



ARTIGOS - ARTICLES

La corriente “educación popular” y las luchas por la hegemonía en la historia cultural de la educación en nuestra América: legados y desafíos

Jessica Anahí Visotsky Hasrun¹

Profesora Adjunta Catedra de Pedagogía II y Educación y Derechos Humanos
Universidad Nacional del Sur - Argentina
jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Como citar este artículo: Jessica Anahí Visotsky Hasrun. “La corriente “educación popular” y las luchas por la hegemonía en la historia cultural de la educación en nuestra América: legados y desafíos”, *Intelligere, Revista de História Intelectual*, nº9, pp. 135-176. 2020. Disponível em <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em dd/mm/aaaa-

Resumen: Este trabajo se propone aportar al estudio de la historia de la pedagogía y de educadores que en los períodos previos y posteriores a las dictaduras del cono sur gestaron una praxis a partir de la acumulación de experiencias educativas gestadas al calor de los procesos emancipatorios. Nos interesa profundizar en dicho aporte a partir de la mirada de la historia social y cultural. Entendemos que cada trabajo en esta línea que recupere las tradiciones, las miradas y saberes respecto del conocimiento pedagógico y experiencia acumulada desde la praxis educativa en el contexto de proyectos políticos emancipatorios en nuestra América, es un aporte relevante que resta aún profundizar. Hay un campo de conocimientos, saberes, experiencias respecto de la educación en nuestro continente que seguir rescatando y visibilizando desde el presente, entendiendo que dichos conocimientos y experiencias dieron lugar a una corriente de pensamiento y acción educativa situada en nuestra América, nacida desde la genuinidad de estos territorios, desde ese humus gestado desde la revolución haitiana, las luchas indígenas, las luchas por las primeras independencias y las de los años '60 y '70, todas ellas luchas incansables de los pueblos en un continente que no ha dejado de resistir

¹ Profesora Adjunta Catedra de Pedagogía II y Educación y Derechos Humanos. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Directora del Proyecto de Investigación Directora Proyecto de Investigación “Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”, Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. E-mail jessicavisotsky@yahoo.com.ar

al colonialismo por más de 500 años y que ha gestado una corriente pedagógica al calor de estas resistencias.

Palabras clave: Educación Popular – Pedagogía – procesos revolucionarios – luchas populares – emancipación

A corrente da "educação popular" e as lutas pela hegemonia na história cultural da educação na nossa América: legados e desafios

Resumo: Este trabalho visa contribuir para o estudo da história da pedagogia e dos educadores que, nos períodos anteriores e posteriores às ditaduras do Cone Sul, desenvolveram uma práxis baseada no acúmulo de experiências educacionais desenvolvidas no calor dos processos emancipatórios. Estamos interessados em aprofundar essa contribuição na perspectiva da história social e cultural. Entendemos que cada trabalho desta linha que resgata tradições, visões e saberes a respeito do saber pedagógico e da experiência acumulada na prática educacional no contexto de projetos políticos emancipatórios em nossa América, é uma contribuição relevante que ainda precisa ser aprofundada. Há um campo de saberes, saberes, experiências educacionais em nosso continente que continuam a resgatar e a tornar visíveis desde o presente, entendendo que ditos saberes e experiências deram origem a uma corrente de pensamento e ação educativa situada em nossa América, nascida do genuíno. desses territórios, daquele húmus gerado desde a revolução haitiana, as lutas indígenas, as lutas pela primeira independência e as das décadas de 1960 e 1970, todas elas lutas incansáveis dos povos de um continente que não para de resistir ao colonialismo há mais de 500 anos e que criou uma tendência pedagógica no calor dessas resistências.

Palavras chaves: Educação Popular - Pedagogia - Processos revolucionários - Lutas populares - emancipação

The "popular education" current and the struggles for hegemony in the cultural history of education in our America: Legacies and challenges

Abstract: This work aims to contribute to the study of the history of pedagogy and educators who, in the periods before and after the dictatorships of the southern cone, developed a praxis based on the accumulation of educational experiences developed in the heat of the emancipatory processes. We are interested in deepening this contribution from the perspective of social and cultural history. We understand that each work in this line that recovers traditions, views and knowledge regarding pedagogical knowledge and accumulated experience from educational praxis in the context of emancipatory political projects in our America, is a relevant contribution that remains to be deepened. There is a field of knowledge, knowledge, experiences regarding education in our continent that we continue to rescue and make visible from the present, understanding that said knowledge and experiences gave rise to a current of thought and educational action located in our America, born from genuineness of these territories, from that humus gestated since the Haitian revolution, the indigenous struggles, the struggles for the first

independence and those of the 1960s and 1970s, all of them tireless struggles of the peoples on a continent that has not stopped resisting to colonialism for more than 500 years and that has created a pedagogical trend in the heat of these resistances.

Keywords: Popular Education - Pedagogy - revolutionary processes - popular struggles - emancipation

Desde donde escribimos, por qué y para qué escribimos?

Escribimos este artículo desde nuestra praxis en la Universidad Pública en educación de adultos y a partir de experiencias que pretenden vincular y dialogar desde la pedagogía con las organizaciones populares, de trabajadores/as, feministas y de pueblos originarios. Escribimos desde un contexto histórico y político en que una crisis sanitaria se inscribe en una profunda crisis civilizatoria, que ha dado lugar en enormes estallidos y procesos de lucha contra el sistema capitalista en todo el mundo desde Chile, Ecuador, Colombia o Bolivia hasta Hong Kong, Kurdistan, Francia o Grecia salvando las diferencias entre las mismas y llegando hasta los Estados Unidos y las luchas de los afrodescendientes. Al interior de estas luchas hay debate, construcción y pensamiento político, y en muchos casos estos planteamientos socavan el mismo pensamiento e ideas de la modernidad.

Asistimos a tiempos de crítica a la modernidad, a sus instituciones, a sus lógicas, a sus normas y concepciones del hombre y de la naturaleza; asistimos a partir por ejemplo de sus modelos de “desarrollo” están haciendo cuestionar los cimientos mismos que sostienen las economías latinoamericanas en el presente. En este momento de crisis profunda es necesario mirar al pasado para retomar proyectos inconclusos, miradas y paradigmas que son una referencia donde mirarnos.

Desde la pedagogía nos proponemos indagar en el pasado de ese pensamiento político pedagógico de una genuinidad que es poco valorada y insuficientemente reconocida en la academia.

Es una corriente lo suficientemente potente y creativa que se recrea y que necesita ir potenciando sus planteos al calor hoy de las luchas indígenas en el continente y al calor de las luchas feministas.

La pedagogía y la corriente educación popular en nuestra América

Este trabajo se propone aportar al estudio de la historia de la pedagogía, de los pedagogos y educadores que en los períodos previos y posteriores a las dictaduras del cono sur gestaron una praxis a partir de la acumulación de experiencias educativas gestadas al calor de los procesos emancipatorios en el continente.

Nos interesa profundizar en dicho aporte a partir de la mirada de la historia social y cultural y en el marco de esta última, de una historia intelectual de las disciplinas académicas, esto es, entendidas como parte de la historia cultural de un pueblo (Viñao Frago, 1995).

Entendemos que cada trabajo en esta línea que recupere las tradiciones, las miradas y saberes respecto del conocimiento pedagógico y experiencia acumulada desde la praxis educativa en el contexto de proyectos políticos emancipatorios en nuestra América, es un aporte relevante que resta aún profundizar. Hay un campo de conocimientos, saberes, experiencias respecto de la educación en nuestro continente que seguir rescatando y visibilizando desde el presente, entendiendo que dichos conocimientos y experiencias dieron lugar a una corriente de pensamiento y acción educativa situada en nuestra América, nacida desde la genuinidad de este continente, desde ese humus gestado desde la revolución haitiana, las luchas indígenas y las luchas por las primeras independencias y las luchas incansables de un continente que no ha dejado de luchar por más de 500 años. Precursores y precursoras como Simón Rodríguez, José Martí, Flora Tristán, José Carlos Mariátegui, Gabriela Mistral, Ernesto Guevara entre otros y otras.

Entendemos que como parte de esta tarea de visibilización de su pensamiento es también sacar cierto desdibujamiento del compromiso político de los educadores que conformaron lo que podríamos llamar un ideario pedagógico nuestroamericano o del Abya Yala. Existe aún una insuficiencia de estudios que vinculen praxis política con pensamiento pedagógico que permitan conocer en profundidad las líneas centrales de lo que fuera una praxis y un pensamiento de referentes pedagógicos y procesos revolucionarios nuestroamericanos.

La categoría *nuestra América* acuñada por José Martí define una semántica precisa y propia para nuestro continente y que deja claro a partir de su referencia geográfica identificándola desde el sur del Río Bravo hasta el Cabo de Hornos. *Abya Yala* es la denominación que previo a la conquista y colonización daban a este territorio los pueblos que lo habitaban. La categoría tiempo ha sido seleccionada a partir de un hito revelador y de notable impacto como la Revolución cubana de 1959 en su cualidad de ruptura integral de particular importancia en el espacio educacional de nuestro continente, contribuyendo a la crisis de hegemonía de los años '60 y '70 en el mundo.

Entendemos también que es preciso leer los planteos y desarrollos referidos desde el pensamiento descolonial, entendiendo que muchos de los planteos fueron el producto - producido por un humus sociológico fundado en el pensamiento de la modernidad occidental y en sí guardan resistencias así como resabios de esa colonialidad del poder, del saber, del ser, de la naturaleza (Walsh, 2007). Así y todo este pensamiento es una síntesis de esos procesos de resistencia al colonialismo y en sí guarda también pensamiento y acción resultado de las luchas de liberación libradas en el continente.

La historia de esta corriente que es la Educación Popular está aún en proceso de construcción. Nosotros entendemos que es diversa la experiencia gestada desde los años '60 en adelante cuando la revolución cubana triunfara en nuestro continente. Un cúmulo de experiencias nacieron, se gestaron a partir de ese momento en ruptura con la tradición precedente y con continuidades con las ideas y experiencias de una tradición crítica americana; estas experiencias en muchos casos se gestarían desde organizaciones que comenzaron a pensar a la educación pero no aislada, sino en contextos y proyectos políticos revolucionarios. Esa pedagogía con olor a pólvora de la que nos habla Moacir Gadotti (2013) como la contrapartida a la que se gestara desde el poder hegemónico a partir de la Alianza para el Progreso y sus lineamientos para el "Desarrollo de las Comunidades", haciendo efectivos procesos de "*letrincracia*", al decir del Che² (Guevara, 2006).

² Esta pedagogía hegemónica tiene sus antecedentes teóricos y prácticos en los proyectos de educación no formal de los años '40, con las preocupaciones y esfuerzos vinculados a la situación internacional provocada por la Segunda Guerra Mundial. En dicho contexto de

Ha sido reconocido que la Educación Popular, nace en oposición a las formas y técnicas instituidas para el pueblo por los grupos dominantes y al margen de la educación de adultos patrocinada desde la UNESCO. Luego, la misma centralizó las ideas, proyectos y prácticas a través del poder del Estado, lo que le posibilitaría un control mayor sobre las actividades más autónomas y contestatarias (Rodríguez Brandao, 1993 ; Barquera, 1985).

¿Qué es y que no es la educación popular?; recuperamos esta pregunta formulada por Carlos Núñez Hurtado (2004), ya que entendemos que aún sigue siendo válida, aunque se han ensayado respuestas, creemos que es preciso seguir preguntándonos, reflexionando, recogiendo la experiencia y llevar a cabo una praxis de la misma. Entendemos que es marginal su estudio, y se da en espacios, por lo general, alejados de las universidades y ámbitos académicos.

En realidad no hay una definición única y acabada de lo que es Educación Popular, el mismo es un concepto polisémico. Diferentes enfoques han sido dados a lo largo de la historia educacional en nuestra América a la "Educación Popular", desde la concepción sostenida tempranamente por Simón Rodríguez, ligada la genuinidad de nuestro continente y a un ideal revolucionario, que ya coexistía con prácticas que él cuestionaba ... veamos cómo definía con una enorme lucidez a estas últimas:

"el proyecto de educación popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre, y se practica bajo diferentes formas con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas, una para expósitos, otras para huérfanos, otras para niñas nobles, otras para hijos militares, otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general sino por la salvación del fundador o por la ostentación del soberano"(Rodríguez, citado por Sojo, 2010, p. 2).

tensiones y luchas por definir espacios económicos y políticos entre los países beligerantes aparece la educación de adultos. Así ante la falta de materias primas para la alimentación en los países de nuestra región, se impulsaron programas para favorecer "el desarrollo" en áreas rurales, financiados generalmente por Estados Unidos. Por otro lado estaba la concepción de que los aumentos en los índices de alfabetización favorecería al "desarrollo", se impulsan en estos años las primeras campañas masivas de alfabetización en la región con resultados nada satisfactorios por cierto (Barquera, 1985). Es posteriormente cuando la UNESCO asume el impulso de acciones vinculadas a la concepción de "Educación Fundamental", e impulsa campañas "contra la ignorancia", que resultaron con resultados también lamentables, aún así se siguieron implementando.

En su Proyecto de Educación Popular (1823), Simón Rodríguez sostenía,

“Una educación popular dirigida a fomentar las facultades críticas para discernir y reformar las costumbres crea “conciencia social” (Rodríguez 1828, 20). Sólo entonces su institucionalización a través de una oferta gratuita, pública (oficial) y general (es decir, la misma educación, en la misma aula, en las mismas condiciones para todos, desde los hijos e hijas de los patricios hasta los huérfanos abandonados de la guerra, los hijos de indios y de los esclavos recién liberados) hará posible concluir las revoluciones políticas que se iniciaron en la década de 1810”(Ortega, 2011:44).

Las características del mismo consideraron la universalidad, igualdad, gratuidad y la el reconocimiento de la genuinidad de América, éstas eran:

- Su carácter inclusivo: incluía a niños de ambos sexos y de clases bajas.
- El cuidado de las condiciones materiales de enseñanza: lugares cómodos, aseados.
- Carácter social: se recuperaba a los padres de los niños, enseñaban oficios. Autonomía de los niños y niñas.
- El proponerse como un espacio para la liberación.
- El proponerse como un espacio para generar conciencia y ciudadanía.
- Fortalecimiento de la voluntad y el sentimiento de ser útiles.
- Conocer nuestros propios idiomas originarios
- Énfasis en la dignidad de las personas, educación contra la explotación.
- El planteamiento del método pedagógico basado en enseñar a pensar, no repetir, a hacer, a preguntar (Sojo, 2010,p. 2).

También se lo utilizó en el marco del ideario liberal sarmientino en Argentina o de Varela en Uruguay, se lo ha ligado a concepciones pragmáticas, se lo ha instrumentalizado en el marco de proyectos políticos neoliberales antipopulares, han habido líneas de trabajo ligadas a experiencias educativas no formales que muchas veces dieron lugar a una asociación entre técnicas participativas y educación popular; también quienes plantearon una asociación entre educación de adultos y educación popular. El mismo Paulo Freire contribuyó a esclarecernos de estos dilemas reflexionando acerca de la práctica

pedagógica sostenida por su hija con niños y niñas de preescolar en las favelas de Brasil,

"Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa" (Torres, 1985, p.124).

Tampoco se hace necesaria una definición cerrada, única, pero si es preciso reconocer que esta praxis está atravesada por procesos y proyectos políticos nacionales o incluso regionales e internacionales. Hay dimensiones sustantivas, componentes fundantes y categorías que ayudan a dar cuenta de su naturaleza, para entender y conceptualizar su propia praxis incluyendo diferentes expresiones, experiencias, metodologías y procesos.

Carlos Nuñez Hurtado (2004) nos señala que la Educación Popular se constituye como una corriente de **pensamiento y acción** del campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente de la pedagogía, y dentro del campo de "lo popular". Es una propuesta en construcción desde el conjunto de sus prácticas en muy diversos escenarios de América Latina. Tiene una visión es integral, comprometida social y políticamente con proyectos emancipatorios que y parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Nuñez Hurtado, en México (2004), y Teresa Sirvent, en Argentina, (2008) realizan un análisis de las dimensiones que definen a la Educación Popular y de los principios que la fundamentan, recuperamos los trabajos de ambos porque entendemos que dialogan entre sí; ambos autores recuperan la **dimensión ética**, en tanto las prácticas de educación popular han mantenido un compromiso en pos de la transformación de la sociedad, denunciando el carácter injusto y violento de la sociedad capitalista, la **dimensión política**, en tanto asume la opción política a favor de los marginados, excluidos y desposeídos, de cuestionamiento del modelo socio-económico político y cultural dominante, afirmando la necesaria y consecuente naturaleza política de la educación; la **dimensión epistemológica**, pues sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, oponiéndose al paradigma positivista sostiene, y que convierten al educando en el mero objeto de la transmisión pasiva de conocimientos elaborados por otros, en esta corriente el conocimiento se produce desde la relación dialéctica entre "el ser", "el medio" y "la historia"; es construcción social y debe ser socializado. Hay una **dimensión pedagógica**

también coherente con aquella dimensión epistemológica, para la que el punto de partida de la enseñanza es el sentido común de los educandos y finalmente la **dimensión metodológica**, entendida desde necesidad de coherencia entre el discurso y la práctica concreta, es el problema metodológico de *cómo* hacer realidad lo que en el discurso y a través de la opción ético-política se proclama.

El recorte temporal en los '60 – '70

Señalamos una ruptura a partir de los años '60 y '70 considerando que hay en la pedagogía de nuestro continente un antes y un después de la campaña cubana de alfabetización. En un contexto histórico mundial y latinoamericano de confluencia de procesos que cuestionaron al orden económico, político y social, se produce una radicalización del pensamiento social. En este clima de efervescencia y compromiso se inicia la corriente de pensamiento y acción que denominamos Educación Popular.

El triunfo en 1959 del proceso de la *Revolución Cubana* iniciado a principios de esa década adoptó para Cuba un gobierno socialista que tomó como medida de su gobierno la prioridad de la alfabetización de la población. Entendemos que la Revolución Cubana es un hito en este período que marca el inicio de procesos de lucha por las segundas independencias (Roig, 2003; Pinedo, 2010).

Claudia Gilman sostiene la pertinencia de considerar el bloque temporal de los sesenta / setenta como época, "*con un espesor histórico propio y límites más o menos precisos*". Para esta autora,

"(...) la distinción entre los sesenta y los setenta carece de sentido si pensamos en que todo el período atravesado por una misma problemática: la valorización de la política y la expectativa revolucionaria. Naturalmente, ese proceso de radicalización es móvil, tanto temporal como geográficamente, a lo largo del período, pero la diferencia es de intensidad. Visualizado sobre un mapa en permanente diacronía, se lo observa concentrado aquí, debilitado allá, pero siempre activado en algún lugar del mundo" (2003, p. 38).

Los orígenes de la marea revolucionaria provenían del Tercer Mundo (el proceso de descolonización africana, la Revolución Cubana, la resistencia vietnamita), o de las clases subalternas del Primer Mundo: la rebelión antirracista en los Estados Unidos y el *black power*, o los diversos brotes de

rebeldía estudiantil como el Mayo Francés (op. cit., p. 54). Gilman señala que podría pensarse a esta época como una crisis de hegemonía en sentido gramsciano, esto es, en los modos habituales del pacto entre dominantes y dominados. Recupera de Gramsci que es una crisis de confianza que afecta a los partidos, se extiende a todos los órganos de la opinión pública y se difunde en toda la sociedad civil, e implica que la clase dirigente deja de cumplir su función económica, política y cultural.

Estos procesos generaron influencias en las mismas instituciones tradicionales, como la iglesia católica, siendo emblemática la reunión del *Concilio Vaticano II*, encuentro ecuménico reconocido por la Iglesia Católica, convertido en símbolo de la apertura eclesial a la edad contemporánea. El mismo fue anunciado por el Papa Juan XXIII el 25 de enero de 1962, y se celebró durante cuatro años consecutivos desde 1962 hasta 1965. La renovación doctrinal y la unión con otras confesiones fueron algunos de los puntos más debatidos. Una de las corrientes religiosas generadas en estos años fue la ya mencionada *Teología de la Liberación*, un movimiento de interpretación surgido en Latinoamérica que propugna el compromiso que ha de adquirir el cristianismo para erradicar la pobreza y la injusticia social, en cualquier lugar en el que existan pero, de forma muy especial, en el "Tercer Mundo"³. Sabemos que incluso las iglesias metodistas vieron un cambio en su doctrina, acompañando por ejemplo la lucha de las madres en la Argentina durante el terrorismo de estado iniciado en 1975.

En esta breve genealogía del contexto en que emerge la Educación Popular en América Latina, un hito fue la Matanza de Tlatelolco, una represión y masacre de estudiantes en la ciudad capital de México⁴. En ese mismo año en

³ Tal como fueran denominados por el economista francés Alfred Sauvi y luego por la CEPAL en Teoría de la Dependencia, los países no centrales, periféricos, no desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo.

⁴ Los hechos violentos tuvieron lugar en la plaza de Tlatelolco, también llamada de las Tres Culturas, el 2 de octubre de 1968 cuando se realizaba un mitin estudiantil que había congregado a 10.000 personas y formaba parte del movimiento de protesta, iniciado en julio de ese año, contra la actitud gubernamental. Unos 5.000 hombres dotados de equipo blindado y que habían entrado en la plaza con la intención de disolver el acto, repelió a los francotiradores apostados en las azoteas de los edificios contiguos. El fuego, en medio del cual habían quedado atrapados los manifestantes, no cesó hasta las tres de la mañana del día siguiente. Nunca se pudo precisar el número de muertos y heridos. Tampoco se identificó a los responsables de estos hechos sangrientos, pese a lo cual es admitido que se trató, de alguna manera, de un

Europa, los sucesos de mayo de 1968⁵, conocidos como el *Mayo Francés*, inicialmente una manifestación estudiantil en contra del régimen de gobierno pero que generó un cuestionamiento de la sociedad capitalista y de su lógica.

Toda esta época, los '60 y '70, también se caracterizó por una renovación cultural que abarcó todos los ámbitos artísticos (música, arte, cine, literatura, diseño, etc.) y que de diferentes maneras reflejó las nuevas tendencias del pensamiento social. Estos y otros fenómenos sociales, así como pensadores e intelectuales comprometidos, impulsaron el despertar de la conciencia de cambio hacia sociedades más justas y más humanas, creando así el ambiente y el espacio ético e intelectual que dio origen a la Corriente "Educación Popular". La situación de pobreza e injusticia generalizada en América Latina hizo que muchos militantes sociales se sintieran comprometidos con la realidad social. Surgieron grupos, asociaciones comunitarias, expresiones religiosas que buscaban acercarse al pueblo para generar y apoyar las incipientes manifestaciones de organización.

La revolución cubana y la pedagogía revolucionaria

En el pensamiento de Ernesto Guevara, uno de los referentes de la Revolución puede verse el pensamiento al respecto de la educación. La pedagoga cubana Lidia Turner Martí (2010) ha indagado acerca del pensamiento pedagógico del Che, con una minuciosa lectura entre líneas de diarios, discursos y acciones a lo largo de su vida y hemos indagado también en otros textos en los que Ernesto Guevara tiene intervenciones respecto de la educación (Visotsky, 2012).

Si nos remontamos al año 1952, durante su viaje en motocicleta, el Che conversó con campesinos, obreros, amas de casa, mineros, a quienes les explicó sobre la crueldad del capitalismo, del origen de la explotación del hombre; entendía que el mundo sólo podía cambiarse si el hombre comprendía

intento de acallar el descontento social por medio de la represión ejercida desde el propio gobierno presidido por Gustavo Díaz Ordaz.

⁵ Después de una semana en la que las manifestaciones estudiantiles fueron duramente reprimidas por la policía, los sindicatos obreros convocaron una huelga general apoyada por nueve millones de trabajadores.

los fenómenos que lo circundaban y así buscaba su libertad y esto lo transmitía en todo momento.

En la sierra maestra, el Che predicaba la unión entre los trabajadores, los campesinos, desarrolló un trabajo de masas, un trabajo constante educativo con el pueblo, que incluyó la instalación de Radio Rebelde. Baste recordar los infinitos pasajes que nos han llegado de los años en la Sierra Maestra, donde se nos narra que el che enseñaba a leer y escribir a los guerrilleros, así como se nos cuenta que el Movimiento 26 de Julio creó escuelas en plena sierra donde se enseñaba a leer y escribir a los campesinos y guerrilleros.

La pedagoga cubana Regina Algramonte Rosell en un trabajo de 2014 acerca de la Campaña cubana de Alfabetización afirmaba que,

“Llegada la etapa de la lucha insurreccional en los terrenos de la Sierra Maestra, el Ejército Rebelde dedicó tiempo a la alfabetización de la tropa y en los momentos de descanso estimuló la superación y la lectura en los que ya sabían leer y escribir, así mismo en los territorios liberados se crearon escuelas para los campesinos de la zona donde daban clase los guerrilleros. Una vez en el poder el gobierno revolucionario se da a la tarea de cumplir el programa mínimo del Moncada, la tarea fue ardua, se heredaba un sistema político social injusto donde solo la mitad de los niños y niñas de en edad escolar asistía a las escuelas, ubicadas en su gran mayoría en lugares de difícil acceso. Solo existían 17 000 aulas de las 35 000 que se precisaban. Se necesitaba un cambio radical, una revolución cultural que permitiera la implicación consiente de todas y todos los cubanos”. p. 33

El principio político pedagógico del pensamiento de Guevara era que Hacer es la mejor forma de decir, es la Pedagogía del ejemplo al decir de Lidia Turner (2010). Se propuso dentro de esta concepción, al trabajo voluntario como ejemplo de reeducación del hombre a través del ejemplo revolucionario, del compromiso.

Así después del triunfo de la revolución de 1959, una de las primeras medidas tomadas por el ejército revolucionario fue impulsar una campaña de alfabetización, donde de hecho participaron jóvenes egresados de escuelas medias para contribuir con la misma. Esta campaña fue parte de un proyecto político y como relata Algramonte Rosell (2014) se materializó en la movilización y participación popular, para ello crean la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental, presidida por el doctor Armando Hart Dávalos, Ministro de Educación...

“Además formaban parte de esta comisión numerosos organismos y organizaciones: las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI), el Colegio Nacional de Maestros, Central de Trabajadores de Cuba (CTC), Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Asociación de Jóvenes Rebeldes (AJR), Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (MINFAR), y el Ministerio de Salud Pública (MINSAP)”. (Algramonte Rosell, 2014, p. 33-34).

En un año que duró la campaña de alfabetización se cubrieron las necesidades de alfabetizadores en todas las regiones y zonas del país, así más de 1000 alfabetizadores, jóvenes entre 14 y 16 años compartieron la vida de los campesinos, pescadores, marineros, carboneros, durmiendo en hamacas, en el suelo, también a la intemperie. (Algramonte Rosell, 2014, p.35). *Turner relata que las fábricas cubanas detenidas o abandonadas fueron transformadas en espacios de educación (2010).*

Es relevante donde se inscribe dicha pedagogía y dicha experiencia, y la importancia que entraña el planteamiento del hombre nuevo en el Che para pensar esa pedagogía. La relación entre estructura y subjetividad en sus discursos es de enorme relevancia para pensar la educación.

En 1959 Guevara pronuncia un discurso ante intelectuales sobre las proyecciones sociales del ejército rebelde, donde refiere a la cuestión de los principios, partiendo de una anécdota de un guerrillero que antes de la partida del Granma se retira del movimiento y acerca de la falta de principios que el hombre sostenía, el Che afirma: “*teníamos que dar ese golpe basados en principios, que lo importante también era saber lo que íbamos a hacer en el poder...*” (Ernesto Guevara, citado por Turner, 2010, p. 91)

En 1960 dirigiéndose a los médicos diría en afirmación clara al principio de que se educa aprendiendo y enseñando a la vez, esta mirada que la encontramos más tarde en la obra de Paulo Freire:

“Veremos, entonces, cómo tendremos que ser, en esas circunstancias, un poco pedagogos, a veces un mucho pedagogos; cómo tendremos que ser políticos también; cómo lo primero que tendremos que hacer no es ir y brindar nuestra sabiduría, sino ir a demostrar que vamos a aprender con el pueblo, que vamos a realizar esa grande y bella experiencia común, que es construir una nueva Cuba” (Ernesto Guevara, citado por Turner, 2010, p. 83-84).

Hay una concepción de educación, universidad, sostenía respecto de la formación en las universidades la necesidad de aprender en contacto directo con los problemas sociales, las prácticas profesionales como centrales, señaló en una oportunidad en un discurso frente a los estudiantes:

“(…) Yo recuerdo que tuve una pequeña conversación con algunos de ustedes hace varios meses, y les recomendaba entrar en contacto con el pueblo, no llegar al pueblo como llega una dama aristocrática a dar una moneda, la moneda del saber o la moneda de una ayuda cualquiera, si no como miembro revolucionario de la gran legión que hoy gobierna a Cuba, a poner el hombro en las cosas prácticas del país, en las cosas que permitan incluso a cada profesional aumentar su caudal de conocimiento y unir, a todas las cosas interesantes que aprendieron en las aulas, las quizás mucho más interesantes que aprenden construyendo en los verdaderos campos de batalla de la gran lucha por la construcción del país” (Ernesto Guevara, citado por Turner, 2010, p. 94-95)

En otra oportunidad, en una mina dirigiéndose a estudiantes de magisterio señalaba:

“No llegarán como maestros dentro de algunos años solamente a verter a sus alumnos la experiencia lograda en los libros, la historia de los mártires, de los héroes de la Revolución, los que forjaron la nacionalidad aprendida en los libros, ustedes conocerán una parte viva de esta última etapa de la historia. Conocerán los sacrificios, conocerán el contacto con el pueblo conocerán el contacto con las privaciones de los campesinos que todavía hoy subsisten en esta zona, aunque no es ni siquiera un reflejo de lo que ocurría en aquella época...” (Ernesto Guevara, citado por Turner, 2010, pp. 102-104).

Acerca de la educación del pueblo en los procesos de transformación, de la relación entre estructura y subjetividad encontramos estas palabras que son relevantes para pensar la pedagogía:

“Si nosotros logramos desentrañar, bajo la maraña de los papeles, las intrincadas relaciones entre los organismos y entre secciones de organismos, la duplicación de funciones y los frecuentes "baches" en que caen nuestras instituciones, encontramos las raíces del problema y elaboramos normas de organización, primero elementales, más completas luego, damos la batalla frontal a los displicentes, a los confusos y a los vagos, reeducamos y educamos a esta masa, la incorporamos a la Revolución... al mismo tiempo, continuamos sin desmayar, cualesquiera que sean los inconvenientes confrontados, una gran tarea de educación a todos los niveles, estaremos, en condiciones de liquidar en poco tiempo el burocratismo” (Ernesto Guevara, citado por Turner, 2010, p. 107).

En 1962 se realiza en Montevideo la Conferencia denominada “Alianza para el Progreso” gestada por Estados Unidos para frenar el avance de las ideas de la revolución cubana en toda América, y en la que los postulados

desarrollistas se plantearon como alternativa para paliar la situación de pobreza que viven los pueblos de America. En esta conferencia que pretendía ser “técnica” Guevara intervino planteando que Cuba interpretaba que ésta era una conferencia política, ya que es imposible separar la economía de la política, que *“no puede haber técnicos, que hablen de técnicas, cuando está de por medio el destino de los pueblos”* (Guevara, 2006:13) en donde Guevara expone en su calidad de Ministro de Industrias ante Ministros de Economía de América los principios y logros de la Revolución Cubana.

Planteó en esa oportunidad que en el terreno educacional, Cuba prácticamente ya ha conseguido todo lo que se proponía la Conferencia como una meta para diez años. Intervino con estas palabras,

“Hay un punto en que me gustaría detenerme un minuto; es en la educación. Nos hemos reído del grupo de técnicos que ponía a la educación y a la sanidad como condición sine qua non para iniciar el camino del desarrollo. Para nosotros eso es una aberración, pero no es menos cierto que una vez iniciado el camino del desarrollo, la educación debe marchar paralela a él. Sin una educación tecnológica adecuada, el desarrollo se frena. Por lo tanto, Cuba ha realizado la reforma integral de la educación, ha ampliado y mejorado servicios educativos y ha planificado integralmente la educación. Actualmente está en primer lugar en América Latina en la asignación de recursos; se dedica el 5,3% del ingreso nacional. Los países desarrollados emplean del 3 al 4, y América Latina del uno al 2% del ingreso nacional. En Cuba el 28,3% de los gastos corrientes del Estado son para el Ministerio de Educación; incluyendo otros organismos que gastan en educación, sube ese porcentaje al 30%. Entre los países latinoamericanos, la mayoría emplean el 21% de su presupuesto... Es el primer país de Latinoamérica que satisface plenamente las necesidades de instrucción primaria para toda la población escolar, aspiración del proyecto principal de la UNESCO en América Latina para 1978, ya satisfecha en Cuba.” (Guevara, 2006, p. 42).

Y enumera a los delegados de la conferencia las medidas que hicieron posible esas cifras en principio, la nacionalización de la enseñanza, haciéndola laica y gratuita y permitiendo el aprovechamiento total de sus servicios, y otra serie de medidas y dineros destinados a la educación, a impresión de libros, a construcción de escuelas, formación docente y materiales didácticos. Y agrega,

“Este año, en Cuba, como anuncié, se liquida el analfabetismo. Es un maravilloso espectáculo. Hasta el momento actual 104.500 brigadistas, casi todos estudiantes entre 10 y 18 años, han inundado el país de un extremo a otro para ir directamente al bohío del campesino, para ir a la casa del obrero, para convencer

al hombre anciano que ya no quiere estudiar, y liquidar, así, el analfabetismo en Cuba. Cada vez que una fábrica liquida el analfabetismo entre sus obreros, iza una bandera azul que anuncia el hecho al pueblo de Cuba; cada vez que una cooperativa liquida el analfabetismo entre sus campesinos, levanta la misma enseña. Y 104.500 jóvenes estudiantes, que tienen como enseña un libro y un farol, para dar la luz de la enseñanza en las regiones atrasadas, y que pertenecen a las Brigadas "Conrado Benítez", con lo cual se honra en nombre del primer mártir de la educación de la Revolución Cubana, que fue ahorcado por un grupo de contrarrevolucionarios por el grave delito de estar en las montañas de nuestra tierra, enseñando a leer a los campesinos" (Guevara, 2006, p. 43-44).

Regina Algramonte Rosell señala en esta línea que,

"Cuando se revisan las estadísticas salta a la vista el alto nivel de participación popular: 120 632 alfabetizadores populares, 100 000 estudiantes brigadistas "Conrado Benítez", 13 016 brigadistas obreros "Patria o Muerte", 34 772 mil maestros y profesores como técnicos, 227 600 personas en total. Fueron alfabetizadas 707 212 personas, con lo que se redujo la tasa de analfabetismo del 23,6% al 3,9%. Ese año, 1961, la UNESCO declaró a Cuba "Territorio Libre de Analfabetismo" (Algramonte Rosell, 2014, p. 38).

El plano metodológico Regina Algramonte Rosell señala que,

"... el primer paso fue el análisis de diversos métodos de alfabetización: silábico, palabras normales, global, ideográfico y el oracional, y se seleccionó un método compuesto; además, se realizó la investigación del vocabulario empleado por los campesinos, a fin de confeccionar una cuartilla revolucionaria comprensible para ellos, que les permitiera aprender a leer y a escribir y además a comprender los significados y las unidades de sentido de las consignas revolucionarias, emancipadoras" (Algramonte Rosell, 2014, p. 37).

Pedagogía en los prolegómenos del genocidio y las dictaduras en el continente. Una corriente de pensamiento y acción gestada en las trincheras

En los inicios, Brasil ... acerca de Paulo Freire ...

Brasil es la cuna de uno de los referentes de la corriente educación popular, Paulo Freire, y también de una de las primeras dictaduras del continente en las décadas de los '60 y '70.

Entendemos que recuperar y tensionar la experiencia social con la obra de un referente como Paulo Freire permite aproximarse a la

historia social del continente, tal como lo señala una pequeña biografía elaborada en el Instituto que lleva su nombre,

“Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife”

En el nordeste brasileiro, la región del desierto brasileiro, zonas de sequías y de enorme pobreza, en Pernambuco nació en la década del '20, para más adelante en el contexto de sustitución de importaciones y con la expansión de la industria trabajó en el Servicio Social de la Industria en el sector de educación. Fue años más tarde que impulsa en Angicos primero y luego en todo Brasil un trabajo ligado a los campesinos y campesinas analfabetos/as.

A grandes rasgos pretendemos recuperar y seguir contribuyendo derribar mitos en torno a la praxis de Paulo Freire, para ello partimos de la relación entre la experiencia social y la teorización sobre la misma que fue haciendo a lo largo de su vida, en diferentes períodos, signados todos ellos por procesos políticos que se vivía en los países donde él desarrolló su praxis. Esto le dio un dinamismo e historicidad al pensamiento que seguimos pensando es preciso recuperar.

Nos dice **Celso de Rui Beisiegel** (2002) que las ideas de Paulo Freire comenzaron a ser conocidas en Brasil a partir de 1963, cuando se empezó a conocer más acerca de su método de alfabetización para adultos. La propuesta de esa educación concientizadora fue desarrollada y practicada en Brasil desde 1961, en una realidad social, política e ideológica en transformación, se vivía un momento complejo en la Guerra Fría, la revolución cubana se había definido por el bloque socialista, el nordeste brasileño era visto en Brasil y afuera, como una probable segunda Cuba. La disputa por el poder al interior de Brasil, reflejaba las tensiones vividas en el mundo. A ello se sumó la renuncia del presidente Janio Quadros y la difícil conducción del vice presidente João Goulart a la presidencia radicalizaron la lucha política interna. Según Beisiegel,

todo contribuía para hacer de la alfabetización por el método de Paulo Freire uno de los factores de esa radicalización política.

Desde los primeros ensayos de teorización de Paulo Freire, en 1959 hasta abril de 1964, en que sus actividades fueron prohibidas por el golpe militar, desarrolló un trabajo intenso en el campo de la educación de adultos. Al final de ese ciclo, sus ideas y, particularmente, su método de alfabetización ya ejercían gran atracción entre los jóvenes, en especial en la juventud católica, y eran adoptados por gran parte de los movimientos que de alguna forma se encontraban involucrados en la práctica de la educación popular en Brasil (Beisiegel, 2002).

En la propuesta de alfabetización, los procedimientos eran aparentemente sencillos y las ideas que sostenían los materiales estaban dotadas de la fuerza de su contenido ideológico, por lo que era bien recepcionado por jóvenes universitarios. La "concientización", la autopromoción de las poblaciones desfavorecidas, el estímulo a la participación, la construcción de la democracia y la promoción del desarrollo, todos esos objetivos se materializaban coherentemente en la propuesta de la educación "concientizadora", consiguiendo traducir Freire, en esta propuesta de educación, gran parte de la creatividad y de las expectativas de los movimientos sociales de la época. (Beisiegel, 2002).

La educación, para Paulo Freire, nunca fue entendida como políticamente neutra. Desde sus primeros trabajos, había optado de manera clara por la defensa de los intereses de la población más humilde y las características de la propuesta de alfabetización estrechaban esta relación entre política y educación explicitando los contenidos políticos inherentes al proceso educativo. La discusión de las condiciones de vida de los adultos analfabetos, en realidad correspondía a la discusión de las circunstancias de vida de los sectores más desfavorecidos de la población.

La propuesta fue tomada principalmente por jóvenes universitarios de la "izquierda católica" pero, también, por diversas corrientes de las "izquierdas"; la discusión sobre las condiciones de vida de las poblaciones

subalternas, en el contexto político-ideológico fue tomado a partir de su potencial para un proceso de formación de la conciencia de clase. Nos señala **Celso de Rui Beisiegel** que entre los objetivos de sus investigaciones en esos años Paulo Freire ya no mencionaría entre ellos la construcción de una sociedad capitalista floreciente en el país, ya no confiaba en el capitalismo como sistema económico y se incluía entre los católicos progresistas. Señala además que *Educación como Práctica para la Libertad* fue resultado de un trabajo desarrollado para difusión más amplia de los análisis gestados en experiencias previas en Brasil, si bien el libro fue concluido en Santiago de Chile, en 1965, cerca de un año después de la salida al exilio.

Según la biografía del Instituto Paulo Freire

“A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*” (Instituto Paulo Freire, 2002).

Como señalábamos, *Educación como práctica de la libertad* fue sistematizado en Chile. Varios capítulos desarrollan ideas ya planteadas en escritos entre el 59 y el 63⁶. El propio Paulo Freire en entrevistas realizadas en Chile, en 1972 y más tarde en entrevistas en los 80 (Torres, 1985), califica de ingenuas algunas posiciones de sus primeros trabajos en los 50' y 60', sostenía que las críticas que se le han hecho eran hechas principalmente a partir de aquellos primeros trabajos, que indiscutiblemente, abrigaban posiciones débiles

⁶Sobre "La Sociedad Brasileña en Transición"; "Sociedad Cerrada e Inexperiencia Democrática"; "Educación versus Masificación"; también "Educación y Concientización" reproducen, selectivamente, con algunas alteraciones o actualizaciones, análisis ya elaborados en *Educación y Actualidad Brasileña*(2), de 1959, en "*Una Escuela Primaria Para el Brasil*"(3), de 1961 y en "*Alfabetización y Concientización: Una Nueva Visión del Proceso*"(4), de 1963. En este libro Freire desarrolla las primeras reflexiones sobre las reacciones conservadoras ante sus actividades en la educación popular; así mismo presenta, en el capítulo final y en el "Apéndice", informaciones sobre la "ejecución práctica" de su método de alfabetización, también ejemplos de "fichas de cultura" y "palabras generadoras" empleadas en experiencias programadas para el Estado de Guanabara. (Beisiegel, 2002)

e ingenuidades (Beisiegel, 2002). Aunque reconocía que la práctica que desarrollaba contemplaba las determinaciones estructurales de una sociedad dividida en clases, aunque los escritos y reflexiones no dieran cuenta de esto (luchas políticas, disputas ideológicas, grupos sociales).

En realidad Freire convivió desde que se exilia en Chile en 1964 con intelectuales y militantes políticos situados más a su "izquierda" (Beisiegel, 2002), defensores de concepciones del hombre y de la dinámica social alejadas de su praxis en Brasil. Incluso las entrevistas que concedió fueron entrevistas que lo invitaron a polemizar con su propio pensamiento y a reflexionar, debatir, estudiar, dialogar. Es reconocido que las transformaciones más acentuadas de perspectivas pueden ser captadas en el transcurso de sus escritos, desde el libro *Pedagogía del Oprimido*, de 1970. Si bien sostuvo los temas centrales en sus reflexiones, tales como las características de la conciencia, la crítica a la educación "domesticadora", la discusión acerca de la naturaleza del hombre y del proceso de su humanización, los ejes de una pedagogía libertadora, el papel central del diálogo en la educación, la participación, etc., sólo que ahora estos mismos temas los analizó desde ese humus sociológico de aquel diálogo con numerosos intelectuales considerados "de izquierda", también comprometidos con los sucesos de la época.⁷

En 1969, Paulo Freire había dejado Chile para desempeñar la función de *associate professor* en la Universidad de Harvard. Luego se exilia en Ginebra, donde, a partir de 1979, ocupó la posición de consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Desde allí viaja a apoyar las campañas de alfabetización en los países africanos que estaban liberándose (Angola, Santo Tomé, Príncipe, Guinea Bissau).

⁷ Beisiegel nos alerta de que esos cambios de abordaje se revelan también en la bibliografía entonces utilizada. Mientras en los trabajos anteriores Paulo Freire citaba Mannheim, Dewey, Anísio Teixeira, Helio Jaguaribe, Corbusier, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Zebedei Barbu, Amoroso Lima, Mounier, Bernanos, Jaspers, además de otros, en *Pedagogía del Oprimido* se encuentran citaciones de autores totalmente ignorados en los textos precedentes: Hegel, Marx, Engels, Lenin, Fromm, Sartre, Marcuse, Fanon, Memmmi, Lukács, Debray, Kossic, Goldman, Althusser, Mao Tsé-Tung, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Camilo Torres... Es decir comenzó a transitar en un universo teórico ya distinto.

Siempre los trabajos de Paulo Freire fueron desarrollados desde programas, políticas o experiencias que tenían una aspiración de universalizar las propuestas, tal vez en experiencias más sencillas en primeras instancias pero siempre puesta en su mira la transformación social y en el contexto de procesos revolucionarios o de reformas profundas en las sociedades. Su primera experiencia en Angicos y finalmente en todo Brasil fueron los recorridos de su “método” hasta que en 1964 fue abortada la experiencia por el golpe de estado. Igualmente en Chile, experiencias con campesinos inicialmente y desde el ICIRA mas tarde. Aportó en el contexto de países liberándose del colonialismo, como Guinea Bissau, Santo Tomé, Príncipe o en un contexto revolucionario como Nicaragua.

Quisiéramos rescatar tres cuestiones no menores en la praxis de Freire, que es el resultado de un pensamiento dinámico, histórico. Una es su autocrítica respecto de la cuestión de género, de no haber considerado a lo largo de sus escritos la opresión histórica de las mujeres incluso desde una autocrítica en su lenguaje, podemos hallar estas reflexiones de Freire, así como miradas al respecto en los trabajos de Claudia Korol, quién ha reinventado esta corriente desde su potencialidad para la praxis político-pedagógica feminista (2007, 2016, 2017).

El otro tema es su referencia en los últimos años a la necesidad de avanzar en concepciones no antropocéntricas sino más bien que tengan en consideración la tierra, la naturaleza, y plantea la necesidad de pensar desde una Pedagogía ligada a la tierra, de hecho acompañó el nacimiento del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Este punto nada menor en los tiempos donde la naturaleza se halla interpelada, siendo devastada por emprendimientos económicos de carácter extractivista que ponen en peligro ni más ni menos que la supervivencia del mismo planeta; estos tiempos que se viven señalan la necesidad de realizar lecturas críticas de esa oposición entre hombre y naturaleza, el hombre que pone a la naturaleza a su servicio, presente en los primeros escritos de Freire, y puntualmente en Educación como Práctica de la Libertad. Lecturas que tengan en consideración concepciones si presentes entre los pueblos originarios.

Finalmente rescatar en su regreso a Brasil del exilio en 1980, el compromiso militante por la construcción política y su participación en la fundación del Partido de los Trabajadores. Un artículo que es poco conocido de Freire, del que realizamos una traducción, que se llama "El partido como educador – educando" (Freire, 1981), publicado en una compilación de trabajos de intelectuales que adhirieron a la fundación del Partido de los Trabajadores de Brasil, da cuenta de esta preocupación militante de Paulo Freire.

La preocupación por pensar en la intervención política y asumirse el mismo más bien como un actor político que como pedagogo, ha estado presente en la trayectoria de vida, en la obra, esto es en la praxis de Freire. Nos relata Nuñez Huratdo en el prólogo a "Pedagogía de la Esperanza", un episodio vivido en el año 1977 en San José de Costa Rica,

"... una noche -la última- tuvimos una pequeña fiesta de celebración y despedida. Eramos apenas unos cuantos. Inevitablemente, poco a poco, sin perder el gusto y el ánimo de celebración festiva, la conversación volvió a ser la protagonista de la fiesta y las ideas, el alimento de la misma. Hablábamos del tema de la seguridad personal, de las amenazas siempre presentes por parte de los enemigos de toda causa justa en cualquier lugar del mundo. En la reunión había varios que explícitamente se entendían y actuaban desde una óptica y compromiso religioso. Aunque quizá todos -o la gran mayoría éramos cristianos, había como dos tendencias no contradictorias pero sí con diferentes matices: quienes se empeñaban en entender la Pedagogía del oprimido desde una perspectiva más propiamente pedagógica (que dio origen a aquella tendencia psicosocial del pensamiento freireano que obligó al propio Paulo a autocriticarse por 10 que, aun sin pretenderlo, había provocado con algunas de sus afirmaciones ligadas al tema de la concientización) y los que la entendíamos también en su dimensión política.

La conversación fue riquísima y de gran impacto para todos. Cuando terminó la fiesta, una amiga nos llevó en su carro al hotel. En el camino, me resultó imposible no hacer algún comentario al respecto, como queriendo todavía aprovechar aquellos minutos para saborear el "postre" de aquella rica sesión. "Es muy claro -me dijo más o menos- que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua que, siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como pedagogo; mas yo te digo a ti que soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo." Estas últimas palabras sí fueron exactamente dichas así, por que nunca se me pudieron olvidar. Me marcaron para toda la vida, y cuando las leí en otros trabajos, siempre evoqué esta noche inolvidable en la que Paulo se definió ..." (Nuñez Hurtado).

Desde su militancia en el Partido de los Trabajadores, Paulo fue designado como Secretario de Educación de San Pablo en 1989, sin embargo no terminó de cumplir su mandato en este cargo ya que en 1991 renuncia anticipadamente retornando a dictar clases en la Universidad Católica de San Pablo. Su último viaje a la Argentina lo realizó poco antes de morir, invitado por Roberto Tato Iglesias, educador popular, docente de la Universidad de San Luis y uno de los fundadores del Movimiento de Educación Popular Universidad Trashumante. Falleció ese mismo año, en 1997 en San Pablo.

Notas sobre Chile

Chile tiene en su historia social un acumulado de luchas y resistencias que se remontan a las luchas contra la colonización dada desde hace más de 140 años por el pueblo mapuche que sigue resistiendo aun en el presente al neocolonialismo de las forestales, represas hidroeléctricas, mineras. Tiene en su haber las luchas de los mineros, de referentes como Clotario Blest, y en educación voces de resistencia aun insuficientemente visibilizadas o mejor dicho anestesiadas como la de Gabriela Mistral, quien planteaba que

Chile tuvo un proceso de reforma agraria entre los años En el contexto del gobierno de Eduardo Frei. En ese contexto se gestaban organizaciones políticas como el MIR, Movimiento de Izquierda Revolucionaria que dio lugar a experiencias pedagógicas de enorme radicalidad como lo fue por ejemplo la experiencia del “Campamento Nueva Habana”, experiencia pedagógica nutrida del aporte del ya exiliado en esas tierras, Paulo Freire. De esta experiencia hemos podido conocer a través del Colectivo Diatriba, quienes citan al mismo Paulo Freire refiriéndose a esta experiencia:

“Tuve oportunidad de pasar una noche con la dirigencia de la población Nueva Habana que...tras obtener lo que reivindicaba, sus viviendas, continuaba activa y creadora, con un sinnúmero de proyectos en el campo de la educación, la salud, la justicia, la seguridad, los deportes. Visité una serie de viejos omnibuses donados por el gobierno, cuyas carrocerías transformadas y adaptadas, se habían convertido en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. Por la noche esos ómnibus-escuelas se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo. Nueva Habana tenía futuro, aunque incierto, y por eso el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza” (Freire, P, citado por Colectivo Diatriba, 2012, p.155).

Así nos relatan que el MIR fue la organización que impulsa esta experiencia como parte de su trabajo político y señalan que crean un *Frente de Cultura* subdividido en comisiones de trabajo una de ellas era la de *Escuela y Alfabetización* y otra de *Recreación y Deporte*, estructura que permitió organizar el trabajo a desarrollar en educación.

Afirman que la praxis político-pedagógica impulsada por el MIR, puso en diálogo los postulados teóricos y la práctica territorial y con una mirada crítica a cierto vanguardismo, realizada por jóvenes militantes territoriales desde el presente, señalan que,

“el énfasis discursivo puesto en la organización y en la maduración de la conciencia popular, a partir de la experiencia real y concreta de la lucha de clases, se encuentra materializado en la práctica político-territorial realizada con los pobladores del Campamento Nueva La Habana. La praxis político-pedagógica del MIR, nos demuestra que los momentos organizativos y de lucha deben ser entendidos como forma de conciencia necesaria para la construcción contra-hegemónica. Así, el sujeto individual, mediante un proceso político-pedagógico, puede transitar hacia formas sociales que incrementan su asociatividad y organización. Por otra parte, la noción de concientización presente en los planteamientos teóricos del MIR, refleja una preocupación paternalista sobre la cultura popular, debido a su supuesta concepción de mundo desorganizada, incoherente, acrítica, dogmática e incluso misionerista y conservadora. Esto demostraría una predisposición teórica que cae en “reduccionismos racionalistas y vanguardistas”, pero que en la práctica territorial fueron puestos en tensión y a la vez superados: a partir del trabajo territorial con los pobladores del Campamento Nueva La Habana, se pudo reconocer la creatividad de la cultura popular.” (Diatriba, 2012, pp. 166-167).

De las luchas dadas por el pueblo chileno en los años ´70, una de sus manifestaciones fue la Unidad Popular, coalición de partidos que llevó al poder a Salvador Allende en 1970. gobierno en el marco del cual se gesta el Programa de Escuela Nacional Unificada desarrollada por el pedagogo y ministro de educación del Gobierno de Salvador Allende, Edgardo Enríquez Frödden. Se gesta también la experiencia de Universidad de la Cuenca del Carbón en Lota, al calor del pensamiento de Frödden y de dicho contexto y proceso político (Cáceres Correa, 2014).

Asimismo y vinculada al programa educativo de dicho gobierno se gesta la experiencia de Educación de los Trabajadores del año 1971 (Espina Reyes y otros, 1971). El Chile de la Unidad Popular, sostuvo su educación en los fundamentos de la experiencia cubana y en la perspectiva freireana en el

marco de este proceso se editaron libros y materiales para la Educación de los Trabajadores, tanto por el Ministerio de Educación Pública de Chile⁸ como por el Instituto Cultural para la Reforma Agraria -ICIRA-⁹.

Este libro recupera la perspectiva freireana, en el mismo se parte del método psicosocial sin dejar de hacer las críticas a cierta ingenuidad que advierten en la concepción de la concientización en Freire (Espina Reyes y otros, 1971). Plantean temas generadores y una propuesta de trabajo en torno a Centros de Cultura popular que serían los espacios territoriales donde se impartiría la enseñanza para adultos y se generarían los procesos que acompañen a dicha alfabetización. Las palabras generadoras planteadas eran planteadas como codificaciones, con propuestas de reflexión que acompañaban a dichas palabras generadoras de debate y discusión, las mismas eran: 1.- Codificación “leche”; 2.-Codificación “casa”; 3.-Codificación “camisa”; 4.- Codificación “voto”; 5.-Codificación “teléfono”; 6.-Codificación “embarazo”; 7.-Codificación “enfermo”; 8.-Codificación “compañero”; 9.-Codificación “cesante”; 10.- Codificación “hogar”; 11.- Codificación “sindicato”; 12.- Codificación “salario”; 13.- Codificación “gobierno”; 14.- Codificación “educación”; 15.- Codificación “máquina”; 16.- Codificación “calle”; 17.- Codificación “desayuno”; 18.- Codificación “juventud”; 19.- Codificación “guitarra”; 20.- Codificación “tierra”; 21.- Codificación “cobre”; 22.- Codificación “teatro”.

Este texto elaborado para la alfabetización de trabajadores desde la misma denominación del programa nos devela una perspectiva clasista respecto de la educación del pueblo. Frente al eufemístico “educación de adultos” (Brusilovsky, 1996; Rodríguez, 1996) difundido por las agencias y estados a partir de la postguerra, estamos aquí ante un programa de educación que remite a un destinatario colectivo definido a partir de su condición de clase.

⁸ El documento citado de Espina Reyes y otros fue resguardado durante el exilio de Eduardo Palma Moreno en Argentina. Dicho material está siendo reeditado en la actualidad como edición homenaje.

⁹ Hemos accedido en una biblioteca en Chile a un ejemplar del libro de Paulo Freire, “Sobre la acción cultural”, editado por el I.C.I.R.A, en Santiago de Chile en 1972.

La "educación de adultos" y la "educación popular" emergen como tendencias contradictorias, la primera asimiló experiencias de organización de los trabajadores, se cimentó sobre las cenizas de aquellas prácticas (Brandao, 1993); en el caso chileno estamos ante una propuesta que, lejos de desconocer pero tampoco asimilar negando a los sujetos, resulta gestada desde el Estado – es una política gubernamental- , pero recupera las praxis de los trabajadores, a partir de la organización misma de la modalidad de cursado (los Comité de Cultura, reconociendo la tradición de organización territorial de los/las trabajadores/as y de los/las pobladores/as en Chile) así como por el contenido también clasista en las propuestas.

Pero no sólo el nombre, la misma existencia de este libro, y este programa nos hablan de un proceso que devela la relevancia que dio la Unidad Popular a la educación del pueblo, de los hombres y mujeres que hacen la historia, quienes día a día trabajan, se esfuerzan y luchan por un futuro mejor... al decir de Antonio Gramsci. Es la primer iniciativa en educación, en el marco de la Escuela Nacional Unificada que asume el gobierno de la Unidad Popular. Semejante al proceso cubano: lo primero, se destinan todos los esfuerzos a la alfabetización.

Este libro nos habla de sujetos concretos a quién estaría dirigido el material, en el primer párrafo de su explicación nos habla de los mineros del carbón, de los obreros textiles de Tomé, de la empresa "Purina", etc. (Espina Reyes y otros, 1971, p. 7) y agrega: *"La participación de los trabajadores en las decisiones gubernamentales implica el conocimiento de los problemas y reflexión sobre ellos"* (Espina Reyes y otros, 1971, p. 7).

En un contexto en donde asistimos a discursos conservadores respecto del analfabetismo y la alfabetización, discursos que lo entienden como un fenómeno individual, y como una instancia compensatoria de aquello que no se adquirió en la edad debida... en este programa del Chile de la UP, la concepción de analfabetismo también arraiga en una perspectiva de clase, no hay una conceptualización ingenua del mismo, sino una lectura crítica del mismo.

“Todo el pueblo discute la aceleración de la reforma agraria, la estatización de los bancos, la nacionalización del cobre y demás riquezas básicas y participa en el estudio de todos los grandes problemas de Chile...” (Espina Reyes y otros, 1971, p. 7)

Sin embargo va a referir a quienes quedan excluidos de este debate “Se trata de los analfabetos, de los marginados de la cultura letrada por causas socioeconómicas principalmente”. (Espina Reyes y otros, 1971, p. 7)

En este material hay una concepción de trabajo como actividad creadora así como una concepción del hombre como históricamente situado. En este escrito – devenido en herramienta política de una clase- el planteo marxista de la “clase en sí”, la clase al servicio de sus propios intereses es central para comprender el sentido mismo de la obra.

En la descripción en torno a la alienación-enajenación – desalienación, en tanto relaciones sociales, los autores tensionan dos concepciones de la conciencia, en tanto fenómeno psicológico o en tanto experiencia social. Debaten la categoría freireana que el mismo Paulo Freire cuestionó luego de sus años de exilio chileno, la concientización como un fenómeno psicológico, íntimo, que rozaba el idealismo... El propio Paulo Freire en entrevistas realizadas en Chile, en 1972 califica de ingenuas algunas posiciones de sus primeros trabajos en los 50' y 60', sostenía que las críticas que se le han hecho eran hechas principalmente a partir de aquellos primeros trabajos, que "indiscutiblemente abrigaban posiciones débiles e ingenuidades" (Beisiguel, 2002).

Es en este contexto político chileno en que se radicaliza su pensamiento como ya lo señalábamos, y sistematiza teóricamente los temas centrales en sus reflexiones, tales como las características de la conciencia, la crítica a la educación "domesticadora", la discusión acerca de la naturaleza del hombre y del proceso de su humanización, los ejes de una pedagogía libertadora, el papel central del diálogo en la educación, la participación, etc., sólo que ahora estos mismos temas los analizó en el humus sociológico de aquel diálogo con numerosos intelectuales considerados “de izquierda”, también comprometidos con los sucesos de la época.

Aníbal Ponce quien en la década de 1930 desarrolló reflexiones desde el marxismo en Sudamérica. En su obra "Humanismo Burgués, humanismo proletario" (Ponce, 2001), da cuenta de una categoría que a nuestro juicio atraviesa el libro "Sugerencias para la Alfabetización": este texto da cuenta de una concepción de sujeto a partir de una perspectiva profundamente humanista. La moral, la formación y educación de los hombres y mujeres para conformar una sociedad que valore y en la que se cuide la vida, las relaciones sociales, por sobre el valor del mercado y el capital, son centrales. Ponce hace un análisis del carácter de esa valoración del hombre por la burguesía, por ese humanismo burgués, Ponce señala el devenir de la burguesía desde su nacimiento como clase social, con el desarrollo de la técnica y del comercio, hasta convertirse en explotadora capitalista de los trabajadores, y menciona cómo después de suplantarse al feudalismo, se mimetiza con los feudales ante el enemigo proletario. En estos tiempos de los descubrimientos (s. XV) aparece una nueva forma de vida de la que emergen los humanistas, que buscaron en los clásicos lo que la Iglesia no les daba, esto es, una orientación terrenal, el goce de la vida y el valor del dinero, una filosofía práctica para justificar su amor por la riqueza, su gusto por la vida laica y el pensamiento libre.

Como contraposición Ponce cree que la revolución definitiva es la proletaria. En este texto nos encontramos ante un documento que recupera el valor de la cultura proletaria, desde una concepción de cultura y arte ligada a dicho humanismo. Entendía que, "El hombre se modifica con las circunstancias que lo educan y con las circunstancias que él transforma", el obrero ha de ser capaz de interpretar y utilizar la historia y dar un sentido distinto a las palabras pronunciadas por la burguesía. El arte, como reflejo de una forma de vida, redescubre el realismo que describe la realidad en su desarrollo revolucionario. En Ernesto Guevara encontramos estas ideas en su planteo del "hombre nuevo", es la misma línea de pensamiento y acción. Se estima que es en esta obra en la que "el che" se basa para plantear su categoría de "hombre nuevo".

Ese "humanismo" que en el marxismo lo podemos encontrar de forma tácita, puede observarse en "Sugerencias para la Alfabetización" (Espina Reyes y otros, 1971), tal como lo hallamos en el pensamiento y acción del Che,

superando desde nuestra perspectiva el carácter económico para trascender al plano social, cultural, educativo; todo esto movido por el hecho de considerar al hombre como eje central o factor esencial, en el caso del che de la revolución y en esta obra, del proceso de transformación que se estaba viviendo. Esta concepción del “hombre nuevo” que se menciona en el texto es la concepción guevarista, que entendía que la Revolución no es únicamente una transformación de las estructuras sociales, de las instituciones del régimen sino que es ante todo una profunda y radical transformación de los hombres, de su conciencia, costumbres, “valores” y hábitos, de sus relaciones sociales.

El humanismo que hallamos en este texto, “Sugerencias...”, moderno por momentos al extremo, donde la centralidad del hombre que pone a su servicio a la naturaleza es uno de los legados que nos ha dejado la modernidad y que lejos está de propiciarnos el Buen Vivir o Sumak Kawayay o Suma Qamaña...

El objetivo, la intencionalidad es la construcción de una sociedad socialista, y la noción moderna del “progreso” se halla en el eje de este debate, (noción de la que el propio marxismo no logró escapar y en la que se enmarca la oposición naturaleza – cultura). El propio extractivismo que hoy en día estamos poniendo en cuestión desde los diferentes movimientos y organizaciones políticas en nuestra América es parte de esta lógica. El mismo Fidel Castro, pero también intelectuales y corrientes académicas como lo es el ecosocialismo, están planteando la necesidad de revisar el paradigma de la modernidad, cuyo principal responsable es el capitalismo como modo de producción.

Es una tarea aún pendiente cómo conciliar este humanismo con el cuidado de la naturaleza, de lo que hoy depende la misma vida del hombre sobre el planeta.

El planteo de la creación de comités de cultura (Espina Reyes y otros, 1971, p.22) como espacios desde los cuales se impulsaría el proceso alfabetizador es de una importancia central. El esfuerzo y preocupación puestos por el Estado en la creación de los mismos merece atención especial: el lugar residual que a lo largo de la historia de la educación escolar de adultos ha

tenido la misma, se ha manifestado en la despreocupación por el tema del espacio físico donde se desarrollaría el proceso pedagógico.

La propuesta contiene como principal planteo metodológico el "discutir valientemente sobre su problemática" estando inserto en esa problemática. Resulta ilustrativo de la concepción de educación que subyace a la propuesta, el reconocimiento de que no va a ser en el aislamiento, en soledad que debe ser encarada la discusión, como método y estrategia de enseñanza. Contrariamente a las tendencias contemporáneas en

Educación para Jóvenes y Adultos lideradas por los organismos internacionales, que plantean la flexibilización de las cursadas y la autonomía del estudiante fundadas en tendencias cognitivas de "learning adult"; este material se funda y apuesta a una tradición en la educación ligada a procesos de poder popular, a procesos políticos el leit motiv de la propuesta, es el fin y es el medio, el contenido y la forma.

Se plantea que la "palabra generadora" es un método "antiguo pero eficaz", la resignifican e inscriben en una propuesta dialéctica. Hoy en día estamos en presencia de un profuso debate en torno a la alfabetización y la pertinencia o no de emplear palabra generadora, más allá de esto, en "Sugerencias..." la lectura de la palabra no se da aislada, va ligada a la lectura de la realidad.

Los vocablos empleados toman los hablares típicos del pueblo, más bien está dirigido a obreros, trabajadores urbanos. El cobre, la tierra son ejes de este levantamiento del vocabulario. Aparecen enumeradas y problematizadas algunas otras palabras, hablares típicos, palabras como "Chala" aquel calzado empleado por el pueblo mapuche y el campesinado criollo en los campos chilenos.

Los problemas planteados son problemas sentidos, pero la propuesta no se queda en el sentir popular también va en búsqueda de explicaciones, de las causas que han llevado a que el pueblo viva dicha situación: el problema habitacional por ejemplo, refiere a los gobiernos burgueses frente al propio gobierno popular y sus políticas habitacionales contrapuestas.

El abogado, educador y militante argentino, Carlos Falaschi, nos ha relatado en conversaciones las experiencias de educación que realizara en su estancia en Chile, adonde fuera entre otros argentinos para apoyar al socialismo (de Altarmirano) en el proceso de la Unidad Popular –el militaba en la Columna Sabino Navarro, una organización pequeña de extracción obrera que se une a Montoneros, se exilia en Suiza durante la dictadura argentina, donde conoce a Paulo Freire-. Él nos narra la experiencia educativa de trabajadores en las 300 fábricas¹⁰ de los cordones industriales de Santiago, donde cada trabajador cedía una hora del día y el estado cedía una hora diaria del obrero para cumplimentar la terminalidad de la educación primaria. Falaschi nos señala que fue en Chile donde leyó por primera vez a Paulo Freire.

Una mirada desde Argentina

Carlos Falaschi, de quién mencionábamos entrevistas personales, nos ha relatado su participación desde los años 50 en la Juventud Obrera Católica, JOC. Nos ha relatado que en estos espacios

“se hacían trabajos sociales y políticos en los barrios periféricos del Gran Buenos Aires, estudiantes y graduados de distintas carreras hacían trabajos de asesoramiento junto al pueblo, yo lo hacía desde el derecho de familia sobre todo”.

En la formación en la J.O.C se utilizaban los planteos del Cardenal belga P. Joseph Cardijn, de la ya clásica metodología del «ver-juzgar-actuar»¹¹. Él reflexiona que este método es lo que más tarde se difundiría masivamente como educación popular, y la realidad es que guarda continuidades con la metodología dialéctica propuesta por Freire.

También previo a los años ‘60 y ‘70 con relatos como el que nos llega de experiencias en el norte azucarero, en el contexto de las luchas sindicales

¹⁰ En entrevistas personales y puede ampliarse en Falaschi, C., 2014, “Chile, 1970-1973 un aula abierta. Acerca de una fábrica sin patrones: relato testimonio”, publicado en *Revista Nuestramerica*, Número Especial “Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores”. Pp.27-29. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/105>

¹¹ Vivió entre 1882- 1967, y en la década de los treinta del siglo XX funda la Juventud Obrera Católica de Bélgica. Esta metodología fue retomada y mayormente difundida a partir del Concilio Vaticano II.

libradas por los obreros en los ingenios. Entre los esfuerzos por unificar las luchas estaba también el de enseñar a leer y escribir.

“Robi y otros compañeros del PRT se ocuparon de instalar una escuela en el sindicato para los hijos de los obreros, con lo cual estrecharon relaciones con las familias y no había bautismo, casamiento o cumpleaños al que no fueran invitados por la gente de la zona. También aportaron sus conocimientos para alfabetizar a varios dirigentes de la FOTIA, y el Negroto Fernández fue uno de los primeros en aprender a leer y escribir en esos cursos que daba Santucho en el sindicato” (Montero, 2011, p.6).

Con respecto a las experiencias educativas de los años '60 y '70 en nuestro país, han avanzado en caracterizaciones significativas Lidia Rodríguez, Teresa Sirvent e Isabel Hernández.

Lidia Rodríguez (1997) ha avanzado en la caracterización de la “Pedagogía de la Liberación” en la Argentina, señalando que fueron las experiencias fundadas en el imaginario desarrollista las que -como alternativa- dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la “Pedagogía de la Liberación” en varios países del continente, incluido el nuestro.

María Teresa Sirvent plantea que, desde inicios de los años '60, se multiplican las perspectivas que concebían una nueva visión de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Por ejemplo, fue en contextos de reforma agraria que se dieron las prácticas participativas e investigativas en educación, especialmente en experiencias con pobladores rurales, puntualmente en Chile, Brasil y Colombia. Ella misma formó parte de experiencias de Educación Popular. Sus investigaciones relatan las experiencias desarrolladas en Buenos Aires, a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas y de análisis de la actividad cotidiana, y refiere:

"Estas experiencias, tal vez por lo poco difundidas, no figuran en los trabajos más conocidos de sistematización de experiencias de Educación Popular. Sin embargo es interesante señalar sus raíces comunes con el Movimiento de Cultura Popular (MCP) del Nordeste brasileño del que formara parte Paulo Freire; dirigiendo su División de Investigaciones” (Sirvent, 1994, p. 55)

Sirvent aporta antecedentes de las experiencias gestadas en América Latina que nos permiten dar cuenta de esta tradición, así señala que referentes como Amanda Toubes o los precursores del Movimiento de Cultura Popular de Recife, se habrían formado en Francia e Inglaterra, en especial con el grupo de *Peuple et Culture* y sus líderes Joffre, Dumazedier y Legrand. Las primeras experiencias de educación popular de adultos en la UBA se habrían dado entre 1960 y 1966. Y refiere haber formado parte de este grupo de educadores que desarrolló experiencias en bibliotecas, clubs y cooperativas, entre otros lugares (op. cit., p. 56).

También Isabel Hernández señala que la conformación de experiencias de educación popular en la década del '70 se debe a la sensibilización dejada por el Mayo Francés del '68 y a las experiencias de lucha en el interior de nuestro país (el Cordobazo y el Rosariazo, en 1969) y señala,

"... Muchos de los educadores argentinos políticamente comprometidos, e insertos por esos años en el sistema oficial (en particular experiencias universitarias), nos hicimos eco del debate y las polémicas que por ese entonces se originaban en Europa, acerca de la teoría de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, Baudelot, Establet, Passeron y por otra parte Lagrange y sus críticos)" (Hernández, I, 1984, p. 33).

También Graciela Daleo, militante social y política nos relata en entrevistas personales que ella se inicia en lecturas de Paulo Freire y la educación popular en Chile durante el año 1969 por primera vez, con Paulo Freire en Santiago de Chile, nos señala Graciela que luego viajó dos veces más según a participar de espacios de formación, incluso en aquella experiencia de la U.P.

Compañeras educadoras que hicieron parte de procesos en el campo de la educación de Adultos en Buenos Aires, como M.S, nos relataba también en conversaciones mantenidas:

"Fue alrededor del 69 que leí por primera vez a Paulo Freire... en reuniones cuidadas, recuerdo que era en dictadura. Ahí fue un compañero chileno quién trajo a Paulo Freire, con él es que hacíamos lecturas y estudio de Paulo Freire"

Acerca de las experiencias de educación popular en el interior del país sabemos que en la etapa previa al golpe militar de 1976, estas experiencias habrían estado vinculadas a movimientos sociales de acción barrial y en

muchos casos vinculados a la iglesia católica (bajo la influencia ideológica del Movimiento de Sacerdotes por el Tercer Mundo y de la Teología de la Liberación) (Visotsky, 2002), llevadas a cabo por jóvenes que participaban de movimientos u organizaciones políticas o religiosas. Sería preciso profundizar en estas experiencias formativas tanto a nivel no formal como formal; a nivel formal sabemos casos de docentes perseguidos por la dictadura chilena en las aulas de universidades argentinas. Un caso es el de las cátedras del área Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, los profesores Eduardo Palma Moreno, Guido Bello y el fallecido Max Eytel fueron contratados por la universidad argentina en 1974 y hasta fines de ese año, cuando son amenazados por la organización anticomunista AAA.

De esta experiencia contamos con el relato de alumnos y de los mismos profesores, así como con los programas de cátedras, donde podemos encontrarnos con una coherencia entre el discurso, lo proclamado y la práctica concreta de enseñanza (trabajos en grupos, debate, lectura de textos críticos, trabajos prácticos en barrios). Estas praxis son recordadas por exalumnos en el presente tales como las entrevistas realizadas a Graciela Hernández, testimonios públicos de Alicia Partnoy, exteñida desaparecida que nos relata “los trabajos en grupos, la pedagogía freireana aplicada a las evaluaciones, nos autoevaluábamos... estábamos con Paulo Freire y la pedagogía de la liberación con todo...” recuerda Alicia.

Es posible conocer de las experiencias pedagógicas contra-hegemónicas también a partir de las palabras del “enemigo”, puntualmente de las resoluciones del rumano, nazi, rector interventor Dionisio Remus Tetu, sindicado de llevar adelante el genocidio en la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, puerta de la patagonia argentina. Es responsables de desapariciones, cesantías, transformaciones en la estructura departamental de la universidad (Gattari y Visotsky, 2004; Cardoso Da Silva y Visotsky, 2017), pero también podemos identificar en sus prácticas y palabras la concepción en disputa que subyacía en la pedagogía universitaria (Visotsky (Coord.), 2015). A poco de asumir, en la Resolución N°53 del 28/02/1975 refiere a la “ilegítima y abusiva” introducción de materias y seminarios extracurriculares, con bibliografías de “dudoso” valor, “tendenciosas y sectarias”, y métodos

pedagógicos “improvisados o aberrativos”, de “carácter marxista y anarquizante”. Plantea que es “imperioso” el “depurar” la estructura curricular en sus contenidos, en las relaciones sociales que propicia, y en la estructura de las tareas académicas. “Hay que restablecer el carácter científico de la enseñanza”, afirma Remus Tetu, y ordena una vuelta al pasado (“reestablecer...”). Como parte del componente didáctico, define que lo “estrictamente científico”, es “objetivo y universal”. Este componente didáctico confluye con el prescriptivo, al señalar en un análisis de la coyuntura que “debe restablecerse cuanto antes” aquello que definió. Y afirma “se ordena eliminar “aventuras pedagógicas y didácticas” que “atentan contra la personalidad del educando, que utilizarían a los estudiantes como “meros cobayos”.

Estos docentes exiliados debieron huir de la ciudad, perseguidos por el terrorismo de Estado en Argentina.

La rama de la educación de adultos se vio seriamente afectada con la dictadura, es en ese momento que desaparece la Dirección de Educación de Adultos, sumada a la desaparición física, exilio y dispersión de docentes formados pero también formadores en la pedagogía freireana. Esta desarticulación de la rama de debe ser leída en el marco no de la negación -esto es, de la ‘des-estructuración’- sino como producción, como articulación de los engranajes en pos del cumplimiento de mandatos vinculados a la redefinición de las fuerzas productivas. En 1974 se había implementado un programa de Alfabetización denominado CREAR, Campaña de Reactivación Educativa para el Adulto, Nano Balbo, educador freireano nos relata que dicha campaña contó con la presencia del mismo Paulo Freire en instancias de formación de los educadores y de asesoramiento¹².

Acerca de la Corriente Educación Popular en Paraguay

Acerca de la pedagogía freireana y las experiencias de educación popular en Paraguay hemos compartido relatos con uno de los referentes más

¹² Acerca de este período y del Programa CREAR, Campaña de Reactivación Educativa para el Adulto, contamos con el documental “Uso mis manos, uso mis ideas” realizado por el grupo Mascaró Cine Americano, en el año 2003, que relata la experiencia piloto en Neuquén y el contexto político en el que se gesta y en el cuál es interrumpida en 1976, al producirse el golpe de estado.

importantes de organizaciones de derechos humanos, el Premio Nóbel Alternativo de la Paz, abogado y educador popular, Martín Almada¹³, quién halló en territorio paraguayo el mayor archivo acerca de la Operación Cóndor, él nos decía:

“...para analizar la creación del Cóndor tenemos que ver la batalla ideológica. En esa época antes de los 50 ya aparece un análisis: el marxismo de la versión latinoamericana con Carlos Mariátegui, en Perú. Antes, aparece la reforma universitaria de Córdoba, aparece la teología de la liberación, con Iriarte, creo que se llama Gregorio...verdad? Paulo Freire con su educación liberadora, Ivan Illich lanza en Cuernavaca un libro que decía “la escuela ha muerto, viva la educación”. Aparece en Brasil Darcy Ribeiro y plantea la universidad nueva, el carácter discriminatorio de la educación universitaria en Brasil y en África del sur, aparece un líder revolucionario antiapartheid, Esteve Vico, quién fue asesinado en 1977, él decía que el arma más poderosa en manos del opresor es la mente del oprimido: brillante. Y eso hizo también parte del volcán de efervescencia de América Latina”

Martín fue detenido e interrogado¹⁴:

“Me tuvieron 30 días de interrogatorio y finalmente dijeron al ver mis antecedentes, yo era sindicalista del magisterio, yo era director de una escuela. Yo había abierto una escuela, y en esa escuela iniciamos un día, con un sacerdote, también jesuita, Y me obsequia fotocopia de un libro, era de Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido. Yo leí ese libro, me entusiasmó le pasé a mi esposa, programamos un ciclo y aplicamos la metodología de Paulo Freire. Y un día me di cuenta que la libreta de calificación de un niño de 7 años la maestra puso Sobresaliente, Sobresaliente, Sobresaliente y a lo último le pone: Conducta Mala. Y yo le pregunto a la maestra ¿Qué pasa con este niño?. Y me dice: Este chico es muy inteligente, pero muy inquieto. Me interrumpe, me pregunta, me acusa con las preguntas. Ahhh si??? Le digo... Entonces le digo yo... porque la técnica de Paulo Freire es jugar con la palabra, entonces yo imitaba a Paulo Freire también, le digo – Mire profesora, cuando mi hijo está en la cuna y no se mueve, yo llamo al médico; cuando el agua está quieta, el agua se pudre... quiere decir que a un niño inteligente, inquieto quiere volverlo quieto, le parece que es la función del maestro?. Y sale de ahí enojada la maestra, va y me denuncia a la policía política que yo estaba leyendo un libro diabólico. (Risas). Bueno ahí va a comenzar mi tragedia, con este libro diabólico de Paulo Freire”.

En un relato en el que nos comparte las actividades culturales que realizaban desde la cooperativa de viviendas que impulsaron, como invitar músicos populares nos relata que tuvieron la intención de invitar al actor Cantinflas, así es que un día se reúne con un ministro de Stroessner y relata el

¹³ Puede consultarse también para profundizar en el texto de Almada, 2014.

¹⁴ Conversaciones con Martín Almada en Buenos Aires, 2014.

dialogo en el que se le menciona la concepción que el régimen tenía de Paulo Freire:

“Buenos días señor Ministro... le digo, y no me dice nada, le paso la mano y no me pasa la mano. Y me dijo, bien en serio, una voz prepotente: Cantinflas ¿va a venir??? Sí ministro!!!!. Le dije yo (Risas) y qué es para usted Cantinflas me dijo. Ministro, es nuestro ídolo. Ahí golpeó la mesa y me dijo: por orden del excelentísimo presidente de la nación General del Ejército Alfredo Stroessner... Cantinflas jamás pisará tierra paraguaya. Y por qué le dije yo. - Porque él es comunista, comunista y usted está leyendo un libro diabólico de Paulo Freire ... diabólico. Hemos tenido mucha paciencia límitese a cumplir con el programa oficial usted no va a tener problema. Pero usted nos crea mucho problema con su Paulo Freire, esos argentinos comunistas , ese Leo Dan que viene y canta y hace ladrillos, que es eso? ... retírese me dijo”.

Martín finalmente es detenido junto a su compañera también educadora, popular, Celestina Pérez quién fue asesinada por la dictadura stronista. Acerca de la detención nos relata:

Bueno... como yo era egresado de La Plata, especialista en Paulo Freire, Educación Popular, estaban con nosotros ... de 43 prisioneros, 23 campesinos analfabetos... Yo comencé a alfabetizar a mis compañeros de celda ... había sido que la policía y el ejército me tenían bien controladito, y dijeron que yo estaba adoctrinando a los campesinos en marxismo-leninismo. Me toman, esposado, engrillado, me envían a un lugar muy terrible que se llama sepulcro de los vivos.

Es relevante hallar relatos acerca de cómo ingresa Paulo Freire a las lecturas de estxs militantes y educadores populares, de la mano de jesuitas, de la iglesia del tercer mundo. Estos hallazgos junto son relevantes como aporte a la historia de la pedagogía latinoamericana.

Legados y desafíos ... Derribando mitos ...

Como palabras para cerrar este trabajo quisiéramos dejar planteadas estas ideas y deudas aun pendientes. Por un lado lo relevante de comprender la vinculación que ha tenido la emergencia de esta corriente de pensamiento pedagógico que es la Educación Popular con los procesos políticos descolonizadores, por las independencias, por la liberación o revoluciones sociales. Lejos del despojo de sentido que la academia ha ido realizando, una especie de “blanqueamiento” o de “despolitización” del pensamiento de pedagogos como Paulo Freire es necesario indagar en los estrechos vínculos entre educación y política de los que emerge esta corriente.

Por otra parte en cuanto a las deudas pendientes, señalar una de ellas que es la aún insuficiente diálogo entre la educación popular y los pueblos indígenas y afroamericanos y su pensamiento. No era el objeto de este trabajo indagar en los vínculos y diálogos entre educación popular e intercultural pero entendemos que es preciso avanzar en diálogos entre ambos movimientos y experiencias. El pensamiento y la praxis de la corriente educación popular emerge de referentes cuya matriz de pensamiento occidental y moderna guarda enormes limitaciones para comprender la relación con los bienes comunes, la indivisibilidad hombre – naturaleza que sostienen los pueblos del Abya Yala, del Wallmapu, territorio desde donde escribimos, habitado hasta el siglo antepasado exclusivamente por el pueblo mapuche, hoy relegado a tierras infértiles en comunidades, despojado de su territorio ancestral, perseguido, estigmatizado y poblador de las periferias empobrecidas de las urbes.

Los pueblos que habitan el continente, tienen memoria histórica que se ha transmitido de generación en generación. Sus saberes, conocimientos se han recreado, no son algo estático, pero este saber, este conocimiento que ha sido estigmatizado y relegados al silencio por las instituciones educativas, de salud, de justicia de los estados aún atravesados por la colonialidad del poder, del saber, del ser, de la naturaleza y atravesados por procesos neo coloniales de despojo. Pero lo grave aún es que esta colonialidad atraviese a movimientos sociales, políticos que se plantean un cuestionamiento al sistema. Es preciso avanzar en perspectivas no antropocéntricas, no eurocéntricas y en esto este continente guarda una enorme diversidad de tradiciones que están recreándose, de más de 600 pueblos a lo largo del Abya Yala¹⁵. Es posible pensar en la organización indígena, en los ayllus, la organización segmental del pueblo mapuche de modo de comprender las formas de organización política singular de los pueblos.

Otra deuda pendiente es la reflexión profunda en torno al patriarcado que atraviesa las praxis y el pensamiento que da lugar incluso en el presente a esta corriente. Numerosos espacios están surgiendo que ponen en diálogo al

¹⁵ Puede consultarse el texto de Francesca Gargallo respecto de estos pueblos, en un trabajo en el que indaga en la perspectiva feminista desde las experiencias de las mujeres de estos más de 600 pueblos (Gargallo, 2014)

feminismo con las experiencias de educación popular, que ponen en cuestión también como circula el poder-saber, también atravesado por un sistema patriarcal que desde aquel genocidio de mujeres llamado “quema de brujas” ha seguido estigmatizando el conocimiento de las mujeres, ha asignado un lugar de subalternidad al saber-poder-ser de las mujeres en la historia. Esto es una deuda enorme que esta cuarta ola feminista se está cuestionando y que pueden generar un diálogo con la Corriente Educación Popular de gran relevancia.

Referencias Bibliográficas

- ALGRAMONTE ROSELL, R., 2014, “Diálogos con la cuba revolucionaria: alfabetizar desde y para la libertad”, publicado en *Revista Nuestramerica*, Número Especial “Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores”. Pp. 31-38. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/106>
- ALMADA, M., 2014, “La operación Cóndor y la Educación Popular”, publicado en *Revista Nuestramerica*, Número Especial “Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores”. Pp. 40-50. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/107>
- BARQUERA, H. 1985. Las principales propuestas pedagógicas en América Latina. En: *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Compiladores: Pablo Latapi y Alfonso Castillo. CREFAL/OEA. Pátzcuaro, Michoacán. México.
- CACERES CORREA, I., 2014, “La zona del carbón durante el gobierno de la Unidad Popular y la Educación de los Trabajadores: Sedes de la Universidad de Concepción – Universidad Técnica del Estado 1971”, publicado en Yañez, S. y Visotsky, J. (Coord), *Tomar la Escuela*, Santiago de Chile, Quimantú.
- CARDOSO DA SILVA, M., Y VISOTSKY, J., 2017, “Universidades y Terrorismos de Estado: dos estudios de caso en Argentina y Brasil”, *Revista del CISEN Tramas/Mapoeva*, vol 5, nº 1, Universidad Nacional de Salta, ISSN 2344-9594, pp. 99-117. Disponible en DOAJ <https://doaj.org/article/06b072d99c8c4e1091cb98f67c7aa8b4>
- DIATRIBA, Reflexiones sobre el proyecto político-pedagógico del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) durante el gobierno de la unidad popular, 1970 – 1973, publicado en Visotsky, J., y otros (Comp.), *Inventamos o Erramos. Educación Popular y lucha de clases. Experiencias de Educación popular con organizaciones de trabajadores*, Neuquén, Educo.
- ESPINA REYES, E. Y OTROS, 1971, *Sugerencias para la Alfabetización*. Programa de Educación de los Trabajadores, Santiago de Chile, Ed. Quimantú.

- FALASCHI, C., 2014, "Chile, 1970-1973 un aula abierta. Acerca de una fábrica sin patrones: relato testimonio", publicado en *Revista Nuestramerica*, Número Especial "Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores". Pp.27-29. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/105>
- FREIRE, P., 1981, "O partido como educador-educando", en Alberto Damasceno y otros (Trad. Jessica Visotsky), *A educação como um ato político partidario*, San Pablo, Cortez Editora.
- GADOTTI, M., 2013, "Ahora en las manos y en los corazones de las nuevas generaciones", Prólogo a *Inventamos o Erramos. Educación Popular y lucha de clases*, Neuquén, Educo.
- GALEANO, L., Movimientos sociales y lucha por la educación, en <http://www.uninet.com.py/accion/190/movimiento.html>. Fecha de consulta 6/06/13
- GARGALLO, F., 2014, *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra américa*, Ciudad de México, Editorial Corte y Confección. Disponible en: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>
- GATTARI, V. Y VISOTSKY. J., 2004, "Recordar en el olvido. Dictadura adelantada en las Universidades Argentinas... LA UNS (1975)", en actas de las III Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad - CONICET – UNRosario. Universidad Nacional de Rosario 22 al 24 de Setiembre de 2004.
- GILMAN, C., 2003, *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GUEVARA, Ernesto "Che", 2006, (Reed.) Punta del Este. Proyecto Alternativo de desarrollo para América Latina, La Habana, Edit. Ocean Sur.
- INSTITUTO PAULO FREIRE, 2002, *Paulo Freire: Pequena Biografia*, San Pablo, Mimeo.
- KOROL, C., 2007, *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*, Buenos Aires, Ed. El Colectivo- América Libre.
- KOROL, C., 2016, *Feminismos populares: pedagogías y políticas*, Buenos Aires, Chirimbote-America Libre.
- KOROL, C., 2017, *Dialogo de saberes y pedagogía feminista*, Buenos Aires, América Libre.
- MONTERO, H., 2011, "Apuntes de un sueño armado, Primera Parte", En *Revista Sudestada, Edición extra*, Agosto 2011.

NUÑEZ HURTADO, C. Educación Popular. Una mirada de conjunto. En *Revista Decisio* N° 10. CREFAL. México. Enero-abril 2005

ORTEGA, F., 2011, “Tomen lo bueno, dejen lo malo. Simón Rodríguez y la educación popular”, *Revista de Estudios Sociales* No. 38, Bogotá, p. 36.

PALMADA LIU, E., 2014, “Paulo Freire en Chile: tiempo de siembra”, publicado en *Revista Nuestramerica*, Numero Especial “Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores”. Pp. 52-67. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/108>

PINEDO, J. , 2010, . “El concepto Segunda Independencia en la historia de las ideas en América Latina: Una Mirada desde el Bicentenario”. Publicado en *Revista Atenea* (Concepción), (502), 151-177. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622010000200009>

RODRIGUEZ, L., 1997. Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: Puiggrós, A. (dirección) y otros. *Historia de la educación argentina*. Tomo VIII. Galerna.

RODRIGUEZ BRANDAO C. 1993. Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina. En: Gadotti, M. y Torres, C.A. *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Miño y Dávila. Bs. As..

ROIG, A., 2003, “Necesidad de una segunda independencia”, publicado en *Revista Latinoamericana Polis*, Num.4, Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/7137>

RUI BEISIEGEL, CELSO, 2002, “Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire”, en *Mirandum- Estudios e Seminarios -ANO III N. 7* Jan-Jun 99 – Disponible en: http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1ctica_en_paulo_freire.pdf
Fecha de consulta 8-8-20

SIRVENT, M. T. 2008. Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones”. Introducción, presentación y primera parte. Miño y Dávila. Bs.As.

SOJO, M., 2010, “Simón Rodríguez y el proyecto de educación popular” en *Portal Aporrea. Comunicación Popular para la Construcción del Socialismo*, <http://www.aporrea.org/educacion/a96119.html>, Fecha de Consulta 09-07-20.

TORRES, R. M., 1985, “Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire”, En *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 8 (1-2) , pp. 117-153.

TURNER MARTI, L., 2010, *El pensamiento pedagógico del ‘Che’*, Buenos Aires, Nuestra América, Buenos Aires.

VIÑAO FRAGO, A., 1995, “Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas y cuestiones”, *Revista Brasileña de Educación*, N° 0, pp. 63-82.

VISOTSKY, J, 2002, "Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio", capítulo de libro en *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*, pp. 161-209. 2010. Buenos Aires, Clacso.

VISOTSKY, J., 2012, " Educación Popular en América Latina: legados y desafíos en el contexto de crisis mundial", en *Revista Atenas*, N°18, Universidad de Ciencias Pedagógicas , "Juan Marinello Vidaurreta". Matanzas, Cuba. 2012. Disponible en: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/issue/view/5>.

VISOTSKY, J. Y YAÑEZ SILVA, R., 2014, "La experiencia chilena. A 40 años, caminar hacia adelante con el horizonte hacia atrás...", publicado en *Revista Nuestramerica*, Número Especial "Sugerencias para la Alfabetización. Programa de educación de los Trabajadores". Pp. 13-25. Disponible en <https://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/104/210>

VISOTSKY, J., Coord, 2015, "Claustros limpios por fuera y por dentro". Una década (y más) de estudios sobre el genocidio en las universidades. El caso de la Universidad Nacional del Sur, Una década (y mas) de estudios sobre genocidios en las universidades, Cuadernos de descolonización y liberación, Numero Especial, <http://www.deycrit-sur.com/repositorio/humanidadespopulares11.html> Junio – Noviembre 2015 ISSN 0719-9465 , 0719-0999.

WALSH, C., 2007, "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales", Publicado en *Revista Nómadas* Num. 26., pp.102-113. Colombia.

Normativa y documentos

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, RESOLUCION DE RECTORADO N°53- 28/02/1975