos de género, no puede ser ajeno a esta formación. De hecho, ha articulado con él y con sus expresiones de gobierno más progresistas, sus conquistas más recientes.

Sin embargo, y quizás por su origen eminentemente urbano, todavía no ha terminado de hacer plenamente suyos los reclamos de los pueblos originarios y de los movimientos ecologistas.

En este magma de transformaciones, para hacer su aporte a esta lucha regional y global, el peronismo deberá lograr internamente el triunfo de su expresión más utopista y radical, la que mira hacia un horizonte poscapitalista; dejando atrás sus expresiones más conservadoras y claudicantes (como lo fue el *menemismo*) e, incluso, sus modalidades reformistas que intentan conciliar y construir poder en un *mientras tanto* (el peronismo *todo terreno*, como lo describía uno de nuestros entrevistados para este trabajo). Una construcción indispensable en un *mientras tanto* que puede demandar bastante tiempo pero que, finalmente, deberá abrirle paso a su expresión más transformadora si como movimiento quiere tener, finalmente, un lugar en la historia grande del mundo.

En síntesis, a nuestro criterio, esta *anomalía argentina*, como la llamó Forster (2010), debe sumar su fuerza, persistencia e identidad a las luchas globales de los sujetos populares articulados en redes, con nudos más fuertes que las distopías de unos pocos perversos[63] que han optado por el descarte del excedente humano.

Sin embargo, no cabe fundar en estos extremos distópicos la necesidad de una clara opción ética por quienes —desde las diferentes izquierdas y progresismos— se sumen a la construcción de otro mundo todavía posible. Sobre todo, considerando la contradictoria historia del marxismo que recupera muy bien Sánchez Vázquez.

En efecto, mientras que, por un lado, en su crítica al capitalismo, en su proyecto de sociedad y en su praxis revolucionaria subyace una ética humanista, por otro, Marx y Engels afirman *de puño y letra* que "'los comunistas no predican ninguna moral' y no la predican (...) porque toda moral, por su naturaleza ideológica, es falsa o encubre

[63] Esos pocos que, por haber concentrado en sus manos una proporción pornográfica de la riqueza socialmente producida en el mundo, inspiró en Rita Segato la categoría de *dueñidad* (ver Capítulo 2, a propósito del análisis de los marginados urbanos).

los intereses de la clase dominante a la que sirve" (Sánchez Vázquez, ibídem: 299). No pensaba así Lenin, en relación a la educación moral de sus pequeños *pioneros*, como lo relata su compañera Krupskaya (ver Parte IV, Capítulo 1, de nuestra tesis en la que, como ya hemos mencionado, se apoya gran parte de este libro).[64]

Ahora bien, todos ellos están hablando de moral y no de ética. Desde esta perspectiva, Marx y Engels se estaban refiriendo a una práctica social regida por las costumbres, representaciones e ideología de la burguesía y en este sentido su afirmación no ofrece dudas: eran y son prácticas orientadas a defender los propios intereses. Otra cosa es hablar sobre las distintas corrientes filosóficas que argumentan en torno a la moral e intentan orientar racionalmente el comportamiento humano. Lamentablemente, estos hombres dejaron la cuestión para sus intérpretes y la tarea de este autor será, en todo caso, leerlos y comentarlos (como acabo de hacerlo con Sánchez Vázquez, un autor que valoro en sí mismo y como referente de los militantes del MST).

Por todo ello y retornando al comienzo de este desarrollo, sostenemos que el fundamento ético de nuestras praxis —dentro y fuera del campo de la educación— no debiera ser la proximidad de una catástrofe ni las contradicciones y/o los vacíos de una historia filosófico-política particular; debiera surgir, antes que nada, como una pulsión de *alteridad creativa transformadora*, como lo hemos reiterado a lo largo de este texto basándonos en Dussel; luego vendrán las explicaciones éticas a esta pulsión de vida.[65]

La otra cuestión vinculada con la ética se refiere a una de tipo personal y colectiva del militante político, en cualquier ámbito de actuación. De las derechas neoliberales no se espera coherencia ético-moral; en sus prácticas todo vale.[xxx] De las izquierdas y del progresismo sí; más aún, su vulnerabilidad mayor estriba en ceder a la tentación

[64] http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714

[65] De ahí nuestra insistencia en que las opciones de los educadores populares tienen origen en un proceso de sensibilización que, por lo general, remite a las historias de socialización primaria de los sujetos (a sus infancias); sin que esto sea óbice para sensibilizaciones y opciones en la adultez.

de la corrupción. "La peor derrota de un revolucionario es la derrota moral. Puedes perder elecciones, puedes perder militarmente, puedes perder la vida, pero sigue en pie tu principio y tu credibilidad. Cuando pierdes la moral, ya no te levantas" (García Linera, *Nodal*, 16/06/2017).

A los atributos de los militantes de la educación popular y a su formación hemos dedicado todo el capítulo anterior y las referencias a sus opciones subjetivas, libres y profundas, en términos éticos y morales han sido múltiples. Por ello, la construcción de sujetos populares no solo es un proceso de orden colectivo, sino que implica, por parte de cada sujeto individual, un compromiso de autodisciplina que no admite defección alguna. Cualquier transgresión en este sentido compromete y puede dañar de manera irreparable al sujeto popular de pertenencia. El enemigo siempre está al acecho para hacerlo público (el hecho de que de cualquier manera invente lo que no ocurrió, no es justificativo para permitirse aproximaciones a su conducta amoral).

De ello depende su (nuestro) empoderamiento y, por ende, la construcción de nuevas relaciones de poder frente al hegemónico. Más allá de sus articulaciones con los estados y gobiernos populares, las redes de construcción desde lógicas horizontales y democráticas, "constituyen modos de empoderamiento local-territoriales, bases de la creación y creciente acumulación de un nuevo tipo de poder participativo —consciente—, no enajenado, desde abajo, de desarrollo de las conciencias, de las culturas sumergidas y oprimidas, con múltiples y entrelazadas formas encaminadas a la transformación global de la sociedad" (Rauber, 2006: 42, en Andretich, tesis de doctorado, 2015: 105).

Un entrelazado, un haz indispensable para sostener, como dijimos, a nuevos sujetos populares, cuyas visibilidad y reconocimiento también globales, sean capaces de construir y oponer una contrahegemonía tal, que amplíe las posibilidades del presente y acerque el horizonte del *inédito viable.*

Notas al final

[i] Los Consejos de Escuela fueron una experiencia de cogestión educativa que formó parte de las prioridades políticas del Gobernador de Buenos Aires Antonio Cafiero (1987-1991). El programa de Consejos de Escuela (CDE), aprobado por Decreto 4.182/88, autorizaba la creación de estos en los servicios y establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de esa Provincia y disponía su integración por directivos, docentes y padres (en los niveles inicial, primario y medio); estudiantes (niveles primario, medio y superior); no docentes; asociaciones cooperadoras y representantes legales (para el caso de las escuelas privadas). Autorizaba también a los Consejos a invitar a representantes de instituciones y organizaciones de la comunidad cuando lo considerara conveniente, con voz pero sin voto. El programa estuvo a cargo del Director General de Escuelas y Cultura, Antonio Salviolo, democristiano integrante del Frente Justicialista Renovador (su gestión fue continuada por Norberto Fernandino a partir de 1990) y la Subsecretaria de Educación Irma Parentella. El responsable de su ejecución en el territorio fue Gustavo Oliva ("original creador y promotor de la iniciativa", según José Tamarit, uno de los integrantes del equipo, en su testimonio de 2020) y fue acompañado de un grupo de entusiastas militantes. Estos, a lo largo de una paciente acción personal y directa en toda la provincia lograron vencer comprensibles resistencias de los docentes en el contexto de una historia de expectativas frustradas y del predominio de conducciones autoritarias del sistema educativo provincial (Cantero, 1991). Así llegaron a conformarse aproximadamente 2.500 Consejos (una proporción cercana al 40% de los establecimientos de nivel inicial, primario, medio y de la modalidad primario especial). La experiencia fue interrumpida al inicio de la gobernación de Eduardo Duhalde (diciembre 1991) por la Directora General de Escuelas y Cultura, Susana Farías de Castro, que permaneció en el cargo unos pocos meses y debió renunciar tras una conflictiva gestión. Habiendo demostrado que su funcionamiento democrático y comunitario aumentaba las posibilidades de dinamizar la educación y responder a expectativas sociales, programas análogos fueron adoptados por otras provincias (Santa Fe, Ley Nº 10.416 de 1990 y Mendoza, Resolución ministerial 1.389/91).

[ii] Al buscar en internet información sobre la Organización Barrial Tupac Amaru casi todo remite a fuentes que al menos aclaran que se trata de una organización controversial y la mayoría tiene palabras que descalifican este movimiento argentino y a su dirigente presa: Milagro Sala. Esta se ha convertido en uno de esos personajes que el orden hegemónico ha incluido en la lista de los condenables. Milagro, una beba abandonada en la puerta de un hospital, fue adoptada por una pareja de clase media que ya tenía hijos. "Cuando en el colegio le decían que ella no se parecía a sus hermanos, que era negra, Milagro Amalia Ángela Sala iba llorando a los brazos de su mamá. 'Vos no sos negra, sos morocha como yo'. Un día estaba con sus hermanos en un club. No la dejaron entrar a la pileta. Sus hermanos tampoco se metieron". A los 14 años descubrió que era hija adoptiva y se perdió en las calles de la marginalidad jujeña; no podía aceptar ni esa mentira ni esa verdad. Ya adulta, endurecida por fuera pero extremadamente sensible al sufrimiento de sus hermanos de clase y etnia (kolla), militó en el peronismo y en ATE/CTA. En los 90, con un Estado que abandonaba a su suerte a los más pobres, comenzó su trabajo de movilización y organización popular: en poco tiempo 1.200 merenderos dieron una copa de leche a los chicos de las villas y surgió así La Tupac, bajo la protección icónica

de Tupac Amaru, el Che y Evita. En 2003, el Presidente de la Nación, Néstor Kirchner lanzó el Programa Federal de Emergencia Habitacional, canalizando fondos a cooperativas de trabajo. A partir del apoyo de este Programa, del que recibieron del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y de una administración propia que ahorró y multiplicó recursos, todo se acelera. Se trabaja febrilmente al ritmo de las urgencias, de lo que no puede esperar: 3.000 viviendas, educación para 5.000 estudiantes, servicios de salud de alta complejidad, dos fábricas, un centro cultural, el parque acuático más grande del NOA, piletas climatizadas para niños y adultos mayores, expansión de techo, educación y salud en todo Jujuy; influencia en 16 provincias y capacidad para movilizar a cientos de miles de militantes. Milagro y el Movimiento van por más; quieren que los changos y sus padres tengan una vida digna, la misma que ella conoció como hija adoptiva de una familia de clase media. Una pretensión intolerable para los representantes locales y nacionales del poder real y para la autoestima del gobernador Morales: ¡un estado paralelo! exclaman los corifeos mediáticos; su desenfado prepotente constituye delito, afirman los diseñadores de un lawfare de sucesivas causas. Milagro Sala y varios compañeros se convierten en los primeros presos políticos de la democracia reciente. Hoy es un símbolo global de la lucha de las mujeres y de los pueblos originarios por la justicia.

[iii] El 10 de diciembre de 1983, Ricardo Alfonsín asume la presidencia de la República, tras siete largos años de la más cruenta dictadura de la historia argentina y en el contexto de una revalorizada democracia. En la provincia de Río Negro es elegido como Gobernador, "con un caudal de votos muy impresionante" (Silvia Barcos, entrevista: 4), Osvaldo Álvarez Guerrero, un militante de los derechos humanos oriundo de Bariloche, conocido por haber interpuesto causas de hábeas corpus por detenidos-desaparecidos. Se trataba de un político con un perfil poco frecuente: un intelectual que se autodefinía como radical krausista (una filosofía político pedagógica fundada por el alemán Kart C. Krause en los comienzos del siglo XIX, con un fuerte sentido ético de la vida y acento en el cultivo de una espiritualidad no dogmática ni confesional; que proponía cultivar el carácter integral y armónico de la vida, la tolerancia y el humanismo vital en las relaciones humanas y un cierto sentido estoico, austero, de la conducta personal. Un pensamiento que recibió influencias de los libertarios francmasónicos, del anarquismo, de la pedagogía de Rousseau y del escolanovismo y que, a su vez influyó en nuestros primeros patriotas jacobinos, en intelectuales como Raúl Scalabrini Ortiz y Aníbal Ponce y en políticos como Hipólito Irigoyen). Álvarez Guerrero dispone la inmediata reincorporación de todos los agentes públicos cesanteados por la dictadura (medida muy bien recibida por el sindicato docente UnTER) y convoca a refundar el Sistema Educativo con democracia participativa y Memoria, Verdad y Justicia. También recupera la Constitución de la joven provincia, que consideraba una miseria moral el analfabetismo y establecía que la escuela pública debía ser "el centro cultural de la nueva Provincia" (ibídem). A tal efecto, designa en el gobierno de la educación a un docente con residencia en la provincia, tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación: Sergio Bartolomé, un maestro rural, discípulo de Luis Iglesias y socialista. En ese contexto, retornan entonces a Río Negro todos los educadores y militantes perseguidos y encarcelados por la dictadura y se produce una confluencia de personajes, historias, proyectos y sueños postergados, capaces de una sinergia extraordinaria: Susana Barco, que tras largos años de cárcel, se hace cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, como decana normalizadora (una intelectual militante que reivindica particularmente la influencia en su formación del trabajo compartido con "Eduardo Requena, dirigente

cordobés del gremio de maestros y cofundador de la CTERA"); Guillermo Villanueva, que había participado de las "brigadas en Nicaragua" desde un trotskismo muy basista (ibídem: 19), es designado por Barco como Secretario Académico y, luego, llamado por el flamante presidente del CPE para hacerse cargo del planeamiento de la educación provincial (un hombre que alentó la participación de docentes, estudiantes y sociedad en general desde ambos cargos); Mariela Marzolla [se refiere a María Elena Marzolla], que "viene de esta izquierda del trotskismo, una izquierda más... sí, sí, más anarca, más anárquica, ¿no?, no la izquierda del PC" (ibídem: 20) y que antes de la dictadura había sido profesora en la UNLP, y por supuesto, retornan a Río Negro nuestra entrevistada, la docente Silvia Noemí Barco y su esposo, porteños que hicieron opción por el sur luego de años de proscripción y cárcel, también asumiendo los ideales de una izquierda democrática horizontalmente participativa. Son estos protagonistas los que pondrán en marcha la experiencia de construcción democrática de los nuevos currículos por niveles, a cargo de los propios docentes: "la Provincia de Río Negro ha optado por el riesgo de delegar la construcción del proyecto como modo congruente de culminar el proceso participativo iniciado algunos años atrás (...) La 'pedagogía del riesgo' ofrece un área de reflexión muy estimulante para el aprendizaje de toma de decisiones en materia educativa" (Cantero, 1991: 45, citando documentos oficiales). Este proceso de constructivismo en su versión más pura incluyó, además, la producción de toda la normativa relativa al funcionamiento de cada nivel, a la designación de sus docentes y a la propia formación inicial de estos en Institutos de Formación que adoptaron para sí todas las funciones propias de las universidades nacionales (docencia, investigación y extensión) y todos los institutos consagrados por la Reforma del 18: gobierno tripartito, acceso a cargos por concursos periódicos, etc.

[iv] Por ejemplo, la sanción de la Ley N° 2.287 de 1988 que "promueve la participación de los pobladores en los consejos escolares —órganos de gobierno institucional—, establece prioridades para que los niños y jóvenes de las comunidades mapuches accedan a residencias escolares de nivel medio y terciario, promueve la enseñanza de la lengua, las tradiciones y la cultura mapuche [y establece que los estudiantes] nunca podrán ser privados por razones disciplinarias o de asistencia" de los servicios educativos (Art. 1), declara abolidas "las expulsiones de alu mnos y las sanciones colectivas", establece el derecho de defensa del afectado e impulsa la organización de los Consejos de Convivencia (Barcos et al., 2005: 67).

[v] El proyecto de Construcción de Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires, previsto para los tres años de la Educación Secundaria Básica y los dos primeros de la Escuela Secundaria Polimodal, fue posible gracias a la decisión política del Gobernador Felipe Solá (2004-2007) —secundado por el Director General de Cultura y Educación Mario Oporto (2004-2005)— de hacer de la educación la primera prioridad, asignándole un presupuesto equivalente al 35% de los recursos provinciales. Se comenzaban a reparar en este territorio los daños de veinticinco años de políticas neoliberales más o menos francas o atenuadas. En diciembre de 2005, tras la designación de Oporto como Jefe del Gabinete Provincial, asume Adriana Puiggrós como titular de la DGCE con la intención de realizar pocos pero profundos cambios: cambiar la estructura de los dos grandes niveles de la enseñanza, primaria y secundaria; lograr que de esta última egresaran ciudadanos plenos; reintegrar al tronco del sistema las modalidades que habían sido marginadas: adultos, especial, artística y técnica; reformar el sistema de formación docente de base y de perfeccionamiento con el fortalecimiento de los IFD y la creación de UNIPe, y un conjunto

de importantes mejoras en la infraestructura y equipamiento del SE. En este contexto de prioridades y decisiones, Puiggrós pone en marcha el Proyecto de Construcción Ciudadana, que abría sin reparos las puertas de las escuelas a las culturas y prácticas juveniles y, desde ellas y con ellos, reconocerlos y acompañarlos en su constitución de sujetos ciudadanos iguales y diversos. Se dejaba así atrás una larga historia que equiparó igualdad con homogeneidad y excluyó la riqueza de diversidad de culturas, identidades y opciones juveniles. La enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía a través de un ejercicio activo se propuso entonces en una doble dimensión: la de ser sujetos, en tanto su proceso de enseñanza y aprendizaje se iniciaría desde sus intereses, saberes y prácticas y en tanto se aseguraba que fueran sujetos de derechos y no de intervención. Se intentaba cerrar así otra historia, la de los jóvenes como menores objeto de tutela, corrección o, incluso, beneficencia del Estado, que segregaba a todo aquel ubicado en la situación de irregular. La materia Construcción de Ciudadanía se desarrolla por proyectos organizados entre docentes y alumnos, transformando los intereses, saberes y prácticas de los estudiantes en uno o varios problemas de conocimiento. Los ámbitos de Construcción de Ciudadanía fueron: el medio ambiente; el arte; la comunicación y las tecnologías de la información; el estado y la política; la identidad y las relaciones interculturales; la recreación y el deporte; la salud, la alimentación y las drogas y, finalmente, la sexualidad, el género y el trabajo. Este proyecto fue precedido por rondas de consultas multitudinarias a docentes, directivos, supervisores y padres; procesos de capacitación de docentes y directivos y, particularmente de los propios jóvenes. Obviamente, esta inversión de los patrones tradicionales de diseño curricular como diseños a priori, la horizontalización y relación dialógica entre educadores y educandos, la ubicación de los jóvenes en sujetos actuales de derechos en cuestiones que muchas familias y confesiones religiosas suelen reservar para sí, postergando por años las decisiones juveniles, trajo aparejado para el Proyecto múltiples resistencias y oposiciones.

[vi] "4 de noviembre de 2005, un millar de militantes de la Cámpora y numerosas personalidades de la política, el arte y el deporte, entre los que se observa al por entonces candidato a la presidencia de Bolivia, Evo Morales y a otro emblema popular, Diego Armando Maradona, llegan en el Tren del Alba a Mar del Plata para participar de la Contracumbre de las Américas. Pocas horas más tarde, ante una multitud congregada en el estadio mundialista Islas Malvinas, el presidente Chávez entierra simbólicamente la iniciativa del ALCA; le acercan un celular, es Fidel que está siguiendo la trasmisión desde Cuba..." (Cantero, 2016: 76).

[vii] Este discurso tenía lugar en el mismo año en el que un escándalo de pedofilia se hacía público en su diócesis: "Exclusivo: la escabrosa trama de abusos sexuales que empieza a acorralar al obispo Héctor Aguer" se publicaba en el sitio de Infobae. En este, Ernesto Tenembaum, relataba: "En 2007, luego de un intento de suicidio, un joven contó ante la Justicia el espanto al que lo había sometido el cura Eduardo Lorenzo, de la parroquia de Gonnet. Pese a esa y otras denuncias, el sacerdote fue varias veces ascendido y siguió en contacto con menores". Preservando la imagen de la Iglesia, el obispo se había limitado a iniciar un expediente interno, haciendo uso y abuso del derecho canónigo, por encima del derecho argentino. Al parecer, consideraba que con este sigiloso proceder su autoridad moral estaba intacta para predicar su deber ser en materia de sexualidad. https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2019/12/01/exclusivo-la-escabrosa-trama-de-abusos-sexuales-que-empieza-a-acorralar-al-obispo-hector-aguer/

[viii] En realidad, su perspectiva retrocede más lejos en la historia, para criticar "el inmanentismo que está en el origen de la modernidad" y, por ende, a la misma Declaración de los Derechos del Hombre de 1789-1791 que planteaba la igualdad de derechos entre los humanos. Un verdadero jacobino de la desigualdad en pleno siglo XXI.

[ix] Podríamos haber incluido otras experiencias, como las que tienen que ver con resistencias culturales por valores ético-religiosos que algunos grupos sociales consideran violentados (como el Programa de Educación Sexual Integral–ESI), pero la magnitud de esta experiencia nos excede. También las que intentaron democratizar el planeamiento y la asignación presupuestaria de recursos en educación y otras áreas (Planeamiento Participativo para la Creación, Construcción y Desarrollo Pedagógico de Escuelas, en la Provincia de Entre Ríos – 1988-1991 y Presupuesto Participativo en Porto Alegre, Brasil (todavía con relativa vigencia). Ellas advierten sobre las dificultades que plantean a la viabilidad de estos proyectos las crisis financieras que cíclicamente someten a las economías latinoamericanas. Estas producen impactos en la credibilidad popular difíciles de remontar y encuentran a equipos de gestión entusiastas en su militancia, pero vulnerables por su falta de experiencia. Puede consultarse al respecto Cantero (1991) y Harnecker (1995).

[x] En 1987 y en una situación de extrema gravedad planteada por la ofensiva contrarrevolucionaria en Nicaragua, el Gobierno de la Revolución de aquel país centroamericano, a través de lo que llamó la planificación contingencial, implementó "una educación en guerra y para la sobrevivencia", frente a la necesidad de "preservar lo logrado y no detenerse en el proceso de transformación educativa, asumiendo como parte de ese ritmo de avance el peso de las dificultades" (Arrien y Matus Lazo, 1988: 48). Dos años después, en una situación muy distinta pero igualmente extrema, la hiperinflación en la Argentina —luego del golpe de mercado que sufriera el presidente Alfonsin (radical)— este autor acompañó un proceso de planeamiento también de contingencia desde la función político-técnica. Fue durante la gestión del gobernador de Entre Ríos, Jorge Pedro Busti (justicialista) que llegaba a la función pública con el halo épico de haber pertenecido en la turbulenta década de 1970 a la Tendencia Revolucionaria Peronista, una organización que alentaba el socialismo nacional. Lejos de aquella épica juvenil, se hizo cargo de la gestión mientras la inflación anual trepaba en el país al 3.079% (INDEC). En esa circunstancia, fui testigo —como Director de Planeamiento Educativo del Consejo General de Educación de la Provincia— del esfuerzo por mantener abiertas las escuelas, con luz, teléfono y tizas; pagar todas las semanas un adelanto de sueldo a los maestros, a cuenta de un sueldo imposible de calcular y utilizar, como papel para toda la actividad administrativa, el reverso de las largas resmas usadas, perforadas y plegables, que entonces se utilizaban para imprimir las planillas de liquidación de los sueldos docentes. Desde marzo de 2020, en la contingencia de la pandemia actual, se implementó, casi de un día para el otro, la conversión de un sistema educativo organizado en base a la presencialidad en un sistema organizado en base a la virtualidad. El propósito inmediato era asegurar a todos los estudiantes, desde el Jardín de Infantes a la Universidad, el derecho a la educación; un objetivo que no pudo universalizarse (una proporción de los niños y adolescentes carecía de conectividad informá tica), pero que fue en parte compensado por un enorme esfuerzo de los docentes; una situación que continúa en pleno desarrollo mientras se escriben estas páginas.

[xi] Un grupo de planificadores de la educación de toda América Latina que, en 1989 y durante cuarenta y cinco días, participamos en Santiago de Chile del 1º Seminario-Taller

de Formación de Formadores en Planeamiento y Administración de la Educación, para América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO, nos sorprendimos frente a las pantallas de PC viendo funcionar el modelo de simulación de Harvard, que anticipaba las consecuencias de cada decisión de política educativa. Por ejemplo, el cálculo exacto de déficit presupuestario provocado por un aumento de salarios a los docentes; su impacto inflacionario; la reacción de distintos actores reflejada en los titulares de los diarios; etc. Un modo muy didáctico de desalentar tentaciones populistas.

[xii] En la fecha en que Ignacio Ramonet publicaba aquel artículo (mayo 2013), el presidente Obama iniciaba su segundo mandato. Ha transcurrido el de Donald Trump y ha comenzado el suyo Joe Biden. Probablemente, ambos fueron informados sobre el comportamiento a mediano y largo plazo previsto para la actual pandemia. ¿Podrá acceder la población mundial a estas previsiones que atañen directamente a su propia supervivencia o se intentará manipular la subjetividad de miles de millones según los intereses en juego? Volveremos sobre el tema al final de este texto.

[xiii] No es un detalle menor recordar que Hugo Chávez, poco tiempo después que el libro se editara (2009), se mostró en público con un ejemplar en la mano recomendándolo.

[xiv] En 2008, Bolivia se declaró como un "Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, autonómico y descentralizado, independiente, soberano, democrático e intercultural. Se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país" (Constitución del Estado Boliviano, Art. 1º). De esta manera, una sociedad que había discriminado y excluido secularmente a más de la mitad de su población, las etnias originarias, descentraliza en ellas gran parte del poder del estado. Ecuador por su parte, también desde 2008, es un "Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma republicana y se gobierna de manera descentralizada" (Constitución Política del Ecuador, Art. 1º).

[xv] En un diálogo mantenido entre Daniel Cohn Bendit y Jean Paul Sartre, este le dice al primero: "Ustedes tienen una imaginación mucho más rica y las frases que se leen en los muros de la Sorbona lo prueban. Hay algo que ha surgido de ustedes que asombra, que trastorna, que reniega de todo lo que ha hecho de nuestra sociedad lo que ella es. Se trata de lo que yo llamaría la expansión del campo de lo posible. No renuncien a eso". París, mayo de 1968.

[xvi] Para ahondar en las categorías de modos de producción abigarrados y de diversidad de tiempos históricos que coexisten con patrones de producción y de maneras de transformar la naturaleza distintos, se sugiere consultar las obras de René Zavaleta Mercado y Luis Tapia, disponibles en las bibliotecas digitales de CLACSO y FLACSO.

[xvii] Antonio Gramsci en Cuadernos de la cárcel, Cuaderno 11 (XVIII): "L'inizio dell'elaborazione critica è la coscienza di quello che è realmente, cioè un «conosci te stesso» come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario" ("El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de aquello que es realmente, es decir un 'conócete a ti mismo' como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora, que ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas sin beneficio de inventario. Inicialmente no es necesario tal inventario"; traducción propia, que espera no haber confirmado aquello de traduttore traditore). Sin embargo, el autor, deja en claro que tal

inventario será luego necesario. En ese entendimiento, decimos "con" y "sin" inventario a los fines del discurso argumentativo que estamos sosteniendo.

[xviii] Por su parte, Argentina ya negocia con Cuba para adquirir la vacuna Soberana que estaría lista en mayo de 2021 https://www.pagina12.com.ar/332866-la-argentina-negocia-para-comprar-dos-nuevas-vacuna Mientras tanto, se apresta a producir la Sputnik V, elaborada por el Instituto Gamaleya de la Federación Rusa. En este sentido, el laboratorio argentino Richmond está emprendiendo para tal fin la construcción de una planta en Pilar con un plazo mínimo de un año para tener el desarrollo en la mano https://www.infobae.com/salud/ciencia/2021/02/26/el-laboratorio-richmond-producira-en-la-argentina-la-vacuna-sputnik-v-contra-el-covid-19/

[xix] A grandes rasgos la Misión Robinson (2003) consistió en un programa de alfabetización, en una verdadera épica de alfabetización que, por iniciativa del presidente Chávez y con la ayuda del plan "Yo sí puedo" de Cuba, pudo erradicar el analfabetismo de Venezuela. La Misión Sucre, del mismo año, consistió en un plan nacional del gobierno venezolano que alentaba el acceso a una educación universitaria de signo crítico y emancipador. Por último, la Misión Ribas fue un programa del mismo gobierno que, también en 2003, se lanzó con el propósito de incluir a todos aquellos jóvenes y adultos que no habían podido concluir su educación secundaria.

[xx] Impulsado por los liderazgos de Hugo Chávez, Néstor Kirchner, Cristina Fernández, Lula da Silva, Evo Morales y Rafael Correa, tienen lugar en América del Sur iniciativas de integración regional de alto voltaje estratégico: la creación de la UNASUR, del ALBA, la CELAC y la resignificación política del Mercosur. También proyectos cuya posibilidad de concreción encendió todas las alarmas del orden dominante: el Banco del Sur y el Consejo de Defensa Sudamericano, cuyos tratados constitutivos fueron firmados en 2008.

[xxi] Mirna Sojo nos brinda un listado de los ejes programáticos de la educación venezolana que, a su juicio, procuran mantener el espíritu de la Revolución Bolivariana:

1. Ley Orgánica de Educación (LOE) vigente desde 2009 que condensa en sus fines (art. 15) la educación y la escuela que queremos, ideas que desde varios movimientos pedagógicos se escribieron y fueron entregadas a la Asamblea Nacional de entonces para la consolidación de la Ley. La LOE pasó a ser el proyecto educativo a concretar en los sucesivos años de la revolución y aún hoy en día nos encuentra en esa posibilidad de dar un paso más profundo en la educación necesaria dentro de la Revolución Bolivariana.
2. Programa Todas las Manos a la Siembra, que se impulsa desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación, producto de la lucha del Movimiento Pedagógico Venezolano que condensa los postulados y desarrollos de la escuela productiva, con un enfoque agroecológico y un currículo contextualizado. El programa comenzó su lanzamiento en 2004, con sucesivos obstáculos, y luego, para 2015, se consolida como política educativa en todo el territorio nacional y que forma parte de la subjetividad, discurso e imaginario educativo. Muchos de los actores del Movimiento pedagógico están al frente del programa junto a nuevos actores del hecho educativo.
3. *Grupos de Creación, Recreación y Producción de saberes*, que surge como política educativa en 2015, como aporte del movimiento pedagógico con las redes Socioculturales del estado Aragua y los Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultural Endógeno (EPDCUE 2009-2012); donde se planteó el método pedagógico basado en las ideas de las pedagogías emancipatorias *nuestramericanas* inspiradas en Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Luis Iglesias, Elizardo Pérez, Avelino Siñañi, José Martí y Rafael Ramírez, entre

otros. La política consiste en la incorporación del *Maestro Pueblo* y los saberes u oficios que traen maestros, obreros, administrativos y docentes a lo largo de su vida al currículo. Se abren los grupos atendiendo a su inclinación e intereses de aprendizaje.
4. *La contextualización curricular*, a partir de las indagaciones de los contextos y la elaboración de los Proyectos Integrales Comunitarios como aportes importantes. Las indagaciones de los contextos aportan desde la IAP (Investigación Acción Participativa), las problemáticas en los diferentes ámbitos: culturales, geográficos, ambientales, sociales, económicos entre otros para trabajar los Proyectos Integrales Comunitarios desde las escuelas. El trabajo comunidad-familia-escuela es integrado de forma que sea pertinente a la realidad comunitaria. Desde 2003, ha permeado los procesos de construcción curricular desde las escuelas.
5. *Los Circuitos Educativos*: ahora se avanza hacia la *comunalización* de la educación; las comunas como entidad político-territorial hacia el nuevo Estado Comunal. El aporte de la *comunalización* forma parte del entramado del Movimiento Pedagógico Venezolano desde 2000, con sucesivas inconsistencias en las diversas gestiones ministeriales. Hoy en día se lleva a cabo la *comunalización* de la educación, a partir de conceptos clave como: *edupanismo* (educación total), *toparquía* (gobierno del lugar) *topofilia* (amor al lugar); que delimita geográficamente a las comunas a través de las cartografías o mapas geográficos de cada comuna, para expresarse en un atlas educativo comunal que permita dilucidar las contradicciones, potencialidades territoriales para la formación *lugarizada* del maestro de la comuna" (Mirna Sojo, relato abril 2021).

[xxii] Refiriéndose específicamente al contenido de este libro, su relato contagia energías: "En nuestro caso (Provincia de Buenos Aires), se presentaron 2.300 proyectos de escuelas¡impresionante! La sistematización, el trabajo, la escritura, el compartir el registro de las experiencias con videos, materiales, fotos. La palabra de los docentes, la palabra de los pibes, el conocimiento, la palabra de las familias, de las comunidades y sus organizaciones. Eso son, creo, todos los antecedentes de este libro Huellas...; porque tienen que ver con hacer visible lo que se construye cotidianamente en conocimientos y política desde cada una de las escuelas. No hay proyecto sostenible en el tiempo si no está atravesado por concepciones políticas y sujetos que se han apropiado de esas concepciones políticas. Creo que más que nada eso. Y se propusieron un objetivo de conocimiento con una acción político-social, con una acción solidaria, con una acción de organización barrial, con una acción cultural, con acercar derechos a sus comunidades y a sus estudiantes.
Creo que mucho pasó por ahí, por acercar la historia, muchos proyectos de *Memoria, Verdad y Justicia*; de alfabetizaciones, ambientales, muchos proyectos sobre el tema géneros, sobre inclusión y derechos. También en aquella etapa, al calor de esto que vos decías, las políticas nacionales y los recursos, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Nacional, hubo muchos proyectos de educación técnica, educación agraria, la vinculación entre educación, trabajo y producción, para buscar alternativas a un modelo productivo voraz, vamos a decir, y buscar formas de acción cooperativa también con las comunidades. Eso... en escuelas de educación especial, en escuelas en contexto de encierro. Hubo algunos de estos proyectos que fueron impresionantes porque (...) tanto hombres y mujeres que, en su condición de estudiantes, pero en el tránsito por esa vida tan dura, se fortalecieron y se prepararon para la libertad. Muchos de estos proyectos de las escuelas de nuestra Provincia y del País, se presentaron luego s en el encuentro del MPL que se realizó en 2015 en Brasil (Relato de Silvia Almazán, Secreta-

ria General Adjunta de SUTEBA, 13/04/21). Refiriéndose también específicamente a las experiencias sistematizadas en el libro *Huellas...*, y dentro del diálogo que mantuvimos, Gustavo Galli agrega: "creo que, a ver, hay como dos o tres cuestiones que son el hilo conductor y que se reiteran o las podemos encontrar en los distintos capítulos: Una es el concebirse y concebir al otro como sujetos políticos y sujetos de derecho. Me parece que eso está en absolutamente todos los capítulos, ¿sí? Digo, hay una concepción del otro como sujeto de derecho que es un hilo conductor. Otro hilo conductor, me parece, es que todas las experiencias relatadas trabajan o miran en función de la construcción de ciudadanía, desde distintos lugares, con distintas experiencias, proyectos, desde diferentes perspectivas, pero todas también confluyen en eso, ¿no?, en la construcción de ciudadanía. Por último, me parece que todas buscan interpelar lo dado, digamos, ¿sí?, todas... todas las experiencias son una, o pretenden ser, una respuesta a un problema, a una injusticia, a una desigualdad que se vive en lo cotidiano" (Gustavo Galli, integrante del equipo de Educación y Cultura de Suteba, 13/04/2021). Finalmente, la Mg. Natalia Stoppani, también coordinadora de esta publicación, nos brinda su testimonio: "...creo que hay una dimensión que las experiencias muestran (...) que hay algo de lo colectivo que es imprescindible para que cualquiera de estas experiencias haya salido como salió; o sea, hay... en todas hay un modo de hacer que tiene efecto (...) que tiene resultados, digo, en los efectos que producen, ¿no? Son experiencias colectivas, son experiencias que además ahora se escribieron, se sistematizaron; o sea, hay colectivo... para transmitir el mensaje de que hay colectivo atrás de cada... de cada experiencia interesante. Ese colectivo puede ser una muy buena conducción, con un muy buen vínculo con los profes, puede ser una muy buena organización comunitaria que permitió que algo sucediera. (...). O también puede ser que haya experiencias que son resultado de luchas anteriores, como todas, ¿no?, pero algunas, no sé, me imagino la experiencia (...) de interculturalidad (...) que también refiere a que es un punto de llegada de un acumulado histórico que permite que eso suceda en la universidad. Así que me parece que hay algo de lo colectivo que hay que decirlo, además de un Estado que promovió, permitió, habilitó que eso llegara a buen puerto" (13/04/2012).

[xxiii] El autor designa esta actitud como optimismo trágico "porque suma, a una aguda conciencia de las dificultades y de los límites de la lucha por formas de emancipación que no sean fácilmente cooptables por la regulación social dominante, una inquebrantable confianza en la capacidad humana para superar dificultades y crear horizontes potencialmente infinitos dentro de los límites asumidos como insuperables" (2009: 62).

[xxiv] Sobre el MOCASE pueden consultarse numerosas publicaciones. Por nuestra parte, recomendamos la tesis doctoral de Norma Michi: "Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero", a la que se puede acceder a través del repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Como otro hecho auspicioso, en medio de la borrasca de contexto, llega la noticia que Deolinda Del Valle Carrizo fue designada el 1/2/2021 directora de Género e Igualdad, de la Dirección Nacional de Fortalecimiento y Apoyo a las Organizaciones de la Agricultura Familiar, Campesina e Indígena, dependiente de la Subsecretaría de Agricultura Familiar y Desarrollo Territorial de la Nación. https://bichosdecampo.com/una-dirigente-del-mocase-es-la-nueva-directora-de-genero-e-igualdad-de-la-direccion-nacional-de-fortalecimiento-y-apoyo-a-las-organizaciones-de-la-agricultura-familiar/

[xxv] El panel fue organizado por el Proyecto UBACyT: "Arte, memoria y proyectos en la construcción de subjetividad política de los docentes en formación", del IICE, UBA, desarrollado por la Dra. Cristina Orce y un equipo de colegas, como continuidad de una líne
[xxvi] a de investigación inscripta en el Programa "Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación" —del propio IICE— que dirige la Dra. Flora Hillert.
[El] Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario fue un dispositivo pedagógico puesto en marcha en 2008, durante la gestión de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner de enorme potencia educativa de inclusión, igualación y despliegue de múltiples formas de expresión individual y colectiva.
[xxvii] Es obvio que este Centro Educativo para Adultos Trabajadores incorporó elementos organizativos de la transformación operada por el proyecto de Construcción Participativa del Currículum de Río Negro, pero por la coincidencia con los lugares y época en que esta construcción nació, resulta al menos plausible que este y los otros dos Centros (de El Bolsón y Cipolletti) hayan surgido como fruto de un clima de época
[xxviii] que —en su momento— no dudamos en calificar como excepcional. En este sentido, ellos serían también flores actuales de aquellas semillas de amancay transformador. Resulta alentador agregar a todo esto que los bachlleratos populares superaron el trance hostil por el que debieron pasar durante el neoliberalismo macrista (2015-2019): en marzo de 2019 se computaban setenta bachilleratos populares en el país. https://www.ciudadweb.com.ar/bachillerato-popular-jovenes-adultos-la-fabrica-impa-del-barrio-almagro/ ; en noviembre de 2019, estos bachilleratos festejaban sus quince años de existencia en el país en un encuentro de confraternización reflexiva y musical en la fábrica recuperada IMPA del barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.telam.com.ar/notas/201911/410481-los-bachilleratos-populares-cumplen-15-anos-y-lo-festejan-con-dos-dias-de-reflexion-feria-y-musica.html; en septiembre de 2018 la revista Universidad y Sociedad vol.10, Nº 4 Cienfuegos, publicaba un análisis de la experiencia de los bachilleratos populares agrupados en el Movimiento Popular La Dignidad (Barracas al Sur – Bs.As.) elaborado por Alejandro Czernikier, Raúl Esteban Ithuralde y Macarena Panal, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400162; finalmente, en 2017, CLACSO publicaba un estudio de investigación crítica titulado: Educación popular y subjetivación política - Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos Populares, elaborado por Shirly Said y Miriam Kriger; I+C, Año IV, Nº 7<. 19-44. julio-diciembre. www.clacso.org.ar/investigacioncritica.
[xxix] Por si le faltaba algo a esta experiencia, dos obreros militantes de FaSinPat se convirtieron en los primeros diputados obreros de la Legislatura de la Provincia del Neuquén. "el hecho de que los legisladores ceramistas López y Godoy siempre hayan cobrado el mismo salario que sus compañeros en la fábrica (donando el resto a fondos de lucha), que al finalizar sus mandatos retornen a sus puestos de trabajo en la fábrica, o que hayan presentado como el caso de Raúl Godoy un proyecto de ley que exija que todo funcionario público cobre lo mismo que un docente, entre otros proyectos, dejó marcado el piso desde el cual pueden continuar o acompañar esta lucha otros sectores subalternos" (ibídem: 209)
[xxx] La moral de los viejos conservadores del siglo XIX estaba fundada en autorespeto, en el honor personal, en lo que un caballero no podía permitirse por pertenencia de clase. Hoy, en el neoconservadurismo, parece campear el cinismo más que otras consideraciones.

Carta a los que militan por la vida

Vamos subiendo la cuesta que arriba mi calle se vistió de fiesta.[1]

Una carta es siempre un gesto de esperanza, aun la del náufrago que la enrolla en una botella y la arroja al mar.

Una carta es un mensaje en primera persona de quien evitó, a lo largo de este libro, usarla por presuntuosa. Ahora, no puede ser de otra manera porque, más que un autor, quien la escribe es una persona mayor que quiere comunicarse con los más jóvenes, entre los cuales están sus propios hijos y nietos. Comunicarse para alentar y transmitir; alentar un camino de praxis y transmitir las advertencias de quienes ya lo recorrieron y pueden vislumbrar los riesgos que los asechan.

[1] "El 11 de diciembre, bajo un sol abrasador, Joan Manuel Serrat, Ana Belén, Miguel Ríos y Víctor Manuel brindan su homenaje a los docentes argentinos. Bajo la Carpa, cada uno de ellos canta una canción y terminan todos juntos, como los maestros... '*subiendo la cuesta*'. Una multitud se agrupa emocionada en torno a la Carpa" (fragmento tomado de la Memoria de CTERA correspondiente al período 1º de julio de 1996-30 de junio de 1997, Secretaría de Prensa: 24-25); en http://biblioteca.clacso.edu.ar Coediciones, pdf, CTERA, Cap. 1 Situación y evolución de los derechos sindicales docentes (Buenos Aires, CLACSO, 2005).

Este libro es hijo de una tesis. La inicié hace veinte años en el ámbito de una institución de la que alguien dijo, hace más de cincuenta, que uno de los lugares del mundo "donde podía medirse la efervescencia revolucionaria era la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires".[2] Me atrevo a decir que hoy puede sostenerse lo mismo y ello me provoca, a la vez, orgullo y compromiso.

Comencé a escribir este libro un 15 de enero de 2019, un día en que el diario Página12 titulaba: "La persecución consumada: Milagro Sala fue condenada a 13 años de prisión". Informaba además que el Presidente terminaba una de sus recurrentes vacaciones; que los medicamentos habían aumentado durante su gobierno el 235% y que se cumplían cien años de la muerte de Rosa de Luxemburgo, "la mujer del sueño revolucionario".

En ese contexto, guionaba[3] mi Introducción con cuatro ideas fuerza: 1) esa educación tan temida que hoy nos urge; 2) lo que ayer fue posible por transgresión, hoy es posible por subversión; 3) el inédito viable no es locura, pero podría ser trágico, y 4) los educadores necesarios para un contexto inesperado: otra cultura y otra lucha, otros tiempos y otros sujetos.

Hoy, última semana de abril de 2021, concluyo la escritura en un contexto mucho más inesperado, en el que todos los demonios parecen haberse dado cita: o sea un Pandemonium.[4] Otro presidente y otra vicepresidenta gobiernan el país y, a pesar de tenerlas casi todas en contra, continúan intentando viabilizar su proyecto de cuidado y recuperación con la tozudez que les da la esperanza.

Cuando pienso en Uds., queridos jóvenes que militan por la vida, por la educación y por el derecho de todos a la política como derecho humano, los pienso también con tozudez y esperanza, tomando la

[2] Oscar Terán (1991: 98) en referencia a Régis Debray, alguien que acompañó al *Che* por la selva boliviana mientras pudo...

[3] Acostumbro a elaborar un bloc de notas y, sobre él, un guion previo a cada parte de un texto o curso que preparo.

[4] Como titula Jorge Alemán a uno de sus últimos libros (2020).

posta de otros que necesitamos pasarla cuando experimentamos que nuestras energías disminuyen.

A lo largo de nuestra historia como especie los jóvenes han protagonizado sucesivas épicas políticas para defender su vida y sus derechos. Hoy Uds. son cada vez más conscientes de que esta defensa depende de otra mayor: la de la propia vida en este planeta. Los más ancianos y sabios lo advierten con cierto cansancio: "Hace setenta y cinco años que vivimos debajo de este reloj que hace tic tac, porque hace setenta y cinco años que sabemos que la inteligencia humana [ha] llegado a un punto de tener la capacidad de una destrucción total de su especie ( ) faltan cinco para la medianoche" (Noam Chomsky, septiembre 2020). Los más jóvenes le espetan a los adultos con angustia e indignación: "Nos están fallando. Pero los jóvenes están empezando a entender su traición" (Greta Thunberg, 16 años, septiembre 2019).[5]

Estamos tan acostumbrados al cine catástrofe y a los medios sensacionalistas que leer en un autor como Ignacio Ramonet que el "apocalipsis está golpeando nuestra puerta" tiene el riesgo de ser también naturalizado. Él observó como muchos de nosotros que, sin nuestra polución, "la naturaleza había vuelto a lucir hermosa Como si el ultimátum de la Tierra que nos lanza el coronavirus fuese también una desesperada alerta final en nuestra suicidiaria ruta hacia el cambio climático: '¡Ojo! Próxima parada: colapso'" (abril, 2020: 3).

También todos hemos sido testigos presenciales o a la distancia de cómo se han comportado frente a esta crisis los gobiernos de extrema derecha o de derecha neoliberal: "Ocultaron información, desprestigiaron a la comunidad científica, minimizaron los posibles efectos de la pandemia, utilizaron la crisis humanitaria para el engaño político. Con el pretexto de salvar la economía, asumieron riesgos irresponsables por los que, esperamos, serán responsabilizados. Sugirieron que una dosis de darwinismo social sería beneficiosa: la eliminación de sectores de la población que ya no son de interés para la economía,

[5] En oportunidad de hablar ante los líderes del mundo convocados por el Secretario de la ONU a una Cumbre de Acción por el Clima.

ya sea como trabajadores o consumidores, es decir, poblaciones desechables como si la economía pudiese prosperar sobre una pila de cadáveres o cuerpos desprovistos de cualquier ingreso. Los ejemplos más llamativos son Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, India, Filipinas y Tailandia" (de Sousa Santos, 2020: 71).

Ha transcurrido exactamente un año de aquellas advertencias premonitorias y hoy nadie puede afirmar cuándo esta peste cederá, ni siquiera si habrá una pospandemia propiamente dicha.

Entonces viene a mi memoria una historia, la que contó el "Viejo Antonio", entre otros cuentos del Subcomandante Marcos: "La historia de las miradas". Cuando los hombres y mujeres más primeros, que no miraban, preguntaron a los dioses más primeros ¿qué cosa es mirar? Y ahí,

> (...) los dioses que nacieron el mundo se dieron cuenta de que no les habían dejado claro para qué servían los ojos ( ) Y ya dejaron en claro los dioses más grandes a los hombres y mujeres primeros qué cosa era mirar, y los enseñaron a mirar. Así aprendieron estos hombres y mujeres que se puede mirar al otro, saber que es y que está y que es otro y así no chocar con él, ni pegarlo, ni pasarle por encima, ni tropezarlo. Supieron también que se puede mirar dentro del otro y ver lo que siente su corazón ( ) Y lo más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse. (Galeano, 2008: 40)

La pregunta que de inmediato me surge es: ¿estamos sabiendo mirar? ¿Estamos entendiendo que este, como anticipó el norteamericano Jeremy Rifkin, está siendo el siglo de la biotecnología? (1999 [1998]); ¿el siglo en el que, los que se sienten dueños del mundo, vuelven a tentarse con el darwinismo social? A comienzos del anterior, en 1913, el presidente de los EE.UU., Theodore Roosevelt, le confiaba a un destacado biólogo (Charles Benedict Davenport):

> Algún día entenderemos que el primer e ineludible deber del buen ciudadano del tipo correcto es dejar tras él, tras ella, su sangre en el mundo, y que no tenemos ningún derecho a permitir la perpetuación de los ciudadanos de tipo erróneo ( ) Deseo vivamente que se impida del todo a las personas erróneas aparearse; y cuando su naturaleza maligna sea suficientemente flagrante, habría que hacer esto: habría que esterilizar a los criminales y prohibir a los débiles mentales que dejen descendencia habría que insistir en que las personas que se apareasen fuesen las deseables.[6]

¿Un pasado o un presente en su matriz cultural profunda? ¿Quiénes serían hoy los sujetos de "tipo erróneo"?, ¿los migrantes latinos?, ¿los sospechosos de terrorismo?, ¿los que huyen desde África de hambrunas y persecuciones, atravesando el Mediterráneo en precarias embarcaciones? Cada tanto, niños centroamericanos "de tipo erróneo" logran atravesar el muro levantado por aquel opulento país y, otros ni siquiera logran llegar a la idealizada Europa, y sus cuerpitos son depositados en las playas por las mareas. ¿Son tal vez los ancianos ya improductivos que solo generan ingentes gastos sociales a sus países?, ¿son los que se rebelaban en todos los continentes antes de la pandemia?

Nuevamente, Ramonet hace un año describía:

> Hace apenas unas semanas, decenas de protestas populares se habían generalizado a escala planetaria, de Hong Kong a Santiago de Chile, pasando por Teherán, Bagdad, Beirut, Argel, París, Barcelona y Bogotá. El nuevo coronavirus las ha ido apagando una a una a medida que se extendía por el mundo A las escenas de masas festivas ocupando calles y plazas, suceden las insólitas imágenes de avenidas vacías, mudas, espectrales. Emblemas silenciosos que marcarán para siempre el recuerdo de este extraño momento. (ibídem: 2)

Hoy el mercado de la biogenética permite manipulaciones impensadas hasta hace poco más de veinte años, cuando el libro genético del genoma humano fue presentado en la Casa Blanca por el presidente

[6] Rifkin subtitula este apartado "El pasado eugenésico de los Estados Unidos" (ibídem: 118).

Bill Clinton. Algunos ingenuamente pensábamos que iba a ser un conocimiento de orden público; sin embargo, fue liberado para ser patentado por las corporaciones: las mismas que hoy se disputan un mercado de billones en una guerra de consecuencias geopolíticas.

Precisamente, un analista político sentenciaba: la "industria farmacéutica probablemente, si no se suspenden las licencias y las patentes sobre las vacunas, va a ir generando pandemias cada tanto tiempo, que es por una cuestión de mercado, [como] la industria de las armas necesita una guerra cada tanto tiempo".[7]

BlackRock, quizás el fondo de inversión más poderoso e inescrupuloso del mundo, es ya dueño de uno de los laboratorios productores de vacunas "insignias" del país del Norte. Este, emulando a su propietario con las deudas de los países en default, condiciona su venta de vacunas a países a que pongan como garantía "activos soberanos" (como son los recursos naturales). Laboratorio que se retiró ofuscado de la Argentina porque nuestro país resistió a su extorsión.

Queridos jóvenes creo que son Uds. los que tienen la mirada más límpida y la sensibilidad a flor de piel para mirar y ver como en el cuento del viejo Antonio.

¿Es todo esto propio de lo que algunos llaman la condición humana? ¿La que Sigmund Freud describió en El Malestar de la Cultura, hace más de noventa años, debatiéndose entre pulsiones de vida y de muerte, entre eros y tánatos? Quizás, pero hasta ahora y en una mirada de larguísimo plazo, parece que el amor ha vencido al odio. Si así no fuera, sería al menos el instinto de sobrevivencia una de nuestras fuerzas de última instancia.

Pero sin duda, es tánatos el que mueve a un capitalismo antropofágico que, en su voracidad, se ha quedado "sin freno de mano"; todavía podemos aferrarnos todos a su palanca y levantarla. A mediano plazo,

[7] Walter Goobar, periodista, analista internacional y corresponsal de varios periódicos de América Latina y de España; declaraciones en una entrevista radial en el programa "Que vuelvan las ideas" de AM 750, el 02/03/2021.

este le ha puesto fecha de vencimiento a la vida; pero ahora, es la democracia la que por él agoniza.[i]

En Nuestra América todas las formas de golpes se han ensayado en la última década y hoy unos pocos gobernantes —más parecidos a sus pueblos— sufren cada vez más presiones y extorsiones, las que se conocen y las que se hacen llegar desde los sótanos de estados-mercados. Somos un subcontinente demasiado rico y vienen por nuestro litio, por lo que queda de nuestro petróleo, por nuestra Amazonia y hasta por nuestra agua potable, la misma que ya se cotiza en Wall Street en los mercados a futuro. Pero también somos un subcontinente demasiado desigual y el poder hegemónico no tolera la manía redistribucionista de algunos gobiernos populares que insisten en impuestos progresivos.

La democracia es entonces un obstáculo y la avaricia no tiene más escrúpulos. En nuestro país comienzan a notarse síntomas de esta avaricia: sus voceros del periodismo de guerra sugieren que ha llegado el momento de formas más autoritarias de gobernar a tanta plebe insurgente; la oposición, que quiere recuperar la gerencia de su Argentina S.A., llama a la desobediencia civil. También, a su modo mafioso de operar, se suma ahora la necropolítica (Russo, "Verbicidio", 24/4/2021), que no vacila en horadar la credibilidad de un gobierno haciendo fracasar de cualquier manera sus políticas de cuidado; hasta los niños en las escuelas, sus padres y sus abuelos son moneda de cambio: que la muerte gane a las vacunas. El gobierno se encuentra entonces frente al dilema de permitir que el pueblo se movilice en las calles contra las artimañas destituyentes o cuidar a este pueblo de la peste cada vez más agresiva; quizás sea el propio pueblo el que salga por arriba de este dilema-laberinto. Mientras, en la cúspide de uno de los poderes del Estado, una Corte de cortesanos, hace de la no-decisión su estrategia preferida.

Pero frente a tanta perversidad sin pudor, Uds., lo más jóvenes, conservan el coraje y no se paralizan por el miedo. No les pido que sean temerarios, sino que no se dejen paralizar. De eso saben las chicas que luchan contra el patriarcado; saben que esos machos —parafraseando a Galeano— temen a la mujer sin miedo.

Por ello, deberán estar atentos a los nuevos fogoneros del miedo; no me refiero solo a los que atemorizan desde el poder, pidiendo la lista de los padres que no mandan a sus hijos a las escuelas por temor a los contagios (una disputa coyuntural y vergonzosa);[8] me refiero a un proceso mucho más profundo y de larga data: los que infunden miedo todos los días por casi todos los medios televisivos, amenazando a ingenuos "pecadores" con castigos divinos y exorcizando los demonios de sus cuerpos; un "revivire" de la Inquisición.

Se trata del poder evangélico que en la Argentina tuvo su propia y numerosa columna en las marchas de los "pañuelos celestes" contra el aborto legal, seguro y gratuito; pero que en Brasil —como en la mayoría de los países latinoamericanos— muestra el futuro de las sociedades que lo subestimen.

Jair Messias Bolsonaro, que como diputado dedicó su voto a favor del "impeachment" de Dilma Rousseff a quien la torturó cuando joven, asumió como presidente "ungido" por los pastores evangélicos; fue bautizado en el bíblico río Jordán por pastores evangélicos; designó a una pastora como Ministra de Mujer y Familia y cuenta con una fuerte participación de pentecostales en sus cámaras de representantes. Edir Macedo, fundador de la poderosa Iglesia Universal del Reino de Dios, declaró "nos estamos proponiendo aquel gran sueño nuestro de una contrarrevolución cultural en Brasil, una relectura de los derechos humanos, acorde a una visión conservadora evangélica".[9]

A Uds., querides jóvenes, que militan por la vida y luchan por la cultura de los derechos y, en particular, por el derecho que es la llave de los demás: el derecho a la política, quiero decirles que son la fuerza más potente de esta Patria, de la Patria por la que no juran los presidentes neoliberales, de la Patria que es el otro, esos otros por los que sienten

[8] Entre el Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Presidente de la República, con quien pretende medir fuerzas haciendo una utilización incalificable de los escolares porteños.

[9] Ariel Goldstein, autor del libro *Poder Evangélico: cómo los grupos religiosos están copando la política en América*; en entrevista radial; programa "Voces del Mundo", Radio Cooperativa AM 770; 06/10/2020.

una pulsión de alteridad, de amor genuino. El que se brinda, sin las mediaciones de mandatos, promesas y amenazas de un más allá, sino por la fuerza interior que los impulsa a dar respuestas a las necesidades, sufrimientos y problemas de los sujetos concretos de un más acá.

Pero entre Uds. también ha surgido un fenómeno nuevo, niños y adolescentes (los llamados zoomers) quieren tomar la vanguardia de las luchas actuales, quizás en reemplazo de muchos adultos paralizados por el miedo; traten de cuidarlos; nosotros no enviamos niños a la muerte, esa es una perversidad de las derechas.

Entre Uds., los que así se brindan, milita "una marea verde" que es ejemplo para el mundo; un sindicalismo docente rebelde contra el que no han podido los gobiernos neoliberales y que concitó la adhesión internacional a su memorable Carpa Blanca; entre Uds. lucha una multitud de grupos ecologistas; entre Uds. milita un campesinado que ha plantado la semilla de la agroecología en nuestra cultura; entre Uds. militan los pueblos originarios que hoy miran de frente a quienes quieren ser la continuación de una relación colonial; pueblos que tienen en Milagro Sala a una nueva Bartolina Sisa. Todos Uds. son los hijos de las Madres de Plaza de Mayo y nietos de las Abuelas.

Entre Uds., finalmente, militan los educadores de una educación pública y popular, los que harán amanecer en otra escuela el derecho a la política.

Uds. son los que formarán, con otros sujetos populares, un haz sólido que sostenga la resistencia y la lucha global de los que habrán de oponer la vida a la muerte; Uds., entre los que se encuentran mis hijos y mis nietos, son nuestra esperanza.[10]

Paraná, abril de 2021.

[10] Se recomienda enfáticamente el libro del suizo Jean Ziegler, Hay que cambiar el mundo (2018) de Editorial Akal. En el primer capítulo, "Los oligarcas contra los pueblos", se describen las negociaciones encaradas por la ex Presidenta Cristina Fernández ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, a través de Alberto Pedro d Alotto, con el propósito de conseguir que el Consejo adoptara una norma internacional que pusiera fin a la conducta depredadora de fondos buitres como BlackRock. Las negociaciones que, desde la perspectiva del autor, habíam prosperado muchísimo, fueron interrumpidas por la intervención del nuevo presidente argentino, Mauricio Macri, que decidió pagar lo pretendido por estos fondos y sus abogados.

Notas al final

[i] "El lenguaje es una máquina de significar, esa máquina de significar para que funcione tiene que tener un punto de anclaje, no puede ir al infinito una palabra y otra palabra y otra palabra. El capitalismo a través de sus flujos algorítmicos, semióticos, su parloteo mediático, etc., en los últimos años ha ido destruyendo progresivamente el punto de anclaje y las palabras están desencadenadas; a eso se le llama delirio. Entonces, hay una novedad política que es que hay grandes sectores de la población que se movilizan a través de delirios. Por supuesto que después el destinatario político de esos delirios es la derecha. Pero la gente delira; no están locos en el sentido psiquiátricos, no son los locos clínicos que pertenecen a la tradición psicopatológica; es un delirio que atraviesa lo social", Jorge Alemán en una entrevista radial concedida a Cynthia Ottaviano, en su programa "Volver a las fuentes", AM 990, el 18/08/2020.

Post scriptum para una simbología ineludible

Inicialmente, había concluido este libro hace tres meses. Sin embargo, el proceso de corrección de estilo, fresco, minucioso y profesional a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, me condujo hasta una fecha en torno a la cual se han acumulado hechos de una densidad simbólica ineludible: hoy 9 de julio, día de la Independencia argentina.

Tres meses de este presente vertiginoso, caótico e impredecible se viven subjetivamente como años en nuestro país, la región y el mundo. Así, habiendo concluido este libro tratando de estirar la mirada hasta último momento en búsqueda de algunos indicios de horizontes posibles, no me he podido sustraer a la tentación de estirarla un poco más. Para quien ha organizado gran parte de su vida en torno a la categoría *futuro*, es una tentación demasiado fuerte, aun a sabiendas de que probablemente sea un intento ilusorio y quede atrapado por un espejismo.

De todas maneras, los lectores tendrán la última palabra después de pasar lista a esta fecha preñada de simbolismos:

A nivel nacional

- Desde la histórica Casa de Tucumán, donde el 9 de julio de 1816 se declaró la Independencia y se expresó "la voluntad unánime e indudable de estas provincias de romper los violentos vínculos que las ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de que fueron despojadas, e investirse del alto carácter de una nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli",[1] el presidente Alberto Fernández manifestó "cuando yo veo ese pasado y veo lo que fueron capaces de hacer esos hombres y mujeres, digo cómo no vamos a ser capaces nosotros, porque esos hombres y mujeres solo tenían la adversidad enfrente, solo tenían que luchar y pelear sin claudicar. ¿Alguien pensó alguna vez que los que declararon la Independencia en aquel salón sintieron angustia? La angustia paraliza, ninguno de los que estuvieron allí estaba paralizado, estaban llenos de coraje, estaban llenos de fuerza, estaban llenos de convicciones, tenían la certeza de que debían ser libres".

  Precisamente, cinco años atrás y en esa misma Casa histórica, su predecesor, al cumplirse nada menos que 200 años de aquella Independencia, no tuvo mejor idea que invitar a otro rey Borbón y, frente a su patética y obsoleta representación institucional, trató de ponerse en el lugar de aquellos patriotas diciéndole: "Claramente, deberían sentir angustia de tomar la decisión, querido Rey, de separarse de España".

  Ninguna angustia le embargó al ministro Bernardino Rivadavia cuando, sin que hubieran transcurrido todavía ocho años de aquella Independencia, contrajo con la Baring Brothers un empréstito por un millón de libras esterlinas de esa época con el beneplácito de la burguesía comercial anglo-porteña. Empréstito

[1] *El Redactor del Congreso Nacional*, Nº 6: 4, 23 de septiembre de 1816, en Ravignani E., *Asambleas Constituyentes Argentinas*, Tomo I, Buenos Aires, 1937, págs. 216-217.

que se saldó ochenta años más tarde luego de haber pagado más de ocho veces el monto efectivamente recibido. Una aclaración que nada tenía que ver con tecnicismos financieros: el Imperio Británico se había descontado ya una generosa parte del crédito como condición para reconocer la ¿Independencia? argentina. Casi 200 años más tarde (2017) otro ministro, Luis Caputo, en nombre del angustiado Mauricio Macri lo emularía, colocando un bono a cien años por US$ 2.750 millones. Más aún: su gobierno le pasaría a su sucesor un endeudamiento equivalente al 100% del PBI argentino. De esta deuda, U$S 88.371 millones serían contabilizados por el BCRA como activos externos del sector privado no financiero; una operación que en la jerga *city* se conoce como fuga de capitales[2] sustraídos de las obligaciones fiscales durante el período 2015-2019. Una vergonzosa tradición argentina (Galasso, 2008) que este 9 de Julio obligó a filósofos, politólogos y economistas a encontrar ingeniosos eufemismos para definir nuestra independencia.

- También hoy y en el mismo acto, el actual Presidente les habló a los bolivianos diciendo: "Quiero pedirle disculpas al pueblo de Bolivia porque un gobierno argentino mandó armamento para parar la protesta de un pueblo que se levantaba en contra de un golpe militar. Es casi irónico que tengamos que enfrentar el día de la hermandad de Bolivia y Argentina en medio de semejante locura". El día anterior, el actual presidente de Bolivia, Luis Arce, había denunciado la complicidad de la administración del argentino Mauricio Macri en el golpe contra Evo Morales de noviembre de 2019, mediante el envío de munición letal para reprimir al pueblo que se manifestaba en las calles a favor de su líder. Paralelamente, el presidente electo que aún no había asumido, trataba de sacar a Evo de Bolivia para evitar su muerte, en un esfuerzo coordinado con su par mexicano Andrés Manuel López Obrador:

[2] https://www.ambito.com/economia/deuda/macri-campeon-del-enmiento-se-fue-y-dejo-una-externa-us227000-millones-n5122282

"Hermano Alberto Fernández, me salvó la vida, nunca lo voy a olvidar"[3] expresó hace poco el ex presidente boliviano.

- Continuando con esta densidad de significados en un mismo día, este 9 de Julio, después de tres días de acampe en la histórica Plaza de Mayo de Buenos Aires, los militantes de la Tupac Amaru, acompañados por otros movimientos sociales, levantaron las dos mil carpas en las que habían permanecido tres días en protesta por los dos mil días de Milagro Sala como presa política, junto a otros compañeros. "Por qué, si el Presidente de la República, nuestro compañero presidente, dice que Milagro Sala es una presa arbitraria, por qué si toda nuestra fuerza política dice que Milagro es una presa arbitraria, por qué si todos los que estamos acá decimos exactamente lo mismo, por qué no podemos pasar a generar acciones para resolver y terminar con esa arbitrariedad?", se preguntó el coordinador nacional de la Túpac Amaru, Alejandro Garfagnini.[4]
- Completando el cuadro de hechos significativos en un mismo día, distintas agrupaciones agropecuarias que se identifican como el campo se han dado cita para contribuir con su cuota de pretensión destituyente. La Asociación Argentina de Productores Autoconvocados, una de las organizadoras, había advertido al gobierno que "de continuar en este camino volveremos a repetir la historia ya conocida, dónde todos perdimos, pero el kirchnerismo principalmente".[5] Como había señalado Jorge Alemán unos días atrás al diario *Página12*, luego de hablar del avance de las derechas radicalizadas en el mundo, en el caso argentino esta operación de fogonear el odio adquiere otra intensidad y

[3] https://www.perfil.com/noticias/politica/evo-morales-hermano-alberto-fernandez-me-salvo-la-vida-nunca-lo-voy-a-olvidar.phtml

[4] https://www.telam.com.ar/notas/202107/560730-milagro-sala-fin-acampe-plaza-de-mayo.html

[5] https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/en-el-campo-preparan-una-movilizacion-de-protesta-para-el-9-de-julio-nid21062021/

realiza una nueva vuelta de tuerca: "no se odia a los opositores, adversarios o enemigos, se odia al propio país que un buen día permitió que esos sectores existieran. Si bien en otras épocas se los quiso eliminar con los fusilamientos, los desaparecidos y el genocidio, no ha sido suficiente y por ello el odio se da en una velocidad extrema. ¿Qué es lo que asegura el odio, cuál es su ventaja primordial? Tal como demostró Freud, el odio insultante es un gran cohesionador de grandes grupos sin pasar por el dificultoso trámite de los argumentos. Los argumentos conllevan cierta posibilidad dialéctica, el odio solo quiere destruir. El odio amalgama a distintos seres, que se desresponsabilizan de ellos mismos odiando a un objeto exterior que existe solo como blanco de las imputaciones".[6]

A nivel regional

- El día anterior, el presidente Fernández había encabezado la Cumbre de Jefes de Estado del Mercosur cediendo la presidencia *pro tempore* de este organismo a su par brasileño Jair Bolsonaro. Este, al recibirla, criticó las políticas y estrategias de negociación regional como de "apego a visiones arcaicas de tipo defensivo[-que] tendrán por único efecto consolidar el sentimiento de escepticismo y de dudas sobre el verdadero potencial dinamizador del Mercosur"[7]; una crítica que forma parte del libreto neoliberal y de las políticas imperiales.
- Contrastando con este penoso giro, en Chile, en la misma semana, Elisa Loncon —una profesora mapuche— fue elegida como presidenta de la Convención Constituyente convocada por el primer

[6] https://www.pagina12.com.ar/352731-odio

[7] https://www.ambito.com/politica/mercosur/alberto-fernandez-cruzo-lacalle-pou-y-bolsonaro-las-negociaciones-comerciales-fuera-del-n5216890

mandatario chileno, forzado por la movilización popular de 2019, tras las luctuosas consecuencias de la represión que él había ordenado. Más de quinientos años de resistencia activa habían logrado algo impensado: no solo iniciar el proceso de reemplazo de la vieja Constitución de Pinochet, sino avanzar hacia un Chile multicultural y multiétnico.[8]

- En Perú, las argucias de la extrema derecha siguen dilatando el acceso del presidente de izquierda Pedro Castillo, un maestro de escuela rural elegido por el voto popular;[9] en Colombia los asesinatos de líderes sociales durante 2021 se acercaban a comienzos de esta semana a noventa;[10] en Brasil, Bolsonaro trata de recuperar algo de popularidad especulando con un triunfo en el Maracaná frente a la selección argentina, imaginando que por un tiempo la población podrá olvidar el medio millón de muertos que lleva su negacionismo frente a la pandemia y las denuncias por corrupción.
- En el otro extremo de América, hace tres días el presidente de Haití fue asesinado, tras su intento de perpetuarse en el poder, gobernando por decreto a más de un año de haber suspendido al Parlamento. "Mientras tanto, Haití es el único país de la región que no recibió ni una sola vacuna contra el coronavirus".[11] Patética situación del país más pobre del continente que pide, una vez más, el envío de tropas de los EE.UU. para proteger sus sitios estratégicos y los privilegios de una pequeñísima minoría. Castigo que arrastra un pueblo de afrodescendientes que tuvo la osadía de declarar la primera independencia en América cuando, en

[8] https://www.ambito.com/politica/mercosur/alberto-fernandez-cruzo-lacalle-pou-y-bolsonaro-las-negociaciones-comerciales-fuera-del-n5216890

[9] https://www.telam.com.ar/notas/202107/560644-castillo-sigue-armando-su-equipo-en-peru.html

[10] https://www.infobae.com/america/colombia/2021/07/12/indepaz-colombia-llego-a-90-lideres-sociales-asesinados-durante-el-2021/

[11] https://www.nodal.am/2021/07/claude-joseph-pide-a-estados-unidos-y-la-onu-el-envio-de-tropas-a-haiti/

1804, su población mayoritaria esclava se rebeló contra los colonos franceses de la isla y se declaró independiente de la Metrópolis. El castigo a este *crimen* fue exigirle un pago de 150.000.000 de francos a cambio del reconocimiento de la independencia. Así, la Francia de la *liberté, égalité et fraternité*, les robó el futuro a los haitianos; siendo, al fin y al cabo, coherente con el lastre racista, clasista y sexista del que aquella revolución —aún hoy— parece no haberse desprendido del todo. Una exigencia semejante a la que, como acabamos de recordar, Inglaterra condicionó el reconocimiento de la joven Independencia argentina con un *descuento* en su empréstito: la vieja estrategia de erosionar las independencias de las colonias americanas y de los *patios traseros* imperiales mediante las *deudas eternas*. La estrategia que los organismos internacionales de crédito, como el FMI, han continuado alentando el endeudamiento de los países emergentes para convertirlos en países *sumergentes*. Para el pragmatismo anglosajón esta ha sido la solución más rentable y menos conflictiva, cuando las invasiones a los territorios han fracasado o se avizoran como de difícil sostenibilidad a largo plazo.

A nivel internacional

- A este nivel, la pandemia dejó al desnudo algo que las viejas generaciones hubiéramos considerado imposible: la interpenetración entre el interés privado y el público, entre el mercado y lo supraestatal. Un fenómeno que algunos veníamos observando pero que *la peste* puso al rojo vivo: la relación entre el capital privado y el público en la estructura presupuestaria de la OMS. Una relación que, al menos desde los últimos datos de los que pude disponer (2016-2017), ubicaban a instituciones de esta procedencia (más allá de que algunas tuvieran fines filantrópicos) entre

las cuatro mayores aportantes en millones de dólares al presupuesto total de la OMS:[12]: una, ubicada entre Estados Unidos de América y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y, la otra, entre este último y Japón. También, con motivo del tratamiento en la Argentina de la Ley de Etiquetado Frontal de Alimentos,[13] la militante por hábitos saludables de alimentación en el país, Narda Lepes,[14] en una entrevista radial[15] aportó datos estadísticos sobre el poder de *lobby* en los parlamentos del mundo de algunos grandes laboratorios y de quienes monopolizan la fabricación del azúcar:

> N. L.: Mirá, yo te puedo decir números del mundo, porque para tener cosas medidas es muy, es muy caro y es muy difícil, ¿no? Pero te puedo decir cosas de mundo en el 2016. L. B.: Sí. N. L.: Ese es el último dato que yo tengo: el lobby del azúcar en el mundo ponía más guita en los congresos que el lobby de las armas. L. B.: ¡Aaapa!... Repetí las frases por favor. El lobby del azúcar... N. L.: Hasta el 2016, el lobby del azúcar puso más plata en los Congresos de mundo, en los Gobiernos del mundo (...) que el lobby de las armas, ¿entendés? El lobby [del azúcar] y (...) el de los medicamentos hoy (...) están juntos, esos dos hacen presión juntos, lo ves con ... con las fusiones de las empresas de medicamentos y azúcar están juntos, en casi, casi todos los países. L. B.: Claro, entonces tenés lo que, de alguna manera, te empuja a la enfermedad y por otro lado aquel que te va a vender aquello que te va a rescatar de la enfermedad....

[12] En el rubro "Contribuciones voluntarias – fines especificados". https://www.who.int/images/default-source/infographics/budget/top-20-contributors-es.jpg

[13] Recientemente aprobada por el Senado de la Nación y en tratamiento en comisiones en la Cámara de Diputados.

[14] Ver reunión al respecto entre esta activista de la Asociación de Cocineros y Empresarios Ligados a la Gastronomía Argentina (ACELGA) y la representación en Buenos Aires de la FAO en agosto de 2019. http://www.fao.org/argentina/noticias/detail-events/es/c/1205231/

[15] En el programa "Las últimas noticias" de AM 750, a cargo de Luis Bremer y Romina Calderaro, emitido también este 9 de Julio. Abreviaturas: N. L.: Narda Lepes y L.B.: Luis Bremer.

Si bien no nos ha sido posible chequear este dato puntual, el mismo es consistente con la lógica de comportamiento que regula la producción de ambos grupos económicos según los testimonios de otro analista[16].

- También noticias de los últimos días nos muestran un mundo en que numerosos países, entre ellos los más poderosos, se refugian en su egoísmo bajo el supuesto necio de que sus fronteras pueden operar como *burbujas*. Mientras, en África, un continente de 1.320 millones de personas, "tan solo entre el uno y el dos por ciento (...) está inmunizado" y sigue aguardando la donación de vacunas. En este sentido, con las nuevas variantes que circulan, se abren nuevos interrogantes: "África afronta una tercera ola que viene a ser la más importante; delta ya está presente en más de 16 países. A ello, hay que sumarle una pobre estructura de testeo y detección". "Se vuelve muy difícil medir si las cifras que comunican se acercan a la realidad del continente, o bien, están muy lejanas. Por lo tanto, el futuro inmediato es incierto", completa el especialista en cooperación y relaciones internacionales consultado por *Página12*. La transmisión comunitaria de la cepa delta se reportó, entre otras, en zonas urbanas y rurales de República Democrática del Congo, Mozambique, Namibia, Uganda, Sudáfrica y Zimbabue. Los casos se advierten en franca subida desde hace un mes y medio, con un aumento semanal de contagios del orden del 25 por ciento".[17]
- Casi en simultáneo, con la recepción de estos datos vinculados con el COVID-19, nos llegan otros, tanto o más preocupantes, sobre pueblos que se esconden en otro tipo de burbuja: el

[16] Walter Goobar, periodista, analista internacional y corresponsal de varios periódicos de América Latina y de España cuyas declaraciones radiales ya hemos citado y transcripto.

[17] Entrevista realizada el 06 07/2021 por el periódico *Página12* de Buenos Aires a Bernabé Malacalza, doctor en Ciencias Sociales (Flacso) e Investigador del Conicet. https://www.pagina12.com.ar/352786-coronavirus-que-ocurre-en-africa

negacionismo. Una encuesta realizada por la Universidad de Yale muestra que, de 31 países encuestados, EE.UU. encabeza la lista de quienes desestiman la existencia del cambio climático.[18] Sin embargo, sin haber decidido aún escribir este *Post Scriptum*, pero sí en relación con la finalización de este libro, accedí a dos testimonios tan asombrosos por su carácter premonitorio como por el voluntarismo de sus propuestas. Uno de ellos es un documental que puede verse en Neflix,[19] titulado *David Attenborough: una vida en nuestro planeta*. Se trata del naturalista de la BBC que maravilló a tal vez miles de millones de habitantes de esta Tierra con bellísimas y, para muchos, desconocidas imágenes del mundo natural. Con 93 años al momento de grabar este documental nos dice:

> Si lo piensan bien, estamos finalizando un viaje, hace diez mil años como cazadores-recolectores llevábamos una vida sostenible porque era nuestra única opción. Tantos años después, vuelve a ser nuestra única opción, debemos redescubrir cómo ser sostenibles, pasar de vivir aparte de la naturaleza a volver a formar parte de la naturaleza. (...) Al final, tras toda una vida de exploración del mundo vivo estoy seguro de una cosa: no se trata de salvar nuestro planeta; se trata de salvarnos nosotros. Lo cierto es que con o sin nosotros el mundo natural se va a reconstruir. (...) El mundo vivo sobrevivirá, los humanos no podemos presumir de lo mismo. Hemos llegado hasta aquí porque somos las criaturas vivas más inteligentes; pero para continuar necesitaremos algo más que inteligencia: necesitaremos sabiduría. (...) Ahora tenemos la oportunidad de crear un lugar perfecto para nosotros y de recuperar el rico, saludable y maravilloso mundo que hemos heredado. Imagínenselo.".

Sin duda que necesitaremos sabiduría, además de inteligencia. Pero, hasta ahora, la voluntad política parece brillar por su ausencia.

[18] https://cnnespanol.cnn.com/2021/07/05/negacionismo-cambio-climatico-orix/
[19] https://www.youtube.com/watch?v=CmY2uVkYNdA&ab_channel=NetflixLatinoam%C3%A9rica

El otro testimonio valioso que encontré en esta búsqueda fue el libro de Jacques Attali[20] (2021) *La Economía de la Vida Prepararse para lo que viene*. Después de pronosticar un futuro catastrófico como consecuencia de la pandemia actual; de desarrollar su aporte fundamental, es decir la Economía de la Vida,[21] Attali realiza una advertencia y una propuesta final: el surgimiento de lo que llama "La pandemia oscura". En este sentido vaticina: "podemos temer una última pandemia: una ola política oscura en la que, en medio de un ambiente de fin del mundo, se impusieran dictaduras que preconizarán abiertamente la xenofobia y el absolutismo. Contra toda evidencia, los partidarios de estos regímenes sostendrían que las democracias no fueron capaces de resolver las crisis anteriores; que el cierre de fronteras es necesario; que los extranjeros —sean quienes sean— representan una amenaza..." (2021 [2020]: 186-187). Para pasar de lo que llama la economía de la supervivencia a la economía de la vida, propone pasar de una democracia abandonada a una democracia de combate. Esta requeriría cumplir cinco principios: 1. Debe ser representativa. 2. Debe proteger la vida. 3. Debe ser modesta. 4. Debe ser justa. 5. Finalmente, debe tomar en cuenta, democráticamente, el interés de las futuras generaciones. Y concluye con el mismo voluntarismo casi candoroso del anciano naturalista: "Pensar lo que vendrá después es pensar de manera amplia, pensar en la vida y en la condición humana. Pensar realmente lo que queremos hacer de nuestra vida, ese bien tan escaso, tan breve, tan frágil, tan lleno de sorpresas. Y pensar en la vida de los demás, de la humanidad y todos los seres vivos (...)

[20] Nació en Argel de padres franco-judíos. Estudió en Francia y después de un cursado académico diverso, obtuvo el título de Doctor de Estado en Ciencias Económicas. Durante su vida se ha destacado por su preocupación por la indigencia en el mundo, fundando la ONG Acción Internacional contra el Hambre y cofundando otra ONG que promueve el desarrollo de los países más pobres a través de microcréditos sin otra garantía que la propia palabra de los receptores. Ha sido asesor del presidente François Mitterrand y, como dato que completa al personaje, ha dirigido orquestas en diversas capitales del mundo.

[21] Cuyos planteos guardan cierto parentesco con la filosofía milenaria de los pueblos andinos del Buen Vivir en defensa de los derechos de la *Pachamama*.

Con el agradecimiento hacia aquellos que vuelven posible el futuro y con la voluntad de crear un mundo en el que estemos tan preparados para estas catástrofes que no debamos preocuparnos por ellas, ni antes, ni durante. Para nosotros. Para nuestros hijos, nuestros nietos y los nietos de nuestros nietos. Tantas cosas hermosas y emocionantes los esperan, si hoy empezamos a cuidarlos" (Ibídem: 192, 194). Sin entrar en su alusión a la condición humana, ¿no habrá reparado este reputado economista lo que en este libro con toda modestia hemos afirmado, en el sentido de que democracia y capitalismo han sido desde el comienzo de su historia dos términos antitéticos y que la radicalización de cualquiera de los dos destruye al otro? ¿Que la menguada democracia que hoy disfrutamos es, en el mejor de los casos, la que el sistema tolera cada vez menos?

Como dijimos, el capitalismo ya no tiene freno de mano y la brutal concentración que hizo acuñar a una autora la categoría de dueñidad exhibe hoy su impunidad y guarda en las guaridas fiscales lo que sustrae a los presupuestos públicos.

¿Qué pueden hacer frente a esto los pueblos del mundo? ¿Esperar que el pánico de un colapso inminente los lleve a movilizarse cuando ya sea tarde? ¿Esperar la *salvación* por parte de líderes carismáticos, nacionales y populares, que de tanto en tanto llegan en tiempos de excepción y son fáciles blancos físicos y/o políticos de toda suerte de canallas; desde los más pequeños y miserables hasta los más poderosos y no menos miserables?

Dijo Álvaro García Linera (2021): "los liderazgos carismáticos nacen una vez cada cincuenta años, son momentos extraordinarios de condensación de expectativas populares que no se repiten ni en una oleada, ni en dos, ni en tres, se repiten después de varias décadas".

Los nuevos liderazgos que están surgiendo son

> (...) liderazgos moderados (...) estamos ante una reorganización y reconfiguración, no solamente del campo popular. Esta cualidad moderada, esta posibilidad de pluralización de los liderazgos, [que si] son capaces de renovar sustanciosamente el horizonte progresista,

> con proyectos de sociedad, de economía, de Estado (...) esto va a dar lugar a la emergencia (...) al interior del campo popular [...] de otros proyectos, también populares (...) Si saben definir el propio horizonte, (...) enriquecer el progresismo (...) imponer el progresismo 2.0. Si el primer progresismo fue, no sé, nacionalizar la Asamblea Constituyente en el caso de Bolivia, distribuir la riqueza, iniciar procesos de industrialización, perfecto; ahora, el progresismo 2.0 va a ser la continuación de eso, la defensa de eso y algo más. Si eso hace cada líder, esto puede... puede ampliarse por un buen tiempo y la oleada progresista puede continuar; si no, es probable que estemos en ida y venida, entre progresismo – derecha, progresismo – derecha... (Ibídem).

Sostengo que la pluralidad de sujetos populares, capaces de luchar por el derecho a la política como derecho humano, pasa por esta pluralización de liderazgos. Una pluralización que —cambio cultural de por medio— vaya tomando distancia de los estilos jerárquicos piramidales de ejercicio del poder.

Esta ha sido una obra que trató de ocupar un lugar casi vacante: el inasible muy largo plazo. Pero esto que pareciera un oxímoron, no lo es, sencillamente porque el futuro ya llegó y no solo ya llegó, sino que ha entrado en un cañadón de la historia en el que todo se acelera.

Por ello, volviendo a nuestro punto de partida: la densidad simbólica de un 9 de julio, de nuestro día de la Independencia, en realidad es solo la impresión subjetiva de un instante que resume el todo; un todo que, estando presente, se vuelve cada vez más fugaz.

Ya lo dijimos, la clave nos las dio Boaventura de Sousa Santos: hay que ampliar este presente en posibilidades y alternativas para acercar un futuro en el que quepamos todos.

Para ello, les propongo una última imagen: al día siguiente de este 9 de julio, Argentina ganó la Copa América en el Maracaná y millones salieron a las calles de todas nuestras ciudades y pequeños pueblos a festejar, no solo un triunfo ganado a fuerza de estrategia y de pasión, sino a dar cauce a tanta vida contenida, confinada; aun corriendo riesgos.

Para hacer de la política nuestro derecho, el derecho de las mayorías, tenemos primero que estar dispuestos a correr riesgos; segundo, saber de política lo que las hinchadas del mundo saben de fútbol (tanto, que millones podrían ser el DT de su equipo) y, tercero, tener la misma pasión por la bandera de sus derechos y de los derechos de sus hijos y de los hijos de sus hijos, que la que hoy tienen por su camiseta. Comencemos a caminar esta senda desde esta patria chica, envueltos en la azul y blanca, hasta que la bandera de todos sea aquella en la que, como nos dicen la ciencia y el arte, se funden todos los colores: la blanca de una humanidad que camina por las nuevas *alamedas* de las mayorías desalienadas y conscientes de su dignidad, las que no se resignan a ser objeto ni recurso de nadie...

Pero ninguno debe llevarse a engaño, este caminar tiene como norte un sueño y los sueños, como nos ha ocurrido con el de Bolívar (que creyó haber *arado en el mar*) son los que han alimentado luchas seculares en Nuestra América. Pero los sueños están sujetos también a los avatares de una historia que se nos presentan, simultáneamente, cada vez más acelerada y sorprendente. Lo que la humanidad y su propia civilización están viviendo, si se hacen rápidamente conscientea y se masifican como experiencia tangible del límite abismal al que nos han llevado unos pocos que se sienten dueños del mundo, en su voracidad insaciable y ecocida, pueden comenzar a cambiar las relaciones de fuerza a favor de los pueblos.

Pero todo sería maravilloso si las pulsiones de eros y tánatos no existieran para unos y otros: los que hegemonizan el mundo ya habrán previsto cuándo nos llegará la próxima peste o cuándo será más expeditivo apelar a una nueva *solución final*, como un experimento eugenésico a gran escala. Por su parte, los pueblos pueden verse tentados a las soluciones equivalentes: la de las violencias neofascistas y neonazis que den el pretexto en bandeja para las operaciones de descarte del excedente humano conflictivo.

Ante estas posibilidades funestas, apostamos a que los nuevos sujetos populares que luchan por otra humanidad, que han acumulado mucha experiencia, que han desarrollado una mirada crítica sobre

el mundo y los humanos, que tienen sus propios científicos en todas las áreas del conocimiento, sus cibernautas, comunicadores y pedagogos, que ya no dan peleas *con arcos y flechas*, puedan angostar las posibilidades de quienes alimentan la cultura del odio y desalientan toda pulsión de alteridad.

Apostamos, mientras los dados, aún *cargado*s por los pícaros, siguen rodando por el tapete verde de la historia, donde esperan el caos y el acontecimiento —siempre imprevisto— y las fuerzas a contracorriente de los grandes sujetos populares. Apostamos, mientras el reloj de la vida sigue agotando el tiempo de los humanos.

Y, *si algún golpe de suerte a contra pelo, a contra sol, a contra luz, a contra vida* nos quiebra el vuelo o nos *revuelca con el ala herida,*[22] desde todas estas fuerzas juntas, apelemos entonces al coraje, al conocimiento y a la pasión y cantemos:

He visto el otro país buscándose el porvenir (...)
En tantos vuelve a nacer me gusta sentirlo así (...)
Lo miré soltar su esperanza al viento (...)
con el puño alzado lo sigo viendo (...)
Lo miré pelear defendiendo un sueño (...)
tan intensamente lo sigo viendo (...) lo sigo viendo

Teresa Parodi, *El otro país*

[22] Isella, C., *Levántate y canta* (fragmento).

Bibliografía

Alemán, J. (2020). *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. Buenos Aires, Ned Ediciones.

Almazán, S.; Galli, G. y Stoppani, N. (coords.) (2020). *Huellas de la educación popular en la escuela pública*. Buenos Aires, Suteba/Noveduc.

Ampudia, M. y Elizalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*. año IV, N° 7: 154-177.

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas.Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Anderson, G. (2005). Investigación y reforma educativa en la era del espectáculo político. Implicaciones para docentes e investigadores. *Novedades Educativas* N° 180, diciembre 2005/enero 2006.

Anderson Imbert, E. (1954). *Historia de la Literatura Hispano-Americana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Andrada Oliveira, D. (org.) (1997). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, Vozes.

Andretich, G. (2015). Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos. Tesis de Doctorado. Paraná, UNER.

Anguita, E. y Caparrós, M. (1997). *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina, 1966-1973*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal/Universitaria.

Arata, N. y Terigi, F. (2012). *Pedagogía y revolución-Carlos N. Vergara*. La Plata, UNIPE Editorial Universitaria.

Argumedo, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires, Colihue.

Arrien, J. B. y Matus Lazo, R. (1988). *La planificación participativa en educación*. San José de Costa Rica, Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centro América y Panamá (UNESCO/CAP).

Arrighi, G. (1999). *El largo siglo XX*. Madrid, Akal.

Attali, J. (2021). *La economía de la vida. Prepararse para lo que viene*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Ball, S. J. (1989 [1987]). *La microfísica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.

——. (comp.). (2001 [1990]). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

Beldini, M. I. y Steimbreger, N. G. (2005). Integración agroalimentaria. Trayectorias empresariales comparadas en la fruticultura argentina de exportación. En Salete, J.; Cavalcanti, B. y Neiman, G. (comps.). *Acerca de la Globalización en la Agricultura. Territorios, Empresas y Desarrollo Rural en América Latina*. Buenos Aires, Ciccus.

Beltrán Llavador, F. (1991). *Políticas y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València.

Benedetti, M. (1962-1963). *Noción de Patria*. Disponile en: https://www.literatura.us

Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche (siglos XIX y XX)*. Santiago de Chile, Lom.

Bernardo, J. (2005). Algumas reflexões acerca do libro *Democracia Totalitária*, publicado en *PREC. Põe, Rapa, Empurra, Cai*, Nº 0, noviembre.

Bianciotti, M. A.; Allo, H.; Villata, C.; Fernández, C. y Spatz, H. (2020). Un proyecto colectivo que habilita, disputa sentidos, emancipa y trasciende los límites geográficos de un jardín de infantes. En Almazán, S.; Galli, G. y Stoppani, N. (coords.). *Huellas de la educación popular en la escuela pública.* Buenos Aires, Suteba/Noveduc.

Borón, A. A. (2020). *Bitácora de un navegante: Teoría política y dialéctica de la historia latinoamericana. Antología esencial.* Versiones impresa y digital. Buenos Aires, CLACSO.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Buchbinder, P. (1994). Emilio Ravignani: la historia de la nación y de las provincias; en Devoto, F. J. (comp. y est. prelim.). *La Historiografía argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Caldart, R. S. (2005). *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*. Porto Alegre (mímeo).

Cano, D. (1996). Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor. En Seminario Internacional sobre políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Centro de estudios Multidisciplinarios.

Cantero, G. (1998). La Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Sentido político-teórico de una estrategia metodológica. *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, UBA, año VII, Nº 12: 17-24, agosto.

——. (2000). *El fracaso de las reformas: ¿Un canto de sirenas?* Inédito.

——. (2004a). *Exposición introductoria del Encuentro de Educación Popular en Escuelas Públicas.* Santa Fe, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER - Mutual AMMSAFE, 2 y 3 de abril.

——. (2004b). El derecho a la política comienza en otra escuela. Disertación en panel. En Vogliotti, A. y Cortese, M. (comps.). *Anales del Primer Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación*, organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto; en "En tiempos de adversidad: Educación Pública". Río Cuarto, UNRC.

——.(2009). Prácticas institucionales y derecho a la política. Escuelas públicas en las que otra ciudadanía amanece. Tercer Congreso Internacional de Educación. "Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina". Santa Fe, Universidad Nacional de Litoral, agosto (texto de intervención en Panel, inédito).

——. (2012). América del Sur: educadores interpelados por su presente. *Novedades Educativas*, año 24, N° 262, octubre: 6-10.

——. (2015). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de la educación pública y popular. *Polifonías*, año IV, N° 7: 101-131, septiembre-octubre. Departamento Educación, UNLu.

——. (2016). América Latina: pedagogía de un presente (con foco en Argentina). En Vogliotti, A. (comp.). *Formación como cuestión de gestión*, pp. 43-113. Río Cuarto, UniRío Editora/UNRC.

Cantero, G. y Andretich, G. (2003). *Organización de las instituciones educativas; material de estudio del Centro Multimedial de Educación a Distancia*. Santa Fe, UNL.

Cantero, G.; Celman, S.; Ulla de Costa, Z.; Andretich, G.; Rafaghelli, M.; Altamirano, S.; Ortega, P.; Chapero, M. L.; Grinóvero, N. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas. Una mirada que reclama e interpela.* Buenos Aires, Santillana.

Cañuqueo, L. (2005). Los Ngutram: Relatos de trayectorias y pertenencias mapuche. VI Congreso Internacional de Etnohistoria. Simposio Tradiciones orales, narrativa y simbolismo, Buenos Aires, 22-25 de noviembre. Mímeo en Kropff, L. (2007) *Construcciones de aboriginalidad, edad*

y politicidad entre jóvenes mapuche. Tesis de doctorado; en repositorio: uba_ffyl_t_2007_840618.pdf

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires, Paidós.

Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Iniciativa Socialista* N° 38, febrero. Intervención en el encuentro internacional "La estrategia democrática", Roma, febrero 1994. En *La strategia democratica nella società che cambia*. Roma, Datanews, mayo 1995.

Castro, R. y Jacovkis, P. (2015). Modelos globales. *Política Científica*. Buenos Aires, UBA.

Casullo, N. (2007). *Las cuestiones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ceceña, A. E. (2004). Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites. En Sader, E.; Ceceña, A.; Caycedo, J.; Estay Reyno, J.; Ramírez López, B.; Bartra, A.; Ornelas, R.; Gómez, J. y Lander, E. *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLACSO.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.*

Chávez, H. (2007). Discurso de inicio de la construcción del Partido Socialista Unido. Caracas, Ediciones "Socialismo del Siglo XXI", N° 2, marzo.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Cooke, J. W. (2001). Apuntes para la militancia. Merlo, Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche [original escrito a mediados de la década de 1960].

Coutinho, C. N. (2012). *Contra a corrente. Ensaios sobre democracia e socialismo*. San Pablo, Cortez.

Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Alva, A. (1991). *Currículum, crisis y perspectivas*. México, Centro de Estudios de la Universidad, UNAM.

De la Hoz, P. (2000). Entrevista al ex Ministro de Educación de Cuba, Armando Hart, sobre sus primeros días de gestión en 1959. Diario *Gramma*, 12/06/2000.

De Magdalena, A. (2008 [1929]). Introducción. En *Mariátegui*. Buenos Aires, Acercándonos Ediciones 2008.

De Sousa Santos, B. (2009a). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires, Waldhuter.

——. (2009b). *Una Epistemología del Sur*. México, CLACSO Coediciones/ Siglo XXI.

——. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur.* Buenos Aires, Antropofagia.

Diéterich, H.; Dussel, E.; Franco, R.; Peters, A.; Stahmer, C. y Zemelman, H. (1999). *El fin del capitalismo global*. Buenos Aires, Editorial 21.

Do Vale, A. M. (1996). *Educação Popular na escola pública*. San Pablo, Cortez.

Duarte, C. (s/f). El evangelio según Miguel Hesayne. Vivir de pie. revista digital *La Pulseada*. Azul.

Dussel, E. (1999). El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida. En Diéterich, H.; Dussel, E.; Franco, R.; Peters, A.; Stahmer, C. y Zemelman, H. *El fin del capitalismo global*. Buenos Aires, Editorial 21.

——. (2006). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.

——. (2007a). *Política de la liberación. Historia mundial crítica.* Madrid, Trotta.

——. (2007b). Las transformaciones históricas del Estado moderno: Tesis para interpretar las praxis antihegemónicas. *Utopía y Praxis Latinoamericana,* vol. 12, Nº 36. Maracaibo/México, UNAM.

——. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*, vol. II. Madrid, Trota.

——. (2014). Cartografías del saber desde la transmodernidad. En Aguer, B. (ed.). *Cartografías del poder y descolonialidad.* Buenos Aires, Del Signo.

Eco, U. (2017). *De la estupidez a la locura*. Buenos Aires, Lumen.

——. (2015). *El nombre de la rosa*. Buenos Aires, De Bolsillo.

Eggers Lan, C. (1968). *Cristianismo y nueva ideología*. Buenos Aires, Jorge Álvarez.

Enríquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, año VIII, Nº I (15). Universidad Nacional de San Luis.

Equipo "Marina Vilte" (2001). ¿Quiénes somos el pueblo? Revista *La Educación en Nuestras Manos*, año 10, Nº 64, julio-agosto. Pilar.

Etchegoyen, M. (2003). *Educación y ciudadanía*. Buenos Aires, Stella/La Crujía.

Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Feinmann, J. P. (2008). *La Filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires, Planeta.

——. (2010-2011). *Peronismo, filosofía política de una persistencia argentina*, Tomos 1 y 2. Buenos Aires, Planeta.

Feldfeber, M. (comp.) (2010). *Dossier Escuelas de Gestión Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires/Barcelona/México D.F., Paidós.

Fernández, S. J. (2006). Políticas educacionais e democratização escolar: por que a democracia ainda fica na "porta giratória"? En Najjar, J. y Camargo, S. (orgs.). *Educação se faz (na) política*. Niterói RJ, EdUFF.

Follari, R. (2002). *Teorías débiles*. Rosario, Homo Sapiens.

——. (2003). Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.

——. (2021). *Los porqués del antiperonismo*. Disponible en http://www.revistamovimiento.com/opinion/los-porques-del-antiperonismo/

Forster, R. (2010). *La anomalía argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.

——. (2016). La experiencia argentina bajo el nombre del kirchnerismo. En Sader, E. *Las vías abiertas de América Latina*. Buenos Aires, Octubre.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

Freire, P. (1969 [1965]). *Educação como Prática da Libertade*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

——. (1997 [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

——. (1988). En prólogo a Gutiérrez, F. *Educación como praxis política*. México, Siglo XXI.

——. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.

——. (1993). La pedagogía del oprimido treinta años después (entrevista), *Propuesta educativa*, año 5, N° 9, octubre: 62-63. Buenos Aires, FLACSO.

——. (1996a). *Política y Educación*. México, Siglo XXI.

——. (1996b [1972]). Acción Cultural y alfabetización de adultos. Seminario del Prof. Paulo Freire en el Colegio Pio Latino, Roma, 20-22/11/1972; mimeo recuperado en el glosario de Gadotti, M. *Paulo Freire. Uma biobibliografía*. San Pablo, Cortez /Instituto Paulo Freire/UNESCO.

——. (1997). *Pedagogía da Esperança. Um recontro com a pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P.; Gadotti, M.; Guimaraes, S. y Hernández, I. (1987). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

——. (1998). *Cartas a Guinea Bissau*. México, Siglo XXI.

——. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.

Fuentes, M. (2020). *Activismos tecnopolíticos: Constelaciones de performance*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

Funes, A. G. (coord.). (2007). *Crónicas de Escuelas Valletanas*. Córdoba, Jorge Sarmiento Editor/Universitas Libros. Trabajo realizado en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.

Furlán, A. y Rodríguez, A. (1993). Procesos curriculares, instituciones y organizaciones. Mesa 13: „Gestión y desarrollo institucional", dirigido por Alfredo Furlán (UAM) y Azucena Rodríguez (UNAM), con la colaboración de Hugo Gil (U. de G.) Rita Guerrero (UAM), Cecilia Izarrarás (I.M.C.E.M.) y Eric Peña (E.N.E.P. IZTACALA).

Gabetta, C. (2004). Necesidad de una modesta utopía. *Le Monde diplomatique/el Dipló*. Buenos Aires, junio.

——. (2006). Populismos. *Le Monde Diplomatique/el Dipló.* Buenos Aires, junio.

Gadotti, M. *y Torres, C. A. (comps.)* (2001). *Paulo Freire. Uma Biobibliografía*. San Pablo/Brasilia, Cortez /Instituto Paulo Freire/UNESCO.

Galasso, N. (2006). *La larga lucha de los argentinos y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.

——. (2008). *De la banca Baring al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Buenos Aires, Colihue.

Galeano, E. (1984). *Memorias del Fuego*. Buenos Aires, Siglo XXI.

——. (1988). *Memorias del Fuego II. Las caras y las máscaras*. Buenos Aires, Siglo XXI

——. (2003). *Los madies. El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Catálogos.

——. (2015). *La fabricación del poder. Los hijos de los días*. Buenos Aires, Siglo XXI.

——. (2008). *Los Otros Cuentos. Relatos del Subcomandante Marcos*. Red de Solidaridad con Chiapas (comp.). Buenos Aires, Red de Solidaridad con Chiapas.

García, M. A. (2002). El evangelismo wichí de uno y otro lado del límite étnico. *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, año 4, N° 4: 105-123, octubre.

García Linera, Á. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época; Desde la Gente.* Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos CL. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

——. (2016). ¿Fin de ciclo progresista o proceso revolucionario por oleadas? En Sader, E. *Las vías abiertas de América Latina*. Buenos Aires, Octubre.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.). *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC.

Giroux, E. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Giry, M. (2005). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México, Siglo XXI.

Graizer, O. (2009). Autonomía escolar: tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno. En Feldfeber, M. (comp.). *Autonomía y gobierno de la educación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Gramsci, A. (1984). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Grimson, A. (2004). La experiencia argentina y sus fantasmas. En *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO Biblioteca Virtual.

Godet, M. (1990). *Problemas & Métodos de Prospectiva: caja de herramientas.* París, UNESCO.

González Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona, Anthropos.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid, Cátedra.

Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires, Paidós.

Harnecker, M. (1995). *Haciendo camino al andar*. Santiago de Chile, LOM.

Hirsch, D. (2010). Notas para el debate sobre "lo público" en educación desde la mirada de las organizaciones sociales. En Feldfeber, M. (comp.). *Dossier Escuelas de Gestión Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Hillert, F. (2003). Lo público, democrático y popular. En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.

——. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En Suárez, D.; Hillert, F.; Ouviña, H. y Rigal, L. *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Noveduc.

Hobsbawn, E. (2011). *Cómo cambiar el mundo*. Barcelona, Crítica.

Holloway, J. (2003). *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. San Pablo, Viramundo.

Jara H., O. (2010). El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. En Korol, C. (comp.). *Pedagogía de la Resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de Mayo.

——. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos.* Bogotá, CINDE.

Jauretche, E. (1966). *El medio pelo en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Peña Lillo.

Kemmis, S. (1993 [1986]). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

Kliksberg, B. (1973). *Cuestionando en Administración*. Buenos Aires, Paidós.

Korol, C. (comp.). (2010). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México D. F., Grijalbo.

Kropff, L. (2005). *Desierto y la Pacificación de la Araucanía*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Biblioteca Virtual.

Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires, Hachette.

——. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires, Ediciones Castañeda.

Laclau, E. (2009). *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Lanusse, L. (2007). *Cristo revolucionario. La Iglesia militante*. Buenos Aires, Vergara.

Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile, FLACSO.

Lukes, S. (1981). *Power: a radical view*. Londres, The MacMillan Press. Madrid, Siglo XXI, 1985. Citado por Sirvent, M. T. en un mímeo (1988) y desarrollado en Sirvent, M. T. 2005. Disponible en . https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zhMVK9dwc4XmWzNhxNNqc5c/?format=pdf&lang=es

Mariátegui, J. C. (2005 [1928]). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires, El Andariego.

——. (2008 [1929). *Escritos fundamentales*. Avellaneda, Acercándonos.

Martínez, D. (2014). Sufrimiento docente. X Seminario Internacional de la Red Estrado. Salvador de Bahía. Registro de su intervención en panel.

Martínez Estrada, E. (1968). *La cabeza de Goliat*, fascículo El ensayo moderno: Martínez Estrada, entrega N° 44. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Marx, K. (1965). *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Buenos Aires, Ediciones Nuevas.

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Ediciones Pedagógicas Chilenas.

——. (1997 [1990]). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Dolmen.

Matus, C. (1977). *Planificación de situaciones*. Caracas, Libros Alfar/CENDES.

——. (1992). *Política, planificación y gobierno*. Caracas, Fundación Altadir.

——. (2000). *Teoría del juego social*. Caracas, Fondo Editorial Altadir.

Mejía, M. R. (1990). *Educación Popular-Historia-Actualidad-Proyecciones*. Santa Cruz de la Sierra, UNICRUZ/AIPE/CEAAL.

Michi, N. (2008). Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, del Signo.

Millán, S. y Cárdenas, P. (2010). Educación intercultural en contexto mapuche. En Rapimán, D.; Fernández, C. y Millán, S. (eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, Educo, Universidad Nacional del Comahue.

Ministerio de Educación de Nicaragua (1983). *La educación en cuatro años de revolución*. Managua, Ministerio de Educación.

Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires, Noveduc.

Morin, E. (1992 [1973]). *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairós.

Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Murature de Badaraco, M. del C. (1967). *Historia de Entre Ríos*. Paraná, Talleres Gráficos Nueva Impresora.

Nidelcoff, M. T. (1975). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Rosario, Editorial Biblioteca.

Nietzsche, F. (1994). *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza.

Nun, J. (2001). *Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

O'Donnell, F. (2015). *1815 La primera declaración de la Independencia Argentina*. Buenos Aires, Aguilar.

O´Gorman, E. (1995 [1958]). *La invención de América*. México, Fondo de Cultura Económica.

Orgambide, P. (2002). *El maestro de Bolívar. Simón Rodríguez, el utopista*. Buenos Aires, Sudamericana.

Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires, Planeta.

Paro, V. H. (2008). *Educação como exercício do poder. Crítica ao senso comum em educação*. San Pablo, Cortez.

Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

——. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría.* Rosario, Homo Sapiens.

Pigna, F. (2004). *Los mitos de la historia argentina*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Ponce, A. (2010 [1934]). *Educación y lucha de clases.* Buenos Aires, Imago Mundi.

Porto-Gonçalves, C. W. (2010). Abya Yala, el descubrimiento de América. En Giarraca, N. (comp.). *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Buenos Aires, Una Ventana.

Primer Diccionario Altermundista (2008). *Le Monde Diplomatique-El Dipló*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Puiggrós, A.; José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.* Buenos Aires, Contrapunto.

Rancière, J. (2007 [1987]). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

——. (2007 [1996]). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Rauber, J. (1996). Conferencia pronunciada en Paraná sobre "El Estado de lo Público", con motivo de la apertura de la primera cohorte de la Maestría en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

——. (2006). *América Latina. Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. República Dominicana, Pasado y Presente XXI.

Ravignani, E. (1937). *Asambleas Constituyentes Argentinas*, Tomo I. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Reyes, S.; Cestona, L.; Dosso, M.; Gorosito, M. y Vidal, L. (2017). *La escuela Isauro Arancibia: una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal.* Buenos Aires, Noveduc-Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Rezende, M. V. (2005). *Los ritmos de la vida. La pedagogía y la política en la aventura de la educación popular.* Buenos Aires, Centro Nueva Tierra.

Ribeiro, D. (1969). *As Américas e a civilização*. Río de Janeiro, Companhia das Letras.

Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Buenos Aires, Paidós.

——. (1999 [1988]). *El siglo de la biotecnología*. Barcelona, Crítica.

Rigal, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción del pensamiento crítico y protagonismo popular. En Suárez, D.; Hillert, F.; Ouviña, H. y Rigal, L. *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Noveduc.

Rodriguez Brandão, C. (1993). Caminos Cruzados: Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En Gadotti, M. y Torres C. (comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

——. (2015). Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias. *Polifonías, Revista de Educación*, año IV, N° 7, septiembre-octubre. Luján, Departamento Educación, Universidad Nacional de Luján.

Rodríguez, L. M. (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina.* Buenos Aires, APPEAL.

——. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Colihue.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria.

Russo, S. (2011). *Milagro Sala. Jallalla. La Tupac Amaru, utopía en construcción*. Buenos Aires, Colihue.

Saccomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida.* Buenos Aires, Planeta.

Sader, E. (2002). Hegemonía y contrahegemonía para otro mundo posible. Revista *Contexto e Educação*, año 17, N° 65, enero/marzo, UNIJUI.

Sánchez Vázquez, A. (2006). Ética y marxismo. En Borón, A.; Amadeo, J. y González, S. (comps.). *La teoría marxista hoy*. Buenos Aires, CLACSO.

——. (2007). *Filosofia da praxis*. San Pablo, CLACSO.

Sandino, A. C. (1974 [15/03/1931]). Manifiesto "Luz y Verdad". En Ramírez, S. (comp.). *El pensamiento vivo de Sandino.* Costa Rica, Educa.

Sarmiento, D. F. (1915 [1884]). *Conflicto y armonías de las razas en América*. Buenos Aires, La Cultura Argentina.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

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

——. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação* N° 28. Río de Janeiro, Autores Associados.

——. (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Paraná, Facultad de Trabajo Social-UNER.

Sojo, M. (2011). *Educación, pedagogía y escuela. Aportes teóricos*. Caracas, Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe.

——. (2021). Situación educativa de Venezuela. Relato: "El acumulado histórico. Síntesis actual". 02/04/2021.

Sosa, J. (1961). *Artigas, del vasallaje a la revolución*. Buenos Aires, Losada.

Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.

Suárez, D. H. y Arnagni, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción del saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade* 20 (36): 43-56.

Suárez, D.; Hillert, F.; Ouviña, H. y Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América Latina*. Buenos Aires, Noveduc.

Tamarit, J. (1992). *Poder y educación popular*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

——. (2012). *Clase Media: Cultura, mito y educación. ¿Quién educa al educador?* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tamarit, J.; Di Pietro, S. y Cabrera, M. E. (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terán, O. (1991). *Nuestros años sesentas*. Buenos Aires, Punto Sur.

Testa, M. (1997). *Saber en salud.* Buenos Aires, Lugar Editorial.

Torres, C. A. (1995). *Estudios freireanos*. Montevideo, Libros del Quirquincho.

Urrutia, J. P.; Sela, S. D. y Antonelli, M. C. (2008). Educación popular y el lugar de los psicólogos. Experiencia en Isla Maciel (1956-1966). En XV Jornadas de Investigación y Cuarto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Valko, M. (2018). *El malón que no fue. Historias y grietas de una masacre de película.* Buenos Aires, Continente.

Vigil, C. J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina*. Buenos Aires, Hvmanitas.

Vilca, V. (2008). Rodolfo Kusch: La presencia de un pensamiento seminal en Latinoamérica. Conferencia. SEDICI-Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Pampa.

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. San Luis, Universidad Nacional de San Luis, septiembre.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Winderbaum, S. (2006). *Para pensar y entender Río Negro*. Neuquén, Pido la Palabra.

Wright, E. O. (1993). *Clase, crisis y Estado*. Madrid, Siglo XXI.

Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón: Uso crítico de la teoría*. Barcelona, Anthropos/México D. F., Colegio de México.

——. (2009). Conferencia en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe (registro propio).

Zibas, D. (1993). La pedagogía del oprimido treinta años después. Entrevista a Paulo Freire. *Propuesta educativa*, año 5, N° 9, octubre. Buenos Aires, FLACSO.

Zidarich, M. y auxiliares docentes aborígenes (ADAs) (1996). *Tsalanawu-Chalanero* (libro de lectura y actividades didácticas, wichí-castellano). Galerno, T. y Tomé, M. (revisión). INAI.

Ziegler, J. (2018). *Hay que cambiar el mundo*. Madrid, Akal.

Zoppi, A. (2004). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum.* Jujuy, EdiUnju.

Zoppi, A. *et al*. (2018). *Construir y habitar una red: el devenir de la Red de Investigación Educativa en Misiones: trayectorias, experiencias y proyecciones*. Posadas, Edunam.

Zysman, A. (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En Rodríguez, L. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, APPEAL.

Artículos en sitios electrónicos

Aguer, H. (2007). Construcción de Ciudadanía. La nueva asignatura y la ideología de la transformación educativa. Disertación de Mons. Héctor Aguer, arzobispo de La Plata, en la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires (20 de abril). https://www.infocatolica.com/blog/noticiasglobales.php/ng-16

Aguirre, M. (2002). Una estructura de borde. La institución. *Accueil Articles Dossiers* Agenda Parutions Liens Ecrire. https://www.google.com.ar/search?source=hp&ei=eOrLXs3nA-2-5OUPguSYsAw&q=Accueil+Articles+Dossiers+Agenda+Parutions+Liens+Ecrire++Una+estructura+de+borde+%283%29+La+instituci%C3%B3n+Marlene+Aguirre+-+01%2F02%2F2002&oq=Accueil+Articles+Dossiers+Agenda+Parutions+Liens+Ecrire++Una+estructura+de+borde+%283%29+La+instituci%C3%B3n+Marlene+Aguirre+-+01%2F02%2F2002&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQA1CPK1iPK2DSU2gAcAB4AIABAIgBAJIBAJgBAaABAqABAaoBB2d3cy13aXo&sclient=psy-ab&ved=0ahUKEwjNg9qTsM_pAhVtH7kGHQIyBsYQ4dUDCAc&uact=5

——. (2019). *Estructura de borde en Lacan*. https://es.scribd.com/document/412270034/Una-Estructura-de-Borde-Marlene-Aguirre

Aharonian, A. (2018). ¿Enfrentar la guerra de quinta generación con arcos y flechas? *Revista Rebelión,* 28/08/18. https://rebelion.org/enfrentar-la-guerra-de-quinta-generacion-con-arcos-y-flechas/

Aiziczon, F. (2019). FASINPAT como modelo de autonomía obrera. Del derecho al trabajo a la disputa por la autogestión. Revista *NUESTRAMÉRICA*, vol. 7, Nº 14, julio-diciembre. Dialnet-FASINPATComoModeloDeAutonomiaObreraDelDerech oAlTra-7061498.pdf

Alberdi, J. B. (1914). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, p. 42. www.hacer.org/pdf/Bases.pdf

Aliverti, E. (2021). Editorial en su programa Marca de Radio, del 23/01/2021. Radio La Red, AM 910.

——. (2021). Editorial en su programa Marca de Radio, del 06/02/2021. Radio La Red, AM 910.

Alvarado, M (2011), Preguntas andadas. Preguntas por andar. Desandando preguntas. Carlos Vergara y una tesis. En *Cuadernos del Sur*. Filosofía, versión On-line, Nº 40; Bahía Blanca. http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74342011001100002

Andretich, G. (2008). Cuestiones sobre ruralidad. En Cantero, G.; Celman, S.; Ulla de Costa, Z.; Andretich, G.; Rafaghelli, M.; Altamirano, S.; Ortega, P.; Chapero, M. L.; Grinóvero, N. *Educación y ciudadanía. Alternativas y resistencias a la exclusión social.* Informe Final de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, UNER. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/ proyectos.htm

Ansaldi, W. (1995). El fantasma de Hamlet en la Pampa. Chacareros y trabajadores rurales, las clases que no se ven; publicada originalmente en soporte papel. En Bjerg, M. M. y Reguera, A. (comps.). *Problemas de la historia agraria. Nuevos debates y perspectivas de investigación.* Tandil, IEHS. http://catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/ fantasmadehamlet.pdf

Balladares Burgos, J. A. y Avilés, M. R. (2014). Pensar la educación a partir de la presencia ontológica del símbolo desde las categorías del "ser" y del "estar" en la reflexión filosófica latinoamericana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana. https://scholar.google.com.ar/citations?user=yYDd4bAAAAAJ&hl=es&oi=sra#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Des%26user%3DyYDd4bAAAAAJ%26citation_for_view%3DyYDd4bAAAAAJ%3Au-x6o8ySG0sC%26tzom%3D180

Barco, S. N. (2005). Reforma educativa y reestructuración de la educación en la Provincia de Río Negro. *Revista de Educación*, Nº 15, junio: 59-88. Buenos Aires, Espacios en Blanco. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384557793004

Barco, S.; Penas, P.; Pose, S. y Rodríguez, M. (2012). Las políticas de reforma de la escuela secundaria en la provincia de Río Negro desde la década de 1980 hasta la actualidad: diseños curriculares y organización del trabajo docente. En Mas Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. *La Educación secundaria como derecho*. Buenos Aires, La Crujía. https://www.parmenia.com.ar/w/index.php/crujia/la-educacion-secundaria-como-derecho.html

Buxarrais, M. R. y Farías, L. (2020). *Desafíos de la educación moral y ciudadana ante las tecnologías emergentes*. www.revista-transdigital.org.

Benjamin, W. (1973 [1936]). *El arte en la era de la reproducción mecánica*. Madrid, Taurus. Aguirre, J. (trad.). Disponible en http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=48

Cantero, G. (1991). *Modelos Participativos en Educación; una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCBA*. Buenos Aires, PRONATASS/MCE. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/93198?show=full

——. (2007). Para un tiempo inesperado, una educación inesperada. revista digital *TRABALHO NECESSARIO*, año 5, N° 5: 1-25. Niteroi, Universidad Federal Fluminense. http://www.uff.br/trabalhonecessario/

——. (2008). La educacion ciudadana desde un intento de construcción alternativa. En Cantero, G.; Celman, S.; Ulla de Costa, Z.; Andretich, G.; Rafaghelli, M.; Altamirano, S.; Ortega, P.; Chapero, M. L.; Grinóvero, N. Proyecto: "Educación y Ciudadania: alternativas y resistencias a la exclusión social". Informe Final de Investigación, Cap. 1. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/proyectos_investigacion/Cantero_Celman/proyectos.htm

——. (2018). Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10714 y en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER: uba_ffyl_t_2018_24319_v1 y uba_ffyl_t_2018_24319_v2.

Casagrande, N. (2007). La pedagogía socialista y la formación del educador. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC, N° 12. Concepción, Chile. http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/183/190

Castro, R. y Jacovkis, P. M. (2015). Modelos Globales. Revista *Política Científica*. Buenos Aires, UBA. http://www.dc.uba.ar/prensa/modelos-globales/image/image_view_fullscreen

Chomsky, N. (2012). *10 Estrategias para la manipulación mediática*. http://www.revistacomunicar.com/pdf/noam-chomsky-la-manipulacion.pdf

Citro, S. (2006). Tácticas de invisibilización y estrategias de resistencia de los mocoví santafesinos en el contexto postcolonial. Revista *Indiana*, N° 23. Berlín, Instituto Iberoamericano. http://www.red-redial.net/referenciabibliografica-19624.html

Cooke, J. W. (2010 [1971]). *Peronismo y Revolución*. Biblioteca Popular-La Baldrich Espacio de Pensamiento Nacional. www.labaldrich.com.ar

Correa, R. (2011). Entrevista realizada por Ignacio Ramonet, *Cuba Debate*. http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/01/03/entrevista-con-rafael-correa-realizada-por-ignacio-ramonet-pedi-una-pistola-para-defenderme/

D'Ors, P. (2012). *Biografía del silencio*. Madrid, Editor digital: Titivillus. https://www.espiritualidadpamplona-irunea.org/wp-content/uploads/2018/02/Biografia-del-silencio-Pablo-dOrs.pdf

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, CLACSO, libro digital, PDF: https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/

Díaz, J. F. (2001). Apuntes sobre la actividad misionera junto al pueblo mapuche después del Vaticano II. *Actas teológicas*. http://dx.doi.org/10.7770/actasteol-V7N1-art77

Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista *Competencias en Educación*, vol. 2, N° 5. Universia Publicaciones. https://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/61

Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires, Nueva Visión. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Dreyfus%2C+Hubert+L.%2C+Michel+Foucault%3A+m%C3%A1s+all%C3%A1+del+estructuralismo+y+la+hermen%C3%A9utica%2F

Dri, R. (2011). De la multitud al pueblo, del no-poder al poder popular. Revista digital *La Herramienta*, año XV, N° 46, marzo. http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-46/de-la-multitud-al-pueblo-del-no-poder-al-poder-popular

Duarte, M. E. (1951). *Mi Mensaje*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiJ5bDDf4bvoAhVpHbkGHfkICSMQFjAAegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fupcndigital.org%2F~ciper%2Fbiblioteca%2FEva%2FEva%2BPeron-Mi%2BMensaje.pdf&usg=AOvVaw0i0Vr0CPrtfpwK7-nKVBfu

Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/.

——. (1888). *Tesis sobre Feuerbach* [Marx, C. [1845]. file:///C:/Users/Germán/Documents/DOCTORADO%20-%20TESIS/DOCTORADO%20-%20TEXTOS%20PARA%20LA%20TESIS/Marx%20(1845)%20Tesis%20sobre%20Feuerbach.htm1845

Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. Revista *Fundamentos en Humanidades, año VIII, Nº I: 57-88.* Universidad Nacional de San Luis. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484048

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido 30 años después, 1998*. Entrevista de Dagmar Zibas. San Pablo, Fundación Carlos Chagas. http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/practi9.htm#1.

Fontenla, M. (2021). diario *Página12* del 26/4/21. https://www.pagina12.com.ar/337967-carcel-de-la-historia-o-libertad-del-tiempo

Furlán, A. (1991). Curriculum y condiciones institucionales. Revista *Cuadernos Pedagógicos Universitarios.* México, Universidad Pedagógica Nacional. http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf

García Linera, Á. (2016). La gente no se mueve solo porque sufre. Entrevista de Martín Granovsky, el 24/08/2016, cuando recibió el Premio Rodolfo Walsh en la Facultad de Periodismo de la UNLP. Buenos Aires, *Página12*, 28/8/2016. https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-307967-2016-08-28.html

——. *Álvaro García Linera: Las transformaciones se dan por oleadas, no hay revolución perpetua*. http://www.nodal.am/2017/06/alvaro-garcia-linera-las-transformaciones-se-dan-oleadas-no-revolucion-perpetua/

Gauna, J. P. y Rigotti, S. (2013). El Conflicto del Campo: un caso de antagonismo productor de identidades. Ponencia VI Encuentro Panamericano de Comunicación. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Ciencias de la Información. http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/companam/ponencias/Comunicaci%C3%B3n,%20Pol%C3%ADtica%20y%20Derechos%20Humanos/-Unlicensed-comunicacionypolitica.GAUNA_.pdf. (Consultado el 8/8/15).

Gómez Sollano, M. y Puiggrós Lapacó, A. (1991). El sentido de las "alternativas pedagógicas" en la formación: presupuestos y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana. En Sollano_Lapacco.htm, Proyecto Alternativas Pedagógica y Prospectiva Educativa (APPEAL), México. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk01QI6ML0opec5rBgsSLlbT9QXvrYQ:1606081281046&q=G%C3%B3mez+-Sollano,+Marcela+y+Puiggr%C3%B3s+Lapac%C3%B3,+Adriana+(1991)+El+sentido+de+las+%E2%80%98alternativas+pedag%C3%B3gicas%E2%80%99+en+la+formaci%C3%B3n:+presupuestos+y+campos+de+problematizaci%C3%B3n+en+la+historia+de+la+educaci%C3%B3n+latinoamericana&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwi7p_KBj5ftAhXhJLkGHXLhC1gQBSgAegQIAxA1&biw=1147&bih=539

Goobar, W. (2021). Entrevista de Pablo Caruso en el programa radial "Que vuelvan las ideas", AM 750, martes 02/03/2021. www.waltergoobar.com.ar

Gramsci, A. (1984). *Quaderno 11*, (XVIII). https://quadernidelcarcere.wordpress.com/2014/10/28/4308/

Harnecker, M. (1998). Democracia y Socialismo. Revista *Temas*: 16-17. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk00hfBcaMMPAwKxL9Ax3lmIlbogNBg:1610981881773&q=Harnecker,+Marta:+Democracia+y+Socialismo.+En+Revista+Temas,+p%C3%A1gs.16-17,+1998.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwj4rLWW36XuAhU9ILkGHdgYB6wQBSgAegQIAxA1&biw=826&bih=550

Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago de Chile, Pehuén Editores Limitada/CEPAL. http://www.cepal.org/publicaciones/7179-autonomia-o-ciudadania incompleta-el-pueblo-mapuche-en-chile-y-argentina vía @cepal_onu. Consultado el 10/2/15; 18,30 hs.

López Mato, O. (2020). Nace Artigas, nace el federalismo. *Nueva Rioja*, publicación de información en sitio web, 24/06/2020, originalmente publicado en el diario *La Presa*. https://www.nuevarioja.com.ar/14156-nace-artigas-nace-el-federalismo

Malacalza, B. (2021). Entrevista en el diario *Página12* y publicada el 05/07/2021 bajo el título "Coronavirus: ¿qué ocurre en África?" https://www.pagina12.com.ar/352786-coronavirus-que-ocurre-en-africa

Maturana, H. y Varela, F. (1998 [1994]). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria. .https://es.slideshare.net/Longsthride/de-maquinas-y-seres-vivos-maturana-y-varela-1973

Martínez Rangel, R. y Soto Reyes, E. (2012). 15/03/2012. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=El+Consenso+de+Washington%3A+la+instauraci%C3%B3n+de+las+pol%C3%ADticas+neoliberales+en+Am%C3%A9rica+Latina+Rub%C3%AD+Mart%C3%ADnez+Rangel*+Ernesto+Soto+Reyes+Garmendia**

Michi, N. (2008). Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero. VC. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Mugica, C. (1973). Revista *Las Bases*, N° 49, 28/06/1973. En Pigna, F. (2010) El Padre Mugica y su conversión al peronismo, en *El Historiador*: http://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1776-1799/index.html

Nassif, R. (1993). José Martí (1853-1895). París. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, N° 3-4: 808-821. ©UNESCO-Oficina Internacional de Educación, 1999. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=-JOS%C3%89+MART%C3%8D+%281853-1895%29++Ricardo+Nassif

Offe, C. (1990 [1976]). La política social y la teoría del Estado. En *Economía Social. Contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid, Alianza. http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/Offe-Claus-La-pol%C3%ADtica-social-y-la-teor%C3%ADa-del-Estado.pdf

Ortiz, M. S. (1989). El mestizaje como identidad latinoamericana. En Carpentier, A. *El recurso del método*. San José de Costa Rica. *Revista de Filosofía y Lingüística*, Universidad de Costa Rica, vol. 15, N° 1, 30/'8/2015. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/19095

Paladines Escudero, C. (2008). Simón Rodríguez: el proyecto de una "educación social". revista *Educere*, vol. 12, N° 40, enero-marzo. Mérida, Universidad de los Andes. En Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO, http://biblioteca.clacso.or

Palomeque, A. L. (2018). El Artigas educador. Gacetilla N° 4; Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE). suheducacion.blogspot.com, https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-06/ArtigasEducador.pdf

Paz, A. y Venturino, C. (coords.) (2008). *Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Pérez Gómez, Á. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. Revista digital *Praxis Educativa*, vol. 24, N° 3, septiembre-diciembre. Santa Rosa, Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302

Pigna, F. José Gervasio Artigas. *El historiador.* https://www.elhistoriador.com.ar/jose-gervasio-artigas/

Posada, M. G. (1997). Teoría y sujetos sociales. Algunas consideraciones acerca de los estudios sobre el campesinado en Argentina. *Papers 51*, 7392, UNLu/FLACSO, Argentina. http://www.raco.cat/index.php/papers/article/ viewFile/25435/61208

Puiggrós, A. (2013). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).* Buenos Aires, Separata de la Fundación Terras, de la Historia de la Educación Argentina (2006, 4ª reimp.), tomo 1. Buenos Aires, Galerna. www.terras.edu.ar/biblioteca/4/HEAL_Puiggros_Unidad_3.pdf

Ramés, V. (2015). Ley de Vagos. Córdoba, *Alfil*, diario digital. https://www.diarioalfil.com.ar/2015/02/18/creacion-de-los-vagos/

Ramonet, I. (2013). El mundo en 2030, Editorial por Ignacio Ramonet, en mayo de 2013 *Le Monde Diplomatique en español*. https://mondiplo.com/el-mundo-en-2030

——. (2020). La pandemia y el sistema mundo. *Le Monde Diplomatique*. https://www.eldiplo.org/notas-web/la-pandemia-y-el-sistema-mundo/

——. (2021). Las redes sociales, nuevo medio dominante. *Le Monde Diplomatique* por autorización de *La Jiribilla, Revista de Cultura Cubana*, año XIX, N° 884, 15/02 al 03/03. www.eldiplo.org/archivo

Rauber, I. (2002). *Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto.* Santo Domingo, Ediciones Pasado y Presente XXI/UNESCO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Los%20Dilemas%20del%20Sujeto.pdf

Redondo, P. y Thisted, S. (2002). Proyecto de formación e investigación para escuelas de sectores populares. Buenos Aires, SUTEBA. Sintetizado en video *Caminar rompiendo esquemas* https://www.youtube.com/watch?v=uMLNv7IXpS8 Prensa CTERA, Experiencias de Escuelas de sectores populares de la provincia de Buenos Aires.

Rodríguez, L. M. (2010). Cultura política: experiencia y narración. III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario. FONCyT. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Conicet. Biblioteca Nacional, 17-19 de marzo.

Rodríguez, S. (1975). *Obras completas*. Caracas, Ediciones de la Universidad Simón Rodríguez.

Rodríguez Chailloux, A. (2008). *Pensar la Gobernabilidad en clave alternativa: En busca de fundamentos teóricos en los albores del siglo XXI.* https://www.google.com/search?client=firefox-b-&q=Rodr%C3%ADguez+Chailloux%2C+Adri%C3%A1n%2C+Pensar+la+Gobernabilidad+en+clave+alternativa

Rozitchner, L. (2001). Un país sometido por el terror y el miedo. Entrevista para diario *Página/12*. Buenos Aires, lunes 22/01/2001. http://www.pagina12.com.ar/2001/01-01/01-01-22/pag13.htm

——. (2013). *Levinas o la filosofía de la consolación*. Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional.

Russo, S. (2021). Verbicidio. Diario *Página12*, 24/04/2021 https://www.pagina12.com.ar/337578-verbicidio

Salese, A.; Belli, G. y Gennuso, G. (2000). El caso de la Fundación Gente Nueva, Bariloche, Río Negro. *Escuela y Comunidad*. Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad. http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/92913/EL001178.pdf?sequence=1

Segato, R. (2019). El mundo de hoy es un mundo marcado por la dueñidad o el señorío. Entrevista concedida a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, España, 26/08/2019. http://www.uimp.es/actualidad-uimp/rita-segato-el-mundo-de-hoy-es-un-mundo-marcado-por-la-duenidad-o-el-senorio.html

Sirvent, M. T. (1998). Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. http://www.conviven.org.ar/bibliotecas-publicaciones/Sirvent__Poder_y_Participaci_n.doc.

Sverdlick, I. (2006). Apuntes para Debatir sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la Situación en Argentina. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 4, N° 4e. RINACE@uam.es Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar España. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140406

Vázquez, S. y Di Pietro, S. (2018). *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico.* http://www.suteba.org.ar/download/la-educacin-popular-en-la-escuela-pblica.-un-desafo-estratgico-218.pdf

Verdesio, E. (1961). *Génesis de la Educación Uruguaya. Enciclopedia de Educación*. Montevideo, CNEPN.

Williamson, J. (1989). Latin American Adjusment: HowMuch Has Happened? Conferencia dictada en el Instituto Internacional de Economía, Washington.

Zysman, A. y Paulozzo, M. (coords.) (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Zoppi, A. (2021). Redes y Colectivos Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela: estado de situación actual a nivel nacional y latinoamericano. Entrevista por medios electrónicos, 22/03/2021.

Documentos

Archivos de Ciencias de la Educación (2014). Separata de *Dossier*, sobre la cátedra del Prof. Guillermo Savloff, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Argentina urbana, Plan Estratégico. (2018). Presidencia de la Nación. https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Argentina+urbana%2C+2018%3B+Presidencia+de+la+Naci%C3%B3n.´

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. INDEC-Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). www.indec.gob.ar›ftp›cuadros›poblacion›censo2010_tomo1-tomo2

Cecilia Morel, primera dama de Chile (*Página12*, 22/10/2019. https://www.pagina12.com.ar/226713-el-audio-de-la-esposa-de-pinera-vamos-a-tener-que-disminuir- 2019.

Constitución de la República Argentina 1994 (Texto Ordenado 1995).

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Zysman, A. y Paulozzo, M. (coords.), 1ª ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Fundación "Gente Nueva", Bariloche, mímeo, 2004

Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía. (2008). Paz, M. A. y Venturino, C. (coords.),1ª ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Dossiê MST ESCOLA, Documentos e Estudos 1990-2001. *Caderno de Educação* Nº 13, Edição Especial.

Instrucciones del Año XIII (Artigas). *Cultura e Identidad Uruguaya.*; http://www.chasque.net/vecinet/instru13.htm

Manifiesto de Obispos del Tercer Mundo, 15 de agosto de 1967; versión en pdf.

Memorial del MCP (1986). Recife, Fundação de Cultura.

Reglamento de Tierras, de Artigas. *Uruguay Educa*, https://uruguayeduca.anep.edu.uy/efemerides/456

"Patria, socialismo o muerte". (2007). El discurso de inicio de la construcción del Partido Socialista Unido". Caracas, Teatro Teresa Carreño, sábado 24 de marzo de 2007; Ediciones "Socialismo del Siglo XXI", Nº 2, marzo.

Materiales gráficos, audiovisuales y radiales

Acuña, S. Expresiones sobre los docentes y las clases populares recogidas por la Agencia Télam, 16/11/20; https://www.telam.com.ar/notas/202011/535353-segun-acuna-los-que-eligen-la-carrera-docente-son-de-sectores-economicos-cada-vez-mas-bajos.html

Alemán, J. (2018). Entrevista realizada por el periodista Eduardo Aliverti en su programa "Marca de Radio", Radio La Red, AM 910. Buenos Aires, 27/1/18.

——. (2020). Entrevista radial realizada por el periodista Roberto Navarro, en su programa "El Destape" FM 107.3. Buenos Aires, 29/9/20.

Alemán, J. (2021). Entrevista realizada por Eduardo Aliverti en su programa "Marca de Radio, trasmitido por Radio "La Red", AM 910, CABA, 02/01/2021.

Aliverti, E. (2021). Editorial del programa "Marca de Radio", Radio "La Red", AM 910, del 06/02/21.

——. (2021). Editorial del programa "Marca de Radio", Radio "La Red", AM 910, del 02/01/2021.

Autosustentable La película (2019). Canal ENCUENTRO.https://www.cont.ar/watch/1d371b6a-c8c7-4a75-b642-47b1300221ef

Birri, F. *Tire Dié* (1960). Santa Fe. https://www.youtube.com/results?search_query=tire+di%C3%A9+fernando+birri

Chomsky, N. (2020). La sobrevivencia de la democracia está en juego; entrevista virtual de la agencia Télam, septiembre 2020, https://www.telam.com.ar/multimedia/video/55302-noam-chomsky-la-supervivencia-de-la-democracia-esta-en-juego/

Cristianismo y Revolución (1971). Revista, año VI, N° 3. Buenos Aires, setiembre.

Dussel, E. y González, H. (2020). Contra la "Normalidad" –Nuevos horizontes políticos para América Latina; en Ciclo "Días de la Pandemia". Contra la "normalidad": Nuevos horizontes políticos para Améerica Latina, 10/07/2020. Cristófalo, A. (coord.).

El Descamisado (1973). Año 1, N° 16, "El Acto del 31- Un triunfo: el de Perón; Una crisis: la burocracia; Una realidad: el trasvasamiento. Número Extraordinario. Buenos Aires, 4 de setiembre de 1973.

El dilema de las redes sociales (2020). documental, NEFLIX.

Escuela Bomba (2018). Documental dirigido por Juan Mascaró y producido por el Departamento Educación de la Universidad Nacional de Luján. https://www.youtube.com/results?search_query=escuela+bomba+documental+completo

Fernández, C. (2013). La patria es el otro; C5N, transmisión desde Casa Rosada. https://www.youtube.com/watch?v=iLCEpt0D03o 2/5/2013.

García Linera, Á. (2021). Entrevista concedida a Alfredo Serrano Mancilla, el 27/02/2021, en su programa "La Pizarra", AM 750 de Buenos Aires. Desgrabación propia.

García Linera, Á. y Ramonet, I. América Latina después de la pandemia; conversatorio moderado por José Natanson. *Le Monde Diplomatique*.

https://exclusiva.com.ar/video-conferencia-diplo-america-latina-despues-de-la-pandemia-por-alvaro-garcia-linera-e-ignacio-ramonet/

Goldstein, A. (2020). Entrevista al autor de *Poder evangélico: cómo los grupos religiosos están copando la política en América*, en el programa radial "Voces del Mundo", de AM 770, Radio Cooperativa, el 06/10/2020.

Goobar, W. (2021). Entrevista radial del programa "Que vuelvan las ideas", en Radio AM 750, 02/03/2021.

Herrero, L. (2017). Video con las voces de Cristina Banegas, Luisa Kuliok, Carolina Papaleo, Dolores Solá, Rita Cortese y la propia Liliana Herrero.

Jadue, D. (2020). Alcalde de Recoleta, Santiago de Chile: entrevista de "Voces del Mundo", AM 770 - Radio Cooperativa, 20/11/2020.

Klein, N. Cumbre Virtual de la Internacional Progresista. https://www.prensar.net/noticias/internacional-progresista-segui-en-vivo-la-primera-cumbre-virtual-donde-participan-noam-chomsky-yanis-varoufakis-naomi-klein-y-alicia-castro/

Lepes, N. (2021). Entrevista concedida el 09/09/2021 a Luis Bremer y Romina Calderaro, en su programa "Las últimas noticias", AM 750 de Buenos Aires. Desgrabación propia.

Savio, R. (2020). Entrevista de "Voces del Mundo", AM 770 – Radio Cooperativa, 29/10/20.

Solanas, F. "Pino". (2018). *Viaje a los pueblos fumigados*. Cine Sur, INCAA. https://www.youtube.com/results?search_query=viaje+a+los+pueblos+fumigados

Varoufakis, Y. Cumbre Virtual de la Internacional Progresista; desgrabación propia. https://www.prensar.net/noticias/internacional-progresista-segui-en-vivo-la-primera-cumbre-virtual-donde-participan-noam-chomsky-yanis-varoufakis-naomi-klein-y-alicia-castro/