

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Políticas educativas y científicas

FORMACIÓN POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA

REFLEXIONES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

María Mercedes Palumbo

Fabián Cabaluz

Mónica Salazar Castilla

Anahí Guelman

[Comps.]

**FORMACIÓN POLÍTICA EN AMÉRICA
LATINA: REFLEXIONES DESDE
LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas / María Mercedes Palumbo... [et al.]; Coordinación de María Mercedes Palumbo... [et al.] - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2022.

Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-298-3

1. Formación Política. 2. Pedagogía. 3. Educación Ciudadana. I. Palumbo, María Mercedes II. Palumbo, María Mercedes, comp.
CDD 320.01

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Formación política / Educación popular / Pedagogías críticas / Colectivos sociales / Movimientos populares / Políticas sociales / Cuidado popular / Pueblos originarios / Asambleas territoriales / América Latina

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

**FORMACIÓN POLÍTICA EN AMÉRICA
LATINA: REFLEXIONES DESDE
LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

**María Mercedes Palumbo
Fabián Cabaluz
Mónica Salazar Castilla
Anahí Guelman
(Coords.)**

Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Pablo Vommaro - Director

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

CLACSO - Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Área de investigación

Natalia Gianatelli - Coordinadora de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik -
Equipo de Gestión Académica



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

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

1ª edición: *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2022).

ISBN 978-987-813-298-3



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org



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

ÍNDICE

María Mercedes Palumbo, Fabián Cabaluz, Anahí Guelman, Mónica Salazar Castilla

Introducción | 9

João Gabriel Almeida, María Marcela Cardona Prieto y Estela Quintar

Repensando la formación política hoy en América Latina. Una lectura crítica desde las experiencias formativas del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas | 17

Danilo Romeu Streck, Jonas Tabacof Waks, Pedro de Carvalho Pontual e Sulivan Ferreira de Souza

Lugares e estratégias de formação política: práticas, reflexões e questões desde o Brasil | 39

Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro, Fernando Santana y Andrea Zilbersztain

Escuela de Formación de Formadorxs Dora Barrancos-CEIPH (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica) | 59

Cristian Olivares Gatica, Sebastián Guerrero Lacoste, Francisca Basáez Loayza y Tomás Loiza Bustos

Reflexiones sobre (auto)formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile) | 73

Luis Gallardo y Hernán Soto

MapuPraxis: transitando la co-formación política | 99

Jessica Tatiana Castaño Urdinola, Mónica Salazar Castilla, Daniela Giraldo Hernández, Héctor Fabio Ospina y Jonathan Piedrahita

Una mirada de la formación política desde la cotidianidad de experiencias de colectivos sociales y comunitarios | 113

Diego Cabezas Bravo y Sebastián Guerrero Lacoste La formación política en las asambleas territoriales en Chile y la construcción de caminos emancipatorios	125
Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo Notas sobre la formación política en movimientos populares en Argentina	147
João Gabriel Almeida y Gabriela Jiménez Manonellas Poner el cuerpo en la formación política: los círculos de reflexión como dispositivo de cuidado popular	163
María Teresa Cruz, Juan Carlos Hernández y Cándida Chévez La formación política en El Salvador ayer y hoy	177
Silvia De Alarcón “Primera semilla”. Formación política y educación popular en Bolivia (2015-2021)	195
Oscar Jara Holliday y María Rosa Goldar Formación política desde la educación popular: una apuesta estratégica del CEAAL en movimiento	209
Piedad Ortega Valencia Formación política: Un aliento colectivo en tiempos de despojo	223
Fabián Cabaluz, Anahí Guelman, María Mercedes Palumbo y Mónica Salazar Castilla Palabras de cierre	243
Sobre las autoras y los autores	251

INTRODUCCIÓN

María Mercedes Palumbo, Fabián Cabaluz, Anahí
Guelman y Mónica Salazar Castilla

Este libro es producto de la tarea colectiva que, durante los años 2020 y 2021 desarrolló el Grupo de Trabajo de CLACSO “Educación Popular y Pedagogías Críticas”. El GT está conformado por investigadoras/es, docentes y educadoras/es de ocho países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Bolivia, El Salvador y Costa Rica.

Este libro surge desde la preocupación del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas por el angustiante ataque perpetuado por sectores neoconservadores y neoliberales a la educación pública (mercantilización, privatización, subordinación a las demandas de la acumulación) como a la reducción del sentido de lo educativo a la adquisición de habilidades y competencias funcionales a la lógica capitalista. En América Latina, y por dictamen de organismos transnacionales como el FMI, el Banco Mundial y la OCDE, observamos una oleada de (contra) reformas educativas orientadas a la homogeneización de los currículos en función de las pruebas internacionales de medición de habilidades; nuevas y sutiles formas de privatización y mercantilización de la educación, que avanzan en introducir lógicas de gerenciamiento en los espacios educativos; preocupantes discursos que amparados en las “neurociencias” y la “educación emocional” refieren a estudiantes sin contextos, cuerpos ni culturas; y por supuesto,

al preocupante discurso del “rezago escolar” como principal preocupación de los sistemas educativos en el período post-pandémico.

En este marco de preocupaciones, como educadores/as e investigadores/as comprometidos con nuestro tiempo histórico, nos preguntamos: ¿cómo nos colocamos hoy ante esta realidad latinoamericana? ¿Cómo contribuir en las luchas educativas contra el proyecto hegemónico de sociedad impuesto por el capitalismo globalizado? ¿Cómo repensar la educación popular y las pedagogías críticas a partir del desafío de la formación de subjetividades comprometidas con la construcción de proyectos sociales e históricos signados por la justicia y la dignidad?

Como integrantes del GT de Educación Popular y Pedagogías Críticas, tenemos la convicción de que los/as educadores/as e investigadores/as podemos cumplir un rol importante en el cuestionamiento a la producción de consentimiento respecto al giro neoliberal y neoconservador que se articula a través de los medios de comunicación, de ciertos sectores de las iglesias y de las políticas gubernamentales. Y en este sentido, consideramos relevante retomar un problema estratégico para el tiempo presente: el de la formación política.

Como ha señalado recientemente el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la formación política supone la articulación de tres procesos interrelacionados: i) el desarrollo de la conciencia crítica y la deconstrucción de los discursos y sentidos hoy hegemónicos sobre los complejos procesos históricos, políticos, económicos y culturales por los que atraviesa América Latina en este período; ii) el esfuerzo de movilización de diferentes sectores y de las clases populares para el enfrentamiento de procesos de exclusión y subordinación por factores de clase, género, etnia y otros, así como para la defensa de derechos conquistados y su ampliación o generalización; y iii) la generación de espacios de encuentro y articulación de distintos sectores de las clases populares y de organizaciones e instituciones comprometidas con ellas, para propiciar la lucha colectiva contra los perversos mecanismos de exclusión social y por la construcción de democracia participativa y justicia social.

Considerando lo anterior, es que como GT nos volcamos en abordar de manera reposada, rigurosa y dialogada, el problema de la formación política desde la educación popular y las pedagogías críticas. Para ello, sostuvimos un seminario interno desde marzo del año 2020 hasta julio del 2021 mientras la novedad de la pandemia por COVID 19 se instalaba y se desarrollaba junto a la modificación de los tiempos personales y colectivos, la virtualización del trabajo académico y la mediación tecnológica de los vínculos sociales, especialmente en los momentos de cuarentena más estricta que se sucedieron en to-

dos los países de América Latina y el Caribe. En este contexto particular e inédito, sostuvimos la continuidad del seminario a través de encuentros virtuales mensuales a los que se sumaron, especialmente al inicio, sesiones intermedias para continuar debatiendo y construyendo reflexiones sobre lo conversado. La formación política resultó un tema donde todavía había mucho para decir, pensar, practicar, poner en común y debatir. Incluso el propio término formación política requería ser delimitado en sus solapamientos con otras categorías, en sus ámbitos de despliegue, así como en sus especificidades dado que también existe formación política articulada a proyectos neoconservadores, neoliberales y de derechas.

La dinámica de trabajo del seminario interno se inició con el armado de un itinerario de trabajo mediante la distribución de sesiones por países. La pregunta general que estructuró el seminario fue qué es la formación política en América Latina hoy. En este sentido, el seminario fue una apertura a una panorámica de la situación presente, pero también histórica, de la formación política vinculada a la educación popular y las pedagogías críticas en distintos países de la región; específicamente, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y El Salvador. El grupo responsable de cada sesión se comprometió a elaborar un documento breve donde compartir sus miradas sobre la formación política, basadas en sus reflexiones y experiencias militantes, investigativas y/o de articulación con organizaciones y movimientos populares, que fue remitido a todo el GT con anterioridad para posibilitar su lectura previa. Los encuentros consistieron en una exposición breve del documento escrito a la que se sumaron lecturas de poemas, proyección de videos cortos y compartidos de canciones que hicieron a la mística colectiva. Luego, se realizaba una apertura al debate e intercambio entre los/as presentes que permitieron enriquecer los documentos a partir de nuevas reflexiones, interrogantes y también de la mirada comparativa con otros países. De este modo, a medida que fueron avanzando los meses, las especificidades de la formación política según las trayectorias históricas, los actores y las experiencias organizativas de cada país dieron lugar a una sistematización de ejes comunes que iban insistiendo en las exposiciones, sobre los que se profundizará luego en esta introducción.

Para sumar a los encuentros, los documentos escritos y las reflexiones compartidas, se decidió grupalmente que la matriz epistémica que propuso el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) resultaba interesante y necesaria como clave de lectura para enriquecer el proceso grupal en dos sentidos. El grupo de integrantes del GT pertenecientes a IPECAL asumió la tarea de relectura de la totalidad de los documentos compartidos durante el seminario. La

puesta a disposición de los comentarios donados por el IPECAL implicó una vuelta a los textos para sus autores/as como puntapié para el proceso de reescritura de lo que serían los capítulos de una publicación colectiva. Esta lectura texto por texto se combinó con otra de totalidad que implicó volver sobre la pregunta estructuradora del seminario interno y desde allí sistematizar y dar cuenta de los aportes del GT a la cuestión de la formación política en América Latina y el Caribe. Este segundo aspecto fue retomado en el encuentro de cierre donde se buscó comenzar a pensar un cierre para la publicación que recogiera un posicionamiento común de nuestro GT respecto a un diagnóstico relativo a qué es lo común de la formación política en el continente y cuáles son sus desafíos.

El libro *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* se encuentra conformado por trece capítulos que cristalizan el trabajo realizado en el marco de las sesiones del mencionado seminario interno. Considerando la reciente conmemoración del año en el que se cumplen los 100 años del natalicio de Paulo Freire, cabe señalar que las referencias al pedagogo pernambucano se multiplican en las páginas de este libro en tanto figura insoslayable a la hora de pensar y practicar una formación política enmarcada en la educación popular.

Inicia el recorrido del libro el capítulo escrito por integrantes del IPECAL. Allí se reponen consideraciones teóricas, metodológicas y epistémicas relativas a la sistematización que llevaron adelante del conjunto de producciones del GT compartidas en dicho seminario. A continuación, encontramos el capítulo “Lugares e estratégias de formação política: práticas, reflexões e questões desde o Brasil” a cargo de los investigadores de Brasil de nuestro GT, integrado por Pedro Pontual, Danilo Streck, Jonás Tabacof Waks y Sullivan de Souza. Aporta una clave interpretativa interesante para el abordaje de la formación política en América Latina y el Caribe en tanto recupera una perspectiva espacializada de la formación política que realiza una apertura a considerar un conjunto plural de sujetos, espacio-momentos y contextos en los que tiene lugar: las escuelas públicas populares, los movimientos sociales y el Estado. Este ordenamiento espacial se retoma para organizar la presentación de los siguientes capítulos.

Las reflexiones sobre experiencias de formación política desarrolladas en el marco de la construcción y consolidación de escuelas públicas populares, impulsadas desde organizaciones sociales y colectivos de docentes, nuclean tres capítulos escritos desde Argentina y Chile: “Escuela de Formación de Formadorxs *Dora Barrancos* – CEIPH (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica)” escrito por Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro, Fernando Santana

y Andrea Zilbersztain; “Reflexiones sobre (auto)formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile)” con autoría de Cristian Olivares Gatica, Sebastián Guerrero Lacoste, Francisca Basáez Loayza y Tomás Loiza Bustos; y “MapuPraxis: transitando la co-formación política” escrito por Luis Gallardo y Hernán Soto.

Continuando con la perspectiva espacializada de la formación política, los siguientes tres capítulos se aproximan a la formación política que desarrollan movimientos y organizaciones populares, así como colectivos comunitarios que no responden a la forma escuela. De este modo amplían los ámbitos posibles de la formación, volviéndose igualmente pedagógicas las prácticas cotidianas intencionadas por un proyecto colectivo. Aquí ubicamos contribuciones de Colombia, Chile y Argentina respectivamente: “Una mirada de la formación política desde la cotidianidad de experiencias de colectivos sociales y comunitarios” escrito por el capítulo Manizales (Colombia) de nuestro GT; “La Formación política en las asambleas territoriales en Chile y la construcción de caminos emancipatorios” en coautoría entre Diego Cabezas y Sebastián Guerrero Lacoste; y “Notas sobre la formación política en movimientos populares en Argentina” escrito por Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo. A los capítulos anteriores, se suma la experiencia de los círculos de reflexión del IPECAL que son abordados como espacios de formación política centrados en el cuidado popular a través del texto “Poner el cuerpo en la Formación Política: los Círculos de Reflexión como dispositivo de cuidado popular” elaborado por João Gabriel Almeida y Gabriela Jiménez Manonellas.

Los siguientes dos capítulos proponen pensar la formación política en la complejidad de las relaciones entre Estado, gobiernos populares y movimientos sociales. Desde dos países distintos de nuestro continente que muestran especificidades en la complejidad de esas relaciones, específicamente en El Salvador y Bolivia. El texto “La Formación política en El Salvador ayer y hoy” de María Teresa Cruz, Juan Carlos Hernández y Candy Chévez realiza un abordaje histórico de la formación política y su vínculo con la educación popular, así como las implicancias del desarrollo de procesos formativos fuera y dentro de un proyecto de gobierno. El segundo escrito de esta sección “Primera semilla. Formación política y educación popular en Bolivia (2015-2021)” escrito por Silvy De Alarcón se propone indagar en la formación política en el quehacer juvenil de la ciudad de La Paz, a través de la historia de un militante y la de su organización.

Finalmente, el libro cierra con dos capítulos que consideramos aportan claves interpretativas de lectura de conjunto. El capítulo “Formación política desde la educación popular: una apuesta estraté-

gica del CEAAL en movimiento” presentado por Oscar Jara Holliday y María Rosa Goldar comparte la estrategia de formación política impulsada desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) así como los aspectos que fueron posteriormente revisados producto del diálogo y debate y el balance realizado. Por su parte, en “Formación política: Un aliento colectivo en tiempos de despojo”, Piedad Ortega nos propone, con una mirada atenta a los procesos juveniles, una serie de rutas en torno a la formación política ancladas en la memoria histórica, los derechos humanos y sobre todo territorializada en la vida cotidiana

Desde nuestra perspectiva, la lectura de los diferentes capítulos del libro permite visualizar la emergencia de al menos tres grandes nudos problemáticos.

En primer lugar, la centralidad de la construcción de subjetividades críticas como tarea y objetivo prioritario en el marco del desarrollo de procesos de formación política anudados a la educación popular. En el terreno de las subjetividades, aunque no solo allí, se dirimen cuestiones vinculadas a la dimensión política, cultural y epistémica que se ponen en juego en la participación en proyectos y gobiernos populares tanto como en la disputa con la imposición de gobiernos contrarios a los intereses de las mayorías. Lo anterior se vuelve particularmente relevante considerando, de una parte, la gestación y el retorno de gobiernos populares tanto como el contexto neoliberal, neoconservador y patriarcal que se transita en ciertos países de la región.

En segundo lugar, emergió con particular fuerza la mirada en las juventudes como sujeto de la formación política en las discusiones que tuvimos como grupo de trabajo en nuestro seminario interno y que se refleja en los capítulos que componen el libro. Allí se ubican a las juventudes organizadas como preocupación ante un contexto de represión y criminalización, pero también agenciadas en su participación en formaciones impulsadas por las generaciones adultas tanto como motorizando espacios propios desde y entre jóvenes. De igual modo, si consideramos el rol protagónico de este actor en los procesos de cambio, las juventudes convocan la necesidad de repensar los formatos, contenidos y espacios de la formación política. El uso de las nuevas tecnologías de la información (redes sociales, videos), la admisión de la sensibilidad y el arte como parte de aquello que integra lo político-pedagógico, la recepción y resignificación tanto como la crítica a lo pensado y lo actuado por militantes adultos en la apertura a un diálogo y relevo intergeneracional.

En tercer lugar, la definición sobre lo que es la formación política hoy en América Latina sigue siendo objeto de debate y se encuentra atravesada por distintas tensiones que evidencian una pluralidad de

respuestas al considerar las experiencias de organizaciones y movimientos populares de nuestro continente que fueron puestas en común y son recogidas en este libro. Algunas de estas tensiones refieren al carácter histórico o coyuntural de aquello que se aborda en la formación y la perspectiva desde la cual se lo hace; a la convocatoria a especialistas o bien la formación entre pares; al énfasis alternativo en la transmisión oral de vivencias y miradas de mundo, la lectura de textos y los ejercicios de escritura individual y/o colectiva; a la formación en las prácticas militantes (la calle, las asambleas, los ámbitos de trabajo colectivo) o en espacios creados especialmente a esos fines, cabe destacar que en ambos casos la formación es intencionada por los proyectos y perspectivas populares que las impulsan.

REPENSANDO LA FORMACIÓN POLÍTICA HOY EN AMÉRICA LATINA

UNA LECTURA CRÍTICA DESDE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DEL GT EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

João Gabriel Almeida,
María Marcela Cardona Prieto y Estela Quintar

INTRODUCCIÓN

La cuestión política de y en los procesos formativos es y ha sido una de las reflexiones que, tanto desde la pedagogía crítica como desde la educación popular, se ha promovido constantemente en el seno del Grupo de Trabajo Pedagogías Críticas y Educación Popular. Sin embargo, estas reflexiones y problematizaciones se fueron profundizando en estos tiempos frente a diferentes síntomas socios históricos y culturales. Entre muchos de estos síntomas y/o fenómenos emergentes —y presentes— podríamos señalar:

La creciente violencia política manifestada en prácticas represivas, punitivas y sistemáticas en la región; la criminalización de jóvenes, fundamentalmente de jóvenes que son parte de movimientos sociales; el miedo distribuido y ejercido desde renovadas formas simbólicas por el orden dominante; la liberalización de los mercados y la creciente precarización, competencia e individualismo que instalan prácticas, relaciones y representaciones que alteran formas de convivencia marcada por la desconfianza y el sentimiento de amenaza constante. La presencia de la tecnologización de la vida cotidiana que invade nuestras vidas modificando esquemas mentales y formas de relación en lo que Eric Sadín denomina como *siliconización*, cuestiones agudizadas por la pandemia, provocada por el COVID-19 a nivel mun-

dial; las políticas públicas de salubridad basadas en confinamientos y otras prácticas preventivas que generan, como tendencia, alteraciones de salud mental, entre otros síntomas que se manifiestan de diferentes formas, tonos y maneras desde la especificidad histórica de cada país de la región latinoamericana.

Frente a estos síntomas socioculturales, que podríamos llamar de época, es inevitable preguntarnos: ¿Qué significa hoy, en este “presente vivo” e histórico la formación política?, ¿alrededor de qué, es posible articular hoy unos procesos de formación política? Sí retomamos como eje articulador y horizonte de sentido lo que llamamos proyecto político emancipatorio, ¿qué significa en este tiempo este proyecto? ¿Qué efectos dejan, en las sociedades de nuestros países, el llamado neoliberalismo económico y las renovadas formas de globalización coloniales? ¿Cuál es la relación Estado/Sociedad y sus múltiples mediaciones de acción política?; y, como cuestión sustantiva, ¿de qué sujeto hablamos hoy en este presente en los marcos de la formación política?

Estas, entre otras muchas preguntas, nos provocaron a detenernos para hacer escritura de nuestras reflexiones; y, así, objetivar como comunidad sentipensante los latidos de época que cada uno y una sientan. Y, desde allí, contribuir desde nuestro GT a recrear posturas y argumentaciones que pudieran ir gestando miradas, conversaciones y posibilidades más amplias, significativas e instituyentes frente a la formación política en nuestras realidades.

A su vez, desde estas *compartencias*, se intentará viabilizar la conformación de un campo problemático en el que cada integrante del grupo, tomando como referencia las experiencias de sus propias vitalidades y contexto entreteja y done, en solitario y/o con otros y otras compañeras de viajes y aventuras por este desafiante mundo de la formación de sujetos políticos, visiones y versiones que nutren estos espacios de recreación de conocimiento de la realidad latinoamericana.

Estas producciones transitaron por dos instancias de *compartencia*.

En el seno del GT, se generaron espacios dialógicos con la intención de enriquecer, desde diferentes miradas, cada una de las producciones que se fueron presentando. Luego, cada autor o autora o grupo realiza los reordenamientos, rearticulaciones y reconfiguraciones que considera pertinentes a partir de estos diálogos comunitarios.

De sistematización del conjunto de las producciones para, desde una lectura crítico-hermenéutica, intentar develar y comprender de qué dan cuenta estos síntomas problemáticos emergentes —ausencias, emergencias, cristalizaciones— en relación a las interrogantes planteadas como activadoras de los escritos. Esta sistematización es-

tuvo a cargo de IPECAL —Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina¹— como miembro activo del GT.

El proceso de sistematización, consensuado con los integrantes del GT, se organiza desde una postura epistémica crítico-hermenéutica; y, en este marco, de una particular apuesta epistémica: epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial, de Hugo Zemelman² y su consecuente despliegue metodológico que, a continuación, se desarrollará más detenidamente.

EPISTEMOLOGÍA DEL PRESENTE POTENCIAL.

CUESTIONES DE MÉTODO

En primer término, conviene explicitar que, desde esta apuesta, la comprensión de lo epistémico, al asumirse desde la tradición de pensamiento crítico hermenéutico, se diferencia de las posturas analíticas.

Lo epistémico aquí, no gira alrededor de “paradigmas” de la “historia de la ciencia” sino más bien alrededor del sujeto y su relación con la realidad, abriendo un espacio de búsquedas para comprender las complejidades que se producen en las relaciones de conocimiento entre el/los sujetos y el mundo de la vida desde un presente vivo, histórico e historizable.

Es en esta perspectiva que se habla de la centralidad del sujeto, como sujeto histórico por sobre la centralidad de la teoría y la racionalidad científica. Esto supone no sólo dos lógicas de razonamiento sino también, de modos de pensar/se en el mundo de la vida. Hablamos del pensar histórico —o epistémico— propio de una lógica sensible diferenciándose de un pensar teórico propio de una lógica cientifizada (Abram, 2000).

Lo dicho podría graficarse en el siguiente esquema de trabajo:

1 Ver www.ipecal.edu.mx

2 Ver https://es.wikipedia.org/wiki/Hugo_Zemelman_Merino

Gráfica 1
Cuestiones de miradas epistémicas en las relaciones de conocimiento



Desde este ángulo de mirada, se ordenan y organizan dispositivos metodológicos que contribuyen a construir conocimiento histórico, es decir, a construir interpretaciones y comprensiones que entrelazan múltiples relaciones de sentidos y significados de fenómenos de la realidad concreta en diferentes niveles y órdenes de la realidad.

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Sería apropiado, en primer lugar, compartir qué se comprende por dispositivo; y, cuál es la relación dispositivo/metodología.

Por dispositivo se comprende a un elemento o conjunto de elementos preparados para realizar una función determinada que, generalmente, forma parte de un conjunto más complejo.

Un dispositivo se diferencia de una “herramienta” en que su función metodológica está articulada a la complejidad, por lo cual su accionar no es del todo predecible; y, en este sentido se dispone como función de apertura y activación de dinamismos. La herramienta, por el contrario, es funcional a uno o varios objetos y allí termina, en la acción resulta su función.

Al hablar entonces de dispositivos metodológicos, se hace referencia a activadores de procesos en la construcción de conocimiento, en nuestro caso, histórico.

Así planteado lo que comprendemos por dispositivos metodológicos, a continuación nombraremos algunos de los dispositivos que se usan en esta apuesta, deteniéndonos sólo en los que hemos utilizado para este trabajo de sistematización.

En el proceso de análisis llevado a cabo, asumimos como dispositivos de análisis, en primer lugar, lo que denominamos como matriz epistémica. Esta es una estructura conceptual que da cuenta de la lógica de razonamiento histórico, complejo y de construcción de problemas.

Otro de los dispositivos clave es la lectura categorial devenida del pensar categorial que conlleva al uso de conceptos y categorías históricas y/o teóricas.

ACERCA DE LA MATRIZ EPISTÉMICA

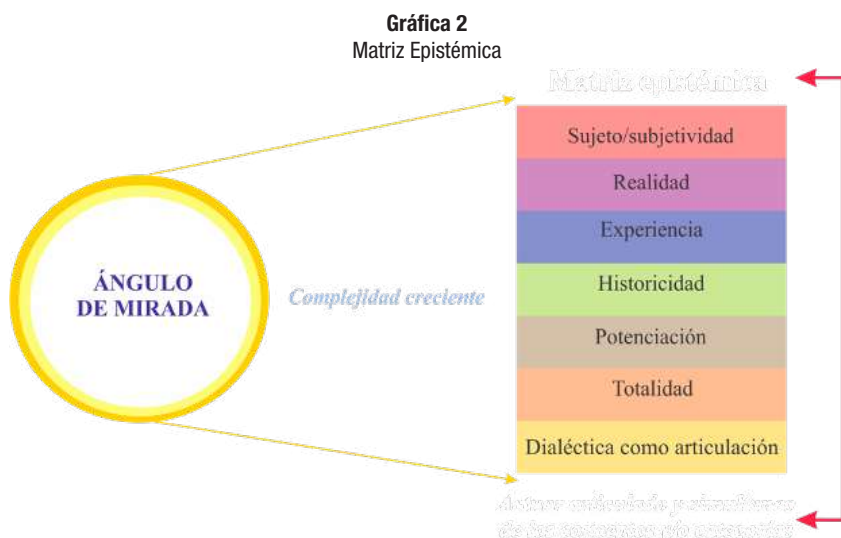
La noción de matriz epistémica surge de la necesidad de nombrar y significar un dispositivo metodológico abierto a dos cuestiones que parecieran contradictorias: recrear y ordenar condiciones y/o criterios para la recreación en su estructura.

Por ejemplo, el cuerpo de una mujer tiene una matriz, en términos biológicos, para recrear vida pero la vida que genere dependerá de la memoria de ADN, de las condiciones socioculturales y de la estructura física que configura el cuerpo de esa mujer/mamá pero su matriz ordena la condición biológica de parir seres humanos. De igual modo una matriz industrial o química condiciona la creación de un objeto pero no puede manipular los múltiples usos que ese objeto luego tenga como pudo haber sido con el mercurio y sus múltiples usos³.

En nuestro caso, la matriz epistémica implica también una condición dada por el uso metodológico de conceptos que sintetizan esta perspectiva y estructuran el ángulo de mirada de sujeto que se pone en relación con una realidad específica, configuran las coordenadas epistémicas que hacen a la colocación epistémica del sujeto histórico.

Estos conceptos son:

3 Es interesante, al respecto, la vida de Madame Curi en la película que lleva su nombre.



Es desde esta estructura conceptual que se define una clara postura y colocación del sujeto en relación al mundo de la vida. Esto en tanto la consideración o no de estos conceptos articuladores de lo posible de ser descifrados, implican un modo de mirar la realidad que permite un hacerse consciente de este ángulo de mirada.

La consideración del sujeto desde su experiencia y contexto nos recuerda que, como animales encarnados al cuerpo sensible (Abram, 2020), siempre nuestra construcción de conocimiento está condicionada por el lugar que nuestro cuerpo ocupa en el mundo, el momento histórico y cómo fuimos configurando esa percepción. Como lo demuestra claramente estudios etnográficos de la ciencia como los de Latour (2017), hasta los modelos hipotéticos deductivos están basados en una configuración subjetiva de los sujetos implicados en el proceso investigativo. Lo que proponemos desde IPECAL es la consciencia de ese lugar, para volverlo potencia de construcción de sentidos posibles, en lugar de un elemento residual que tiene que ser eliminado del contexto científico en favor de una supuesta objetividad. Así, como el propio cuerpo es un ente articulado, concebimos la realidad como algo vivo, que está siempre en movimiento orgánico, así como el cuerpo humano y sus órganos son incapaces de funcionar sin la mutua influencia.

Comprender el lugar que ocupamos en esa realidad, nos permite una lectura en clave de totalidad y la posibilidad de dialogar con los otros lugares, en sus singularidades y pluralidades —diferencias— desde la construcción de un proyecto común. Como nos recuerda

David Abram (2020), si todas las células de un cuerpo humano intentarían ser pulmón, ese cuerpo colapsaría. De la misma manera, el sujeto al comprenderse permite sentirse en relación a un cuerpo que le excede. Desde esto es que planteamos la centralidad del sujeto en nuestra matriz epistémica. Comprendemos la singularidad desde la diversidad que cada sujeto cumple para la armonización de un cuerpo vivo, en constante movimiento y para la definición del horizonte hacia donde ese cuerpo se mueve.

Haciendo resonar a Badiou (2002), el pensar crítico es —desde sus aspectos constitutivos— como un baile epistémico⁴, pues no creemos que la formación del sujeto social se dé por la lógica de la “gimnástica”, es decir, por la repetición excesiva hasta la perfección. Por el contrario, es fundante, desde una lógica sensible, sentir, respirar, escuchar el ritmo de la historia y saber moverse desde ahí. Al sentir el mundo de la vida en el presente, somos capaces de comprender la historicidad que nos lleva a estar en ese lugar, en esa especificidad histórica, y desde ahí pensar su potenciación, como creación de lo posible.

Al decir “sentir el mundo de la vida en el presente” para activar la posibilidad, hacemos referencia al sentir a través de la experiencia que es donde se enraíza la realidad. Solamente desde lo experimentado y vivido o de lo que fue vivido por los demás y se incorporó en nuestra configuración subjetiva, somos capaces de establecer esa capacidad de bailar en el tiempo histórico, un mundo de la vida que pasa por el cuerpo.

Dialogando con las lógicas de razonamiento y la matriz epistémica, podemos pensar desde la metáfora de la gimnasia y el baile que se viene planteando que la rutina gimnástica o un acondicionamiento militar/militante sigue siendo una lógica desde el deber ser, sea para la construcción de una estrategia marxista-leninista de cuadros, para un discurso deconstruido o para un educador popular. El problema no es una resolución de mejoría temática, sino de lógica de razonamiento con lo cual sería interesante preguntarnos ¿Estamos bailando o haciendo gimnasia frente a las emergencias socio históricas y culturales?

Lo complejo y articulado derivan así de las experiencias mismas de los sujetos en la comprensión del mundo de la vida, mediadas por: prácticas, relaciones, representaciones, creencias, mitos y ritos que configuran la construcción simbólica e imaginaria derivada de cómo

4 Articulando a la metáfora de la gimnástica y la danza: ¿Qué es, a los ojos de Nietzsche, lo contrario de la danza? Es el alemán, el mal alemán, cuya definición es la siguiente: “Obediencia y buenas piernas”. La esencia de este mal alemán es el desfile militar, que es el cuerpo alineado y martilleante, el cuerpo sumiso y sonoro. El cuerpo de la cadencia batida (Badiou, 2002, p. 81).

los sujetos dan sentido a lo vivido, configurándose en el justo lugar de tensiones desde lo cual debemos revolcar lo que está sedimentado, generando rupturas con lo inercial y estable que nos empuja a hacer las cosas de la vida siempre de la misma manera para dejar abrir así espacio a la emergencia del Presente.

Desde esta perspectiva; y, articulados a la problemática de la formación política, este ángulo de mirada, como dispositivo metodológico —desde una postura crítico hermenéutica—, nos plantea a las organizaciones sociales el desafío de volver, a aprender críticamente en el presente y analizar los procesos formativos y de construcción de conocimiento que impulsamos; y, en esa revisión reformular/resignificar/resemantizar y/o afirmar los principios de los que partimos y hacernos preguntas centrales tales como: ¿Estamos intentando condicionar los cuerpos sociales desde lo que conocemos o creando posibilidades de movimiento en el presente? ¿Estamos aperturando o constriñendo ese cuerpo social y sus sujetos desde nuestras formaciones políticas? ¿Cómo impactan los procesos políticos, sociales y económicos en los procesos formativos que impulsamos?

Es de destacar que este dispositivo de matriz de análisis es utilizado por otros autores entre los que nos interesa particularmente destacar a Alcira Argumedo.

Transcribimos aquí un párrafo en cual explicita lo que en sus reflexiones comprende por matriz teórico-política:

denominamos matriz teórico-política a la articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. Dentro de las coordenadas impuestas por esa articulación conceptual fundante se procesan las distintas vertientes internas como expresiones o modos particulares de desarrollo teórico. Estas vertientes constituyen ramificaciones de un tronco común y reconocen una misma matriz, no obstante sus múltiples matices, sus características particulares, sus eventuales contradicciones o los grados de refinamiento y actualización alcanzados por cada una de ellas. Las diversas matrices de pensamiento contienen definiciones acerca de la naturaleza humana; de la constitución de las sociedades, su composición y formas de desarrollo; diferentes interpretaciones de la historia; elementos para la comprensión de los fenómenos del presente y modelos de organización social que marcan los ejes fundamentales de los proyectos políticos hacia el futuro. Asimismo, formulan planteos sobre los sujetos protagónicos del devenir histórico y social; hipótesis referidas a los comportamientos políticos, económicos, sociales y culturales y fundamentos para optar entre valores o intereses en conflicto. Constituyen los marcos más abarcadores que actúan como referencia explícita o implícita, manifiesta o encubierta de las corrientes ideológicas

otorgando un “parecido de familia” a las vertientes y actualizaciones que procesan en su seno”. (Argumedo, 2015, pp. 142-143)

Como podrá notarse, la función metodológica de una matriz de análisis es definida por unas coordenadas epistémicas que orientan en diferentes campos de conocimiento un modo particular de ver y articular la lectura de la realidad y sus fenómenos.

Es desde estas consideraciones que podemos denominar a la matriz epistémica como el eje estructurante del pensamiento. O sea, más allá de compartir análisis, referentes teóricos o denominaciones comunes, lo que consideramos como lo necesario es plantear el marco de referencia conceptual y operativo, que organiza las lógicas de razonamiento que estructuran nuestras lecturas de realidad; y, por lo tanto, la construcción de horizontes de posibilidades.

ACERCA DEL PENSAR CATEGORIAL

Uno de los aportes fundamentales del pensamiento crítico es, justamente, el concepto de pensar como dimensión y acción humana pero, claro está, operando desde esta dimensión de un modo particular.

Este modo de pensar, para su accionar, toma los aportes de la psicología cognitiva crítica, más orientada al constructivismo o lo contextual dialéctico⁵, en tanto comprende que la naturaleza del pensamiento se enraíza en las experiencias de la realidad concreta. Es desde aquí, desde estas experiencias que se activa y moviliza las redes conceptuales y/o categoriales que nos permiten nombrar el mundo de la vida. Estos conceptos y/o categorías, al conectar de manera articulada, lógica y orgánica configuran estructuras que sostienen encadenamientos de sentidos y significados construyendo así Esquemas Conceptuales Referenciales y Operativos —ECRO— como bien los denominó Pichon-Rivière; esquema conceptual con el cual valoramos, actuamos y significamos nuestros mundos existenciales simbólicos y material.

Desde esta perspectiva, la función didáctico-metodológica de conceptos y categorías es la de: a. develar y comprender lógicas de razonamiento —como organización conceptual y significativa de mundo de la vida—; b. propiciar la construcción de conocimiento de la realidad, en tanto permite activar la relación concreto-abstracto; c. sistematizar en niveles de complejidad creciente —concreto, abstracto/concreto— lo leído e interpretado.

⁵ Un aporte imprescindible es el dado por el este enorme intelectual Lev Vigotski, <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm>. Otro de los autores soporte de estas reflexiones es Davidov, 1982.

En esta perspectiva, la crítica es el ejercicio permanente de subjetivar y objetivar experiencia sentipensantes devenidas en pensamiento complejo entre lo concreto y abstracto que nombra y activar lo nombrado en nuevas significaciones en el movimiento de sucesivas aproximaciones y distanciamientos que permiten: renombrar, resignificar y por ende, resemantizar.

Como puede verse, la crítica es un concepto que, en la mayoría de las veces, puede usarse como concepto teórico o ideológico olvidando la condición de atravesamientos complejos de un modo particular de mover el pensamiento.

En síntesis, cuando hablamos de crítica hablamos de una exigencia de razonamiento, que se teje y re-teje en el movimiento del pensamiento —concreto, abstracto/concreto— y a los sucesivos distanciamientos en complejidad creciente que generan constantes rupturas con lo dado, en tanto movimiento atento a la emergencia, a las renovadas interpretaciones de lo dado.

Es en esta perspectiva que puede denunciar y develar aspectos de la realidad que incomodan, que indignan en la revelación de lo que está por detrás de lo que sucede como síntoma socio histórico, dejando al descubierto lo perturbador, lo injusto fundamentalmente de las opresiones naturalizadas.

Asumir la crítica implica leer en el presente, mover el pensamiento, dialogar con la experiencia e imaginar lo posible. Es aquí donde adquiere relevancia las preguntas de sentido, las preguntas problematizadora, la sospecha metódica.

De igual modo viabiliza una forma de lectura particular, activando lo que llamamos uso crítico de la teoría como lectura categorial de los cuerpos teóricos.

ACERCA DE LAS PREGUNTAS DE SENTIDO

¿Qué entendemos desde esta propuesta por preguntas de sentido?

Desde el latín sentido hace referencia a *sentire*, que significa oír; y, de su raíz *sent*, ir adelante. Es decir, entendemos por sentido un acto complejo de percepción y reflexión en un accionar orgánico e inseparable. Es en esta perspectiva que las preguntas de sentido se abordan en dos aspectos: a. en términos didácticos; b. en términos metodológicos.

En términos didácticos propicia: el retorno sobre sí⁶ ampliando conciencia acerca de las propias creencias, ritos, mitos y relaciones; y, desde esos darse cuenta poder caminar hacia el dar cuenta. Es un modo de operar una categoría relevante como la dialéctica del su-

6 Para profundizar en este aspecto ver Filloux, 1996.

jeto. En términos metodológicos —al poner bajo sospecha metódica lo dado en lo dándose—, implica este doble movimiento del sujeto retornando sobre sí en relación con el presente vivo para deshebrar lo asumido como natural.

Desde ya, este movimiento del sujeto resignifica a la comunidad de referencia, dinamizando diálogos abiertos de búsquedas e interpretaciones complejas en complementariedad y reciprocidad más que de lucha sin sentido por tener la “verdad” o “la razón” lo que nos lleva a la competitividad ensimismada.

Es así como se va enhebrando y bordando en amplitud lo que llamamos conciencia histórica, en un “retorno sobre sí recíproco”, en una especie de “asombro y pregunta, riesgo y existencia” (Freire y Faundez, 1996), que permite hacer múltiples articulaciones sensibles con el mundo de la vida en sus dimensiones existenciales, materiales y simbólicas. En este sentido contribuye a articular lo singular y lo plural, lo complejo y lo fragmentado, potenciando al sujeto, como sujeto histórico social, en y desde sus experiencias vitales.

La pregunta de sentido, entonces, percibe y reflexiona relacionamente desde sí con el otro activando el deseo de saber de sí y de sí en el mundo desde las especificidades históricas vivida en una “relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión” (Freire y Faundez, 1996). ¿Por qué dice lo que dice? ¿Cuáles son sus creencias, sus preocupaciones?

Hacer y hacernos preguntas que nos potencien, nos afecten, nos problematicen; nos permite ir develando activadores problemáticos para la comprensión del presente.

ACERCA DE LOS NUDOS PROBLEMÁTICOS Y ACTIVADORES

Los Nudos Problemáticos configuran, metodológicamente, un complejo dispositivo, que articula síntomas problemáticos socio-histórico y culturales que devienen de la lectura comprensiva de un fenómeno intencionalmente seleccionado, en nuestro caso, la formación política en América Latina y su comprensión desde las comunidades de base, los movimientos sociales y la educación popular, en general.

Estos nudos problemáticos —a la manera de “síndromes”— ordenan conceptualmente un recorte de realidad, de presente vivo que invita a ser develado y, como en toda propuesta de cuño crítico, a potenciar espacios de posibilidades.

Los nudos activadores o nudos potenciadores son aquellos aspectos devenidos de los nudos problemáticos que dan cuenta de asintonías, tensiones y contradicciones que permiten ser resignificados en campos de posibilidades historizados. Es decir, son aspectos que pueden transmutar en dispositivos de reconfiguración de los “des-

ajustes” por cercanía con sujetos concretos, por temporalidad, por estrategia y/o tácticas en el marco de proyectos emancipadores en diferentes escalas.

Al poner en valor la búsqueda de comprensiones policausales dentro de las estructuras socio históricas y culturales desde el presente quedan en evidencia dos aspectos sustantivos: i. que las estructuras van estructurándose y modificando, en las correlaciones de fuerzas que la propia dinámica socio histórica y cultural generan; y, por otra parte, ii. es posible evidenciar la fragmentación de la que muchas veces somos objeto, dentro de las lógicas del pensamiento analítico, lo que reduce la capacidad de comprensión de la complejidad social.

Los nudos problematizadores y su composición como posibles nudos potenciadores y/o activadores en su función didáctico-metodológica, posibilitan la apertura a nuevas configuraciones desde una mirada crítica poniendo en valor la relación sujeto/sujeto-mundo de la vida.

EL PROCESO DE ANÁLISIS

Hasta ahora hemos venido dando cuenta de la apuesta epistémico-metodológica desde la cual hicimos lectura crítica de las experiencias y elaboraciones que objetivan unas maneras particulares —como fuera dicho, desde la mirada de cada participante del GT—, de comprender lo que serían hoy los procesos formativos en términos de formación política; en este acápite y los sucesivos, daremos cuenta de la materialización del proceso de sistematización en el que nos adentramos.

El proceso de construcción, que daba cuenta de quince textos de los compañeros y compañeras de GT, se realizó sobre la orientación de los supuestos expuestos en los puntos 1 y 2; y, desde el principio de complejidad creciente que nos lleva a la comprensión de lo concreto a lo abstracto y/o sistematización de lo descriptivo/morfológico a lo sintético conceptual, en un ejercicio de interpretación cuidadoso, que se traduce en criterios de lectura muy concretos tales como: no sobreinterpretar, no opinar, no aconsejar, no comparar. Esto reconociendo, además, los diferentes tipos de argumentación presentes en las escrituras así como de problematización y de sentidos significados de colocación histórica de los autores y las autoras.

CUESTIONES NODALES DE LA LECTURA INTERPRETATIVA Y LA SISTEMATIZACIÓN

Para llevar a cabo la lectura y la posterior interpretación se acordaron: preguntas orientadoras y de referencia y ejes nodales de análisis.

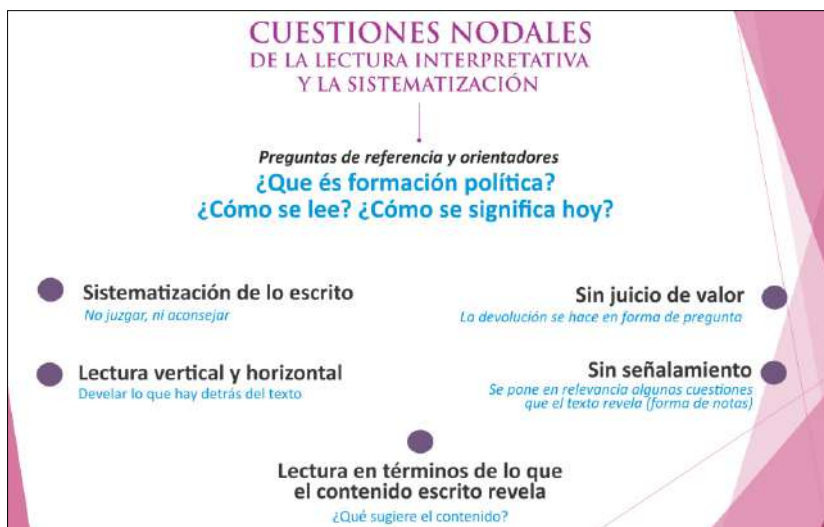
Las preguntas de referencia dan cuenta de la tarea propuesta en el GT y pretenden señalar el punto sustantivo en el análisis de los textos presentados, esto es: la formación política en América Latina.

Estas preguntas nacen del consenso de los lectores y lectoras del equipo de trabajo luego de un primer encuentro con los documentos presentados. Las mismas son: ¿Qué es la formación política? ¿Cómo, qué y desde qué postura y lógica de razonamiento se leen las experiencias de formación política presentadas? ¿De qué dan cuenta las reflexiones y argumentaciones acerca de la formación política en América Latina? ¿Cómo y qué se significa de estas experiencias, reflexiones y argumentaciones?

Los ejes nodales que se proponen, desde el equipo de lectores y lectoras de IPECAL para el análisis de los documentos son:

1. Sistematización de lo escrito. Evitando juzgar, opinar y/o aconsejar posibilitando un distanciamiento cuidado del otro, entendiéndolo como un sujeto puesto en un contexto socio-histórico distinto al propio. Esto es contextos diferentes al del lector-lectora.
2. Devolución consensuada del lector-a al autor-a. Esta devolución se realizará en forma de pregunta de sentido o pregunta problematizadora evitando así, como ya se dijera, el juicio de valor. En estos señalamientos, se pone de relevancia algunas de las cuestiones que se perciben como distónicas o bien como contradictorias en el texto o lo que él mismo revela.
3. Lectura vertical y horizontal de los textos. Esto en tanto que cada una de las devoluciones se registran de manera sintética en un cuadro de doble entrada a fin de develar lo que hay detrás del conjunto de los textos presentados. Además de esta devolución, se realiza una más detallada de manera personal.
4. Por último, nos hacemos la pregunta: ¿Qué sugiere el texto? y ¿qué podría comprenderse por formación política hoy en nuestros países?, en el deseo legítimo de hacer una lectura desde lo que el contenido escrito revela.

Gráfica 3
Cuestiones nodales de la lectura interpretativa y la sistematización



CONSIDERACIONES GENERALES. LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN

El trabajo de síntesis —registrado por los investigadores e investigadoras de IPECAL— da cuenta del análisis categorial y de las: recurrencias, contradicciones y coherencia interna de los trabajos presentados en el marco de la consigna dada por el GT en la pregunta ¿qué podría comprenderse por formación política hoy en nuestros países?

En este proceso de lectura interpretativa se trató de ser cuidadoso en la escucha de los textos presentados, buscando que los textos hablen por lo cual no se hicieron señalamientos puntuales y evaluativos tales como “no logró explicar” “no se entiende”, etc. Se hace énfasis en el carácter del texto; la idea de formación política que subyace; la manera como es entendido el “otro”; los dispositivos de operación, esto es: ¿cómo se está operando la formación política en la práctica?; los conceptos y categorías presentes tanto históricos como teóricos; los problemas que plantea, en sentido explícito y/o tácitos.

El acento estuvo puesto en un trabajo de interpretación y develación del sentido de los escritos para activar posibles nudos problemáticos y abrir la posibilidad de construcción de espacios desde las preguntas de sentido y/o problematizadoras.

En este marco de consideraciones, lo que sí pudo haber sucedido, es que desde nuestra “corta” comprensión de lo que el autor o autora hubieran deseado transmitir no alcanzamos a develar lo que las y los autores no lograron explicitar con claridad en sus escritos.

En este sentido, nuestra expectativa, es que lo *donado* contribuya a aclarar estas ideas que en esa interpretación y develación de sentidos, pudimos vislumbrar.

DISPOSITIVOS DE ANÁLISIS

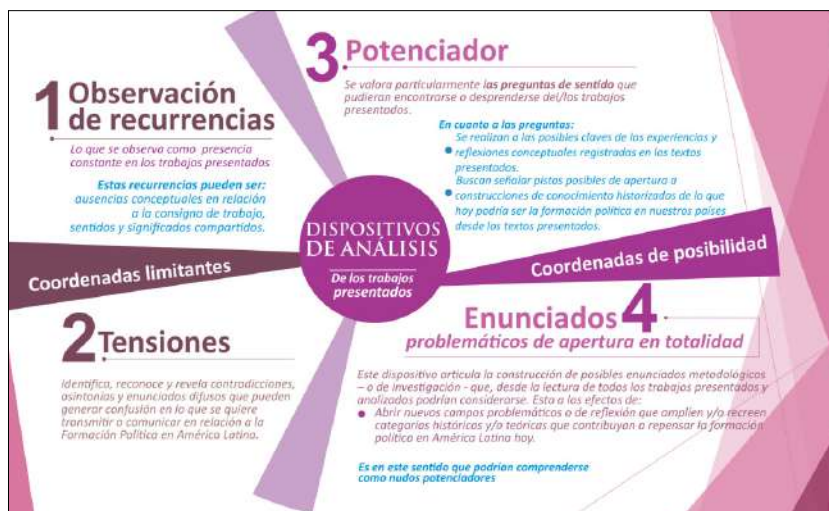
Una vez sistematizados los escritos y lo que encontramos en ellos, era momento de hacer el análisis de lo encontrado para reconocer lo contenido en el conjunto de los trabajos presentados. Para ello recurrimos a dos coordenadas: las limitantes y las de posibilidad.

Reconocer los textos en estas dos perspectivas nos permitió acercarnos para ver y poner en valor lo encontrado; y, a su vez procurar en los y las autoras el retorno sobre sí, esto es procurar el “análisis de lo que se siente, rechazo o defensa contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible” (Filloux, 1996, p. 33).

Tanto las coordenadas limitantes, como las coordenadas de posibilidad apuntalan la toma de conciencia para sí, esta: “Aparece en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo” (Filloux, 1996, p. 48), proceso que se procuró para los y las autoras de los textos, pero también para nosotros y nosotras como lectoras.

Estos dispositivos de análisis dan cuenta del conjunto de textos leídos y analizados. Ya en un momento previo se ha enviado a cada autor y autora, un análisis particular que propicia coordenadas de posibilidad.

Gráfica 4
Dispositivos de análisis



COORDENADAS LIMITANTES

Si reconocemos que limitante, proviene de límite y que este deviene del latín *limitus*, es decir que es una frontera o borde, o un sendero común que separa, o un camino inesperado que aleja de lo que perseguía; podemos decir que las coordenadas limitantes son el sendero por el que caminamos, y que como caminantes en estos senderos comunes podemos encontrarnos en lo común o en la ausencia, en la recurrencia o en la tensión. Es por esto, que las coordenadas limitantes dan cuenta de las observaciones de recurrencia y las tensiones.

OBSERVACIONES DE RECURRENCIA

Las observaciones de recurrencia entonces son esas que observamos como presencia constante en lo leído: ausencias conceptuales en relación a la consigna de trabajo, o bien sentidos y significados compartidos.

Entre las observaciones de recurrencia encontradas podemos decir que los trabajos presentados se organizan, en su mayoría, alrededor de experiencias realizadas y estas experiencias se detienen en la propia experiencia y, la tendencia, es que no se relacionan a la formación política hoy en el país de referencia y en apuesta por los países de la región; desde las cuales se decodifican algunos síntomas interpretativos, en el marco de las preguntas orientadoras de sistematización:

¿Qué es formación política? ¿Cómo se lee la formación política en América Latina?

Lo anterior podría generar lecturas en desfase temporal y de sentido con la expectativa de repensar la formación política hoy. Esto dificulta, promover articulaciones posibles entre las experiencias y su apertura en el sentido de totalidad, lo cual reduce la perspectiva reflexiva en la relación micro/macro.

Otra de las recurrencias observadas es una cierta superposición entre lo que podría comprenderse como educación popular y formación política. De igual modo la percepción de que las experiencias que se comprenden como de Educación Popular configuran formación política en sí mismas.

Pareciera que los trabajos presentados asumieron una idea de educación popular establecida, aunque esta idea no es muy clara ¿a qué cuestiones se hace referencia con la nominación “Educación Popular”? Es, por tanto, poco claro el abordaje de la Formación Política, en su desarrollo práctico, metodológico y leído en el presente.

TENSIONES

En esta misma lógica, decimos que la tensión: identifica, reconoce y revela contradicciones asintomáticas y enunciados difusos que pueden generar confusión en lo que se quiere transmitir o comunicar en relación a la formación política en América Latina.

En este sentido donamos a los autores y las autoras la pregunta: *¿De qué sujeto se habla?*, y en ella reconocemos dos tensiones:

- El sujeto que se observa más presente es un sujeto abstracto y mirado desde la externalidad de quienes escriben.
- Se percibe una actualización temática en nuevas cuestiones de época que se advierten como “progresistas” lo que, en su lógica de construcción, pareciera ser una actualización de la formación de cuadros y de un deber ser depositando confianza en la información que se da.

COORDENADAS DE POSIBILIDAD

El trabajo de síntesis se realiza en la detenida lectura de las recurrencias, contradicciones y coherencia interna de los trabajos presentados en el marco de la consigna dada por el GT en relación a qué podría comprenderse por formación política hoy en nuestros países.

Las coordenadas de posibilidad reconocen en los trabajos presentados lo que de “contingencia encontramos”, lo que se dice y lo que no se dice.

Se reconocen dos dispositivos desde los que se identifican las coordenadas de posibilidad: dispositivos potenciadores y los dispositivos de enunciados problematizadores y de apertura en totalidad.

POTENCIADOR

Desde este dispositivo se recuperan posibles claves de las experiencias y reflexiones conceptuales que pudieran señalar pistas de apertura a construcciones de conocimiento historizado de lo que hoy podría ser la formación política en América Latina. Las devoluciones desde la potencialidad, se hacen en términos de reconocimiento de conceptos y/o categorías y preguntas de sentido, que activen o propicien el retorno sobre sí de los y las investigadoras.

En términos generales surgen de la lectura acuciosa los siguientes nudos problematizadores, que articulan y potencian:

- ¿Cómo podría comprenderse la formación política hoy en América Latina en el marco de las políticas llamadas neoliberales y los conflictos emergentes de nuestros países?
- Y, en este sentido: ¿Cuáles podrían ser, desde las experiencias y reflexiones presentadas, dispositivos de inclusión emancipadora y/o dispositivos conservadores positivos o retardatarios en los procesos de formación política de nuestra región?
- ¿Qué se comprendería en la actualidad por Educación Popular? ¿Puede asimilarse o no a la comprensión de lo que significa Formación Política?
- En este sentido: ¿Qué se entendería por educación popular?; y, ¿En qué sentido podría contribuir al carácter movimientista de la formación política y la construcción de redes de solidaridad?
- En cuanto a los aportes freirianos, con presencia en los trabajos presentados: ¿Cuáles podrían ser los horizontes de posibilidades, en el presente, que se abrirán al visibilizar la gestión de Freire? ¿Qué sería nodal recuperar de los aportes freirianos en políticas públicas y formación política en la actualidad de nuestros países?
- ¿Sería posible tensionar la formación política más allá del sentido de la reivindicación y conquista de derechos? ¿Qué otras categorías podrían recrearse a partir de las experiencias presentadas en relación a la memoria y la historia de nuestros países? ¿Cómo podrían articularse para anclar en la construcción de un proyecto emancipatorio en el SXXI, más allá de las categorías y referentes teóricos del occidente y norte progresista

tales como “Anticapitalismo, Antipatriarcalismo, Anticolonialismo y Feminista”?

- ¿Existen otras agendas y/o referentes de subjetividades con sentido político emancipatorio y libertario? ¿Y sujetos colectivos con proyectos alternativos/ inéditos viables en la sociedad de nuestros países? ¿Cómo recrear conocimiento histórico que dé cuenta de estos proyectos en perspectiva de lo que hoy podría ser Formación Política en nuestros países? ¿Qué aspectos contribuirían a repensar la formación de la conciencia crítica en las dinámicas de los conflictos socioculturales que viven nuestros países?
- ¿Cuáles podrían ser las claves que permitirían establecer una formación política diversa pero también contextualizada a las diferentes organizaciones y los territorios y/o espacios en los cuales se desarrollan que organicen tendencias en América Latina?
- Y, en esta perspectiva: ¿Qué sería sustantivo considerar en la rearticulación de la relación sujeto/proyecto en estos tiempos latinoamericanos?

ENUNCIADOS PROBLEMÁTICOS DE APERTURA EN TOTALIDAD

Desde este dispositivo propiciamos metodológicamente, articulaciones en la construcción de posibles enunciados de investigación que, desde la lectura de todos los trabajos presentados y analizados podrían considerarse.

En este sentido proponemos preguntarse, en términos de enunciados crítico hermenéuticos, por:

- ¿Cuáles podrían ser las intencionalidades de los procesos de formación política, en su particularidad, en tiempos históricos que demandan otras formas de pensamiento y acción desde las condiciones desplegadas desde fines de los `70 en América Latina?
- ¿Cómo repensar, colectivamente, horizontes que posibiliten la formación de sujetos históricos en articulación a uno o más proyectos emancipadores para América Latina? Esto en nuestras actuales circunstancias históricas o de presente de fragmentación, individualismo y luchas regionales y muchas veces sectorizadas.
- Profundizar, problematizar y/o complejizar la conceptualización de concientización a través de las prácticas cotidianas de los propios movimientos sociales y su relación con la forma-

ción política en las actuales condiciones de pandemias y las manifestaciones de salud mental que esto conlleva en el marco del proyecto global de los '70 actualizado?

- Ampliar la comprensión y la acción de lo que significa subjetividades políticas integrales y subjetividades epistémicas en los espacios de los movimientos sociales en perspectiva de formación política. Su peso en la formación política y el efecto de repensar renovadas categorías de análisis.

Ahora bien, con relación a la formación de formadores, como posibilidad de potenciar, impulsar y proyectar autónomamente procesos con pertinencia a las condiciones históricas del presente; de los trabajos presentados dos aspectos se presentan como relevantes para indagaciones y aperturas de campos de observación y/o problemáticos:

- *La lectura historizada de lo intergeneracional*: Se sugiere como problemática a revisar y estudiar: la lectura y análisis, en perspectiva crítica, de sus efectos, alteraciones e impactos en relación a la memoria histórica su presencia en el presente y como resignificar futuro en perspectiva de procesos de formación política en América Latina.
- *La cuestión de lo territorial y la fragmentación social de época*: En cuanto a esta cuestión: ¿Qué aprendizajes nos deja la experiencia chilena?, por ejemplo, y ¿Cómo recrear conocimiento que reconozca categorías orientadoras para otros países como Colombia actualmente?

En qué sentido: ¿Lo territorial puede nutrir y enriquecer lo que hoy podríamos comprender en el fenómeno de los movimientos sociales regionales? ¿Los movimientos territoriales fragmentan o reactivan la fuerza del proyecto social emancipatorio? ¿Cómo podría re-articularse esta comprensión y en qué sentidos?

CONCLUSIONES

El trabajo de lectura categorial y síntesis de todo el proceso presentado, ha permitido volver sobre la experiencia relatada, las tensiones, los síntomas expresados en los textos, y así salir de la descripción en búsqueda de reconocer los nudos problemáticos que atraviesan las cuestiones abordadas por cada uno de los autores y autoras. Eso abre una invitación latente para las organizaciones y movimientos que propician la resignificación de la formación en el presente: ¿Cómo vamos a dotar de sentido histórico la educación popular y la formación política? ¿Qué se manifiesta detrás de esta nomenclatura? ¿Estamos

proponiendo cambios didácticos metodológicos al realizar nombramientos?

El aporte de IPECAL, no ha consistido en presentar respuestas, sino en aperturar posibilidades y desde el distanciamiento, como dispositivo didáctico, problematizar lo dicho. Los horizontes de posibilidades y la resignificación de la propia experiencia, por coherencia al propio proyecto, son y siempre serán de las y los sujetos concretos implicados en los territorios.

Un lector o lectora atenta, podrá percibir las consonancias de las cuestiones construidas colectivamente en distintos textos de ese libro, desde lo cual miembros de nuestro proyecto buscamos reflejar las cuestiones observadas en conocimiento histórico relevante para el presente histórico.

Al final, la responsabilidad de IPECAL es buscar resignificar la formación política desde su propia praxis, ya que, al centrar el proceso de aprendizaje en un sujeto colocado en su historicidad, la metodología es en sí misma, una metodología de formación política. Al preguntar y enseñar a pensar, permitimos que el sujeto se haga cargo de su lugar en el mundo desde la autonomía, y pueda elegir de manera consciente a qué futuro o utopía va a buscar erotizar (Mouffat, 2013), en clave de poner el cuerpo en función de ella.

Nuestro esfuerzo —en el proceso acá presentado— pasa por un ejercicio de no caer en la trampa de normalizar contribuciones relevantes de pensadores incómodos de nuestra América, como lo es el maestro Freire. Todo el pensamiento, cuando destituido de historicidad, es un saber muerto. Si evidenciamos contradicciones y buscamos abrir posibilidad, es incluso en respeto a nuestros muertos, pues ellos solo permanecerán vivos si somos capaces de reinventar sus voces en cada momento histórico, desde la capacidad de los que estamos en este plano terrestre de pensar, luchar, amar, sonreír, bailar, y tantas otras prácticas que hacen vigente la posibilidad de un inédito viable.

BIBLIOGRAFÍA

- Abram, David (2000). *La magia de los sentidos*. Barcelona: Kairós.
- Argumedo, Alcira (2015). *Las matrices del pensamiento teórico-político*. En Caggiano, Sergio y Grimson, Alejandro (Comps.), *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Davidov, Vasily (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Curbero.
- Badiou, Alain (2002). *Court traité d'ontologie transitoire*, Paris, Seuil, 1998. [Trad.: Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar. *Breve tratado de ontología transitoria*. Barcelona, Gedisa.]

- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI.
- Latour, Bruno (2017). *Lecciones de Sociología de las Ciencias*. Barcelona: Arpa
- Moffat, Lauren (2013). *Not eye, 11'31"*. Disponible en: http://www.loop-barcelona.com/discover/moffat_eye/
- Pichon-Rivière, Enrique (1982). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión

LUGARES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO POLÍTICA: PRÁTICAS, REFLEXÕES E QUESTÕES DESDE O BRASIL

Danilo Romeu Streck, Jonas Tabacof Waks, Pedro de
Carvalho Pontual e Sullivan Ferreira de Souza

INTRODUÇÃO

As reflexões realizadas no GT CLACSO “Educação popular e pedagogias críticas” sobre a formação política revelam que se trata de um tema multifacetado. Não se pode presumir a mesma compreensão tanto de política quanto de formação; há uma diversidade de agentes com agendas formativas que podem se aproximar ou estar em espectros ideológicos diferentes ou opostos; com a crescente utilização das mídias sociais, mudam também as estratégias para definir critérios pessoais e coletivos para atuação política; há crescente possibilidade de acesso à informação, nem sempre acompanhada de condições para reflexão crítica; além disso, a própria noção de política foi sendo desgastada e necessita ser resgatada como condição para o exercício pleno da cidadania.

Optamos por centrar nossa contribuição à discussão do GT em experiências do passado recente e atuais que, embora não tenham pretensão de ser representativas do vasto campo da formação política no Brasil, podem sinalizar tentativas, avanços e limites. A primeira experiência analisa o processo de construção do documento “Marco de Referência da Educação popular para as Políticas Públicas” e seus desdobramentos atuais orientando a elaboração de alguns programas de governo. A segunda, trata da formação política promovida pelo

Movimento Paraense de Educação Popular: A terceira e a quarta contribuições abordam duas experiências de formação política na educação formal: uma delas reflete sobre a proposta formativa da Secretaria Municipal de São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário; e outra apresenta um projeto de constituição de uma cátedra de Educação para a cidadania global e justiça socioambiental e de um Centro de Estudos Latino Americanos em Pesquisa em universidades do estado do Rio Grande do Sul.

Procuramos, com este exercício, identificar tarefas na formação política que são comuns, bem como desafios que são específicos a cada um dos lugares. Isso, por sua vez, implica que poderá haver diferentes estratégias, dependendo do contexto institucional. As mesmas, no entanto, deveriam ter condições de dialogar entre si e buscar potencializar-se mutuamente.

EDUCAÇÃO POPULAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A CONSTRUÇÃO DO “MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS”

Discutir a incorporação pelo Estado da educação popular como política pública em determinados momentos históricos é, em última instância, verificar em que condições pode-sedisputar a hegemonia a partir do Estado, fortalecendo e ao mesmo tempo respeitando a autonomia da sociedade civil. Também nos permite evidenciar que o Estado é um dos lugares possíveis de implementação de ações de educação/formação política com os princípios da educação popular.

Vamos relatar aqui uma das conquistas mais expressivas na história recente no âmbito do Governo Federal, que foi a construção do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (2014) e da PNEP — Política Nacional de Educação Popular. Vale lembrar que o Marco foi lançado simultaneamente ao Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que instituiu a PNPS – Política Nacional de Participação Social e o SNPS – Sistema Nacional de Participação Social, provocando à época grande reação das elites conservadoras representadas no Congresso Nacional e na grande mídia.

Na publicação oficial “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas” (2014) são apresentados como Objetivos:

Promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular, para o conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, que contemplem os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do

Governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular. (SGPR/SNAS, 2014, p. 25)

Como consequência de longas e diversas trajetórias de articulação entre sociedade civil organizada e Estado, foi nos anos dos governos Lula e Dilma (2003-2016) que surgiram e/ou se fortaleceram as diversas Políticas Nacionais de Educação Popular: Política Nacional de Educação Popular em Saúde, Política Nacional de Educação Popular em Economia Solidária, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, Conferências Nacionais de Educação e Saúde, Novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, e o Marco de Referência da Educação Popular em Políticas Públicas. Em 2016, estava em gestação a Política Nacional de Educação Popular, mas ela foi abortada pelo golpe que depôs a presidenta Dilma.

No caso da construção do Marco de Referência e da PNEP, um agente público fundamental no processo foi a RECID – Rede de Educação Cidadã, uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do país. Farah (2014) assim sintetiza o papel da RECID naquele momento:

A Rede de Educação Cidadã e um conjunto de organizações sociais vêm debatendo junto com setores do Governo Federal a elaboração de uma Política Nacional de Educação Popular — PNEP. O objetivo é articular um campo de práticas, fortalecer iniciativas da sociedade civil e sensibilizar a educação pública a partir do referencial da educação popular crítica e transformadora. Um mapeamento dos processos educativos no Governo Federal, realizado pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, elencou dezenas de ações desenvolvidas em conjunto com os movimentos sociais que podem ser articuladas a partir do referencial da educação popular. Desde 2011 vem sendo construído coletivamente (governo + sociedade) um documento com diretrizes, princípios e o conceito do que se tem chamado educação popular para as políticas públicas. Em 22 de maio de 2014 foi publicada a Portaria Nº 11/2014 da Secretaria Geral da Presidência da República instituindo este documento intitulado “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas”. Este é um documento aberto a críticas e contribuições que se espera seja complementado pelos diversos outros sujeitos praticantes da educação popular. (Farah, 2014, par. 1)

Ainda sobre a história da RECID vale citar novamente o depoimento de um de seus educadores:

A Rede de Educação Cidadã foi criada em 2003, inicialmente como uma ação do Programa Fome Zero, mas posteriormente ampliou suas frentes de atuação para além das “beneficiárias” dos programas governamentais. A RECID é uma experiência de articulação de diversos sujeitos para realização de processos educativos com vistas ao fortalecimento da cidadania e da organização popular. Ao mesmo tempo que parte do Estado, valoriza os princípios da educação popular, o diálogo, o partir da realidade, a valorização dos conhecimentos populares e a intenção de transformar a realidade, de baixo para cima. É, portanto, mais uma experiência de educação popular como política pública, de onde surge a ideia da PNEP — Política Nacional de Educação Popular. (Farah, 2014, par. 6)

Também foram de fundamental importância para a elaboração do Marco de Referência os diálogos e ações com universidades públicas, centros de Educação Popular, organizações não governamentais (ONGs), pesquisadores/as da área e movimentos sociais brasileiros. Assim como a construção da Política Nacional de Participação Social (PNPS), a Política Nacional de Educação Popular (PNEP) foi fruto de uma grande construção coletiva.

Como nos lembra Farah (2014), a ideia da educação popular por dentro da institucionalidade — de governos e do Estado, mais especificamente — não é nova. Na década de 1960 o Plano Nacional de Alfabetização coordenado por Paulo Freire já tinha esta intenção: trazer para o Estado a vitalidade de práticas educativas emancipatórias como estratégia de superação do analfabetismo, mas também de disputa do sentido e da finalidade do Estado. A ditadura cívico-militar abortou esta experiência logo que foi vitoriosa em 1964.

Nas décadas de 1970 e 1980 o movimento de educação popular foi essencial para a construção dos referenciais que predominaram nas atividades de formação dos movimentos sociais que se consolidavam à época. A organização popular em geral atuou, neste período, fora do Estado. Assim, a educação popular passou a ser mais identificada com práticas não escolarizadas e não estatais.

Ao final da década de 1980 e na década de 1990, no contexto das experiências de governos locais progressistas em diversos municípios e alguns estados do país, as experiências de educação popular por dentro do Estado foram retomadas, como no caso do governo popular de Luiza Erundina na cidade de São Paulo, tendo Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (como veremos mais adiante neste capítulo). Em sentido semelhante surgem as experiências do orçamento participativo no sul do país, além dos conselhos e conferências

de políticas públicas com a Constituição de 1988. Estas iniciativas fazem pensar no papel do Estado e da democracia, e trazem de forma conjunta a participação popular e a educação que a potencializa. Ou seja, a educação voltada para o fortalecimento da cidadania, que incentiva a luta por direitos e a participação do cidadão comum.

Mesmo tendo deixado de ser um Marco de Referência no âmbito do Governo Federal com o golpe de 2016 e o posterior desmonte promovido pelos governos de Temer e Bolsonaro de diversos conselhos e espaços de representação da sociedade civil, o Marco segue sendo importante referência de discussão e de ação política, inclusive em momentos eleitorais, em que se disputam projetos e se elaboram programas de governo. Liana Borges e um grande grupo de trabalho da área da educação, por exemplo, produziram para as eleições municipais de 2020 um documento intitulado “Porto Alegre da Qualidade de Vida: uma cidade que ensina e que aprende” (GTE, 2020), apresentado naquele ano à coligação de partidos encabeçada por Manuela D’Ávila (PCdoB) e Miguel Rossetto (PT), no qual se apresenta a educação popular como eixo norteador das políticas públicas na área da educação. Para tanto, parte-se de uma recuperação das orientações do Marco do Governo Federal para em seguida construir um “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas de Porto Alegre: Educação Popular, integral, inclusiva e antirracista”.

O Marco Federal “reconhece o papel político e pedagógico que cada política pública tem como potencialidade e como prática de, no seu âmbito, desenvolver processos educativos para fortalecer a participação, a cidadania e a conquista de direitos no Brasil” (SGPR/SNAS, 2014, p. 8). O documento aponta sete categorias representativas da Educação Popular capazes de orientar “experiências populares e institucionais” pois contém em si “uma ideia força capaz de balizar e reorientar os agentes públicos em seu trabalho cotidiano, em especial na construção e implementação de políticas públicas no Brasil” (SGPR/SNAS, 2014, p. 36). As categorias são: 1) Dialogicidade; 2) Amorosidade; 3) Conscientização; 4) Transformação da realidade e do mundo; 5) Partir da realidade concreta; 6) Construção do conhecimento e pesquisa participante; e, por fim, 7) Sistematização de experiências e do conhecimento. O Marco de Porto Alegre inclui ainda: 8) Esperança; 9) Solidariedade; 10) Humanização; 11) Cultura-Ação; e 12) Mundo Digital.

Após a apresentação das sete ideias força, o Marco Federal apresenta os seguintes princípios: Emancipação e poder popular; Participação popular nos espaços públicos; Equidade nas políticas públicas fundamentadas na solidariedade e na amorosidade; Conhecimento crítico e transformação da realidade; Avaliação e sistematização de sabe-

res e práticas e Justiça política, econômica e socioambiental” (SGPR/SNAS, 2014, p. 49).

Na conclusão do documento oficial do Marco de Referência assim aparece enunciado o alcance que deve ter a Educação Popular em relação às políticas públicas:

No âmbito deste marco, a Educação Popular pode se dar com os diferentes sujeitos envolvidos pelos processos políticos-pedagógicos propostos em diferentes campos da política pública, sempre com o propósito de ousar, inovar, lançar e procurar romper com posturas verticais, motivar e tensionar para que as relações sejam dialógicas, pautadas pelo ouvir e escutar, por parte da realidade e da necessidade do povo. Nesse sentido, as propostas metodológicas e políticas da Educação Popular precisam ser ousadas para garantir espaços junto aos formuladores de políticas públicas, para que estes possam estar próximos da vida e do cotidiano do povo brasileiro (SGPR/SNAS, 2014, p. 63).

Como vimos, a efetivação da educação popular como política pública é uma longa construção que no nosso caso veio de um movimento da sociedade civil para o Estado, que quando a assume legítima e amplia as possibilidades de sua implementação. No entanto, tal processo enfrenta os desafios da disputa de hegemonia no interior do aparelho do Estado e também na sociedade que delimitam o alcance e os limites de tal prática em cada momento histórico. Também podemos concluir que há uma relação sinérgica entre a educação popular e a participação social como políticas públicas, pois ambas se potencializam e juntas possibilitam um processo de democratização das políticas públicas nas diversas áreas.

O MOVIMENTO AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO POPULAR: FORMAÇÃO POLÍTICA E INSURGÊNCIA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO PARAENSE DE EDUCAÇÃO POPULAR (MPEP)

Na segunda década do século XXI, o movimento amazônico de educação popular iniciou um processo de rearticulação entre as organizações de educação popular da região, com a finalidade de promover e integrar coletivos de educação popular, projetos sociais, entidades governamentais e não-governamentais, eventos acadêmicos e encontros dos movimentos sociais e sindicais.

O primeiro passo foi a criação, em 2016, da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, uma rede interinstitucional (inicialmente com três estados da região Norte) com objetivo de congregar instituições, grupos, coletivos e entidades ligadas ao pensamento educacional de Paulo Freire. A Cátedra começou a produzir ações de pesquisa, extensão, publicações, formações de professores/as da rede pública de edu-

cação, educadores/as populares e organização populares, assim como organização de eventos e encontros. A cátedra atualmente é composta pelos seguintes estados e instituições: Pará – UEPA, UFPA, IFPA, UNIPOP; Amapá – UNIFAP, UEAP; Amazonas – UEA, UFAM.

Com a ascensão e expansão de forças neoconservadoras e neocoloniais houve a necessidade de construir um movimento de retomada e enraizamento nos territórios populares. Também ficou evidente nessas articulações a necessidade da organização da luta dos movimentos de educação popular em escala nacional e internacional, como a vinculação ao Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), que agora conta com os seguintes coletivos: Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, Curso Popular Terra Firme Livre, o Instituto Universidade Popular (UNIPOP) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Gênero, Feminismo e Interseccionalidade – GEPEGEFI.

O movimento de educação popular paraense está enraizado na Região Norte do país e traz em sua constituição aspectos culturais, históricos e políticos da região amazônica. Ele apresenta, em seus coletivos, a pluralidade de saberes e identidades dos povos amazônicos. A Amazônia, além de sua reconhecida biodiversidade, é também marcada por uma ampla diversidade sociocultural, constituída por populações que habitam e convivem em territórios urbanos e rurais. Na região, configuram-se diversas especificidades sociais e culturais como em qualquer outra do país ou do continente. Contudo, sua singularidade reside na capacidade de congregar os sujeitos/as das florestas, dos rios, do campo e da cidade.

Os sujeitos/as amazônicos chegam às escolas, às universidades e aos coletivos populares “lambuzados” por essa diversidade de práticas culturais que se traduzem em Amazônia paraense, Amazônia amapaense, Amazônia amazonense, Amazônia peruana, Amazônia colombiana, Amazônia venezuelana, entre outras Amazônias. Essas diferentes Amazônias e as concepções sobre os seus diferentes sujeitos/as promovem um complexo arranjo de representações sociais e de narrativas que permeiam a história, as relações econômicas, sociais, políticas e educativas. Representações educativas que podem ser colonizadoras ou descolonizadoras.

As práticas educativas colonizadoras produzem arquétipos que subalternizam as diferenças amazônicas (ou diferença colonial), promovem sobre a Amazônia e seus sujeitos/as olhares do lugar como “vazio demográfico”, “fonte de riqueza do país”, “pulmão do mundo” ou ainda “lugar do atraso e da miséria” entre outras visões reducionistas sobre a região e seus sujeitos/as (Quijano, 2007; Almeida, 2008).

Ao mesmo tempo em que há uma história de subalternização, há também uma história de luta e reinvenção política e pedagógica. A pluralidade de mundos amazônicos e essas formas de “ser e estar no/com o mundo” estão presentes nas práticas educativas e engendram historicamente lutas e movimentos de resistência e de construção de práxis decoloniais. Os movimentos quilombola e indígena, assim como os movimentos de educação popular, são fronteiras epistêmicas e políticas de combate à colonialidade e de recriação de sociabilidades-outras e promoção de educações populares descolonizadoras. (Freire, 1992, 2004, 2016; Mota Neto e Oliveira, 2019a).

É nessa comunhão/fusão sociedade-natureza, floresta-cidade, que se busca desestabilizar todo o processo educativo colonizador/bancário engendrado pela modernidade/colonialidade. São (re)existências forjadas desde as “singularidades diversas” que estão presentes nos territórios, nas culturas e nas práticas educativas, dentre outros aspectos, que caracterizam a identidade de cada população amazônida.

Como consequência das articulações nacionais e internacionais com o CEAAL, foi criado o “Curso de Formação de Educadores Populares: Educação Popular, Dilemas da Democracia Brasileira e Resistência”, realizado entre março e junho de 2019, sediado no CCSE/UEPA (Mota Neto, 2019b). Esse curso possibilitou o encontro entre os diferentes coletivos de educação popular, associações de bairro, grupos de cultura popular, sindicatos, organizações não governamentais, organizações políticas e movimentos sociais. O curso congregou cerca de 80 coletivos e contribuiu para:

A constituição de um Movimento de Educação Popular do Estado do Pará. Não se pensou o Movimento na perspectiva de formalização de mais uma organização, nem na escolha de dirigentes ou construção de estatutos. A ideia era avançar no processo iniciado de articulação de coletivos, movimentos e grupos diversos, de alguma maneira ligados à educação popular, visando fortalecer a resistência popular, o trabalho de base e os processos de formação política. (Mota Neto, 2019b, p. 9)

Esse encontro fortaleceu o Movimento de Educação Popular do Estado do Pará (MEPP) e o Movimento Amazônico de Educação Popular e estabeleceu um novo marco na história recente da educação popular brasileira. A partir da formação do MEPP, criou-se uma agenda coletiva com eventos, produções bibliográficas, projetos em rede e bandeiras de lutas locais, regionais e internacionais. O I Encontro do Movimento de Educação Popular do Estado do Pará (2019) apontou para a construção de projetos e cursos de formação política que sejam construídos desde os territórios e dos coletivos populares locais e que,

a partir do local, dialoguem com os diversos movimentos da cidade, do país e do continente.

Como resultado desse balanço crítico do conjunto de ações desenvolvidas, em 2020 iniciou-se uma segunda fase da formação política, um curso mais descentralizado, construído pelas organizações populares dos bairros (como Benguí e Terra Firme) ou pelas organizações de outras cidades (como Ananindeua). Um curso de formação política e pedagógica desde o território educativo popular, para o território e com o território (Mota Neto, 2019b, p. 9).

O curso “Formação de Educadoras e Educadores Populares das Amazônias (2020)” congregou diferentes coletivos e instituições, incluso organizações que não estão diretamente vinculadas ao campo da Educação Popular, mas entendem a necessidade da ação coletiva popular para a transformação do sistema-mundo moderno/colonial e a educação como espaço de disputa necessário. As organizações que constituem os cursos são as seguintes: Universidade do Estado do Pará; Universidade Federal do Pará; Núcleo de Educação Popular Paulo Freire; Cátedra Paulo Freire da Amazônia; Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia; Entidades da sociedade civil; Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe; Núcleo de Educação Popular “Raimundo Reis”; Associação de Moradores do Benguí; Movimento República de Emaús; Grupo de Mulheres Brasileiras; Pastoral da AIDS; Projeto Molecada; Curso Popular TF Livre; Eu Sou Angoleiro; Boi Catiguria; Boi Marronzinho; IAC; Ê Manas; Fórum Paraense de Educação do Campo; Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC); Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina; Fórum Social Pan-Amazônico (Mota Neto, 2019b).

É evidente que essa nova fase das ações conjuntas dos coletivos de educação popular foi (está sendo) impactada pelos desafios da pandemia da covid-19, que exigiu redesenhar as ações, como as atividades pedagógicas, as reuniões de planejamento e as formações políticas. Essas demandas foram desenvolvidas através de plataformas virtuais, redimensionando as atividades para fortalecer campanhas financeiras para ações de solidariedade de classe, como compra de alimentos, materiais de higiene pessoal etc., além de repensar a necessidade de lutar por políticas de inclusão digital e soberania tecnológica (Mota Neto e Oliveira, 2019a).

Em novembro de 2020, os coletivos de Educação Popular, os movimentos sociais da região metropolitana de Belém e as organizações populares aliadas de outras cidades e/ou Estados da região se reuniram para debater e elaborar uma política de Educação Popular em

Belém e pensar os novos projetos considerando os desafios trazidos pela pandemia. No ano de 2021, o MPEP, em conjunto com a Prefeitura da cidade Belém, formou o Grupo de Trabalho (GT) do Centenário de Paulo Freire, com o objetivo de recriar o movimento de alfabetização de jovens, adultos e idosos e constituir o projeto “Belém, cidade alfabetizada e educadora”.¹

O horizonte desses coletivos de educação popular é de esperança, criar afetividade, criticidade e rede de solidariedade com os sujeitos/as populares. A formação política construída pelo movimento paraense de educação popular entende que as demandas, pautas e ações precisam ser gestadas pelos sujeitos/as populares desde suas ruas, vilas, esquinas, bairros e suas organizações. Formação política e pedagógica que converge no movimento de (re) conexão da cidade e o povo, movimento que diálogo desde o Brasil com o mundo e as diferentes lutas sociais.

ESCOLA PÚBLICA POPULAR E INÉDITOS VIÁVEIS: A GESTÃO DE PAULO FREIRE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1989-1991)

“No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente” (Freire, 1999, p. 74)

Entre janeiro de 1989 e maio de 1991, Paulo Freire foi secretário municipal de educação de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Tratava-se de um momento político marcado pela redemocratização da sociedade brasileira, depois de mais de vinte anos de ditadura cívico-militar (1964-1985). O PT aglutinava diversas forças sociais, tendo como marca a gestão democrática e democratizante. Freire havia voltado ao país em 1980, depois de 16 anos de exílio, e era membro do partido desde sua fundação. Como Secretário, tinha o desafio de transformar sua epistemologia em políticas públicas, apesar de todas as limitações orçamentárias e burocráticas do Estado e da incipiente cultura democrática do país.

1 GT do Centenário do Paulo Freire convida educadores populares para alfabetizar Belém: <http://agenciabelem.com.br/Noticia/221182/gt-do-centenario-do-paulo-freire-convida-educadores-populares-para-alfabetizar-belem>.

Hoje, trinta anos depois, vivemos um cenário político completamente diferente. Em 2016, a presidenta Dilma sofreu um golpe parlamentar e foi substituída por seu vice, Michel Temer. Em 2018, a vereadora Marielle Franco foi assassinada, o ex-presidente Lula foi preso em um processo com claras motivações políticas e Jair Bolsonaro, um defensor declarado da ditadura e dos torturadores, foi eleito presidente da república. Nesse contexto de profundos ataques à democracia, a educação pública ocupa um lugar de destaque e é alvo de duas ofensivas. Por um lado, o ultraliberalismo promove cortes de gastos, precariza a docência e favorece tendências privatizantes. Por outro, o neoconservadorismo persegue educadores/as críticos e busca impedir o trabalho com temas relativos a gênero e diversidade nas escolas.

Além disso, a educação pública ainda enfrenta os enormes desafios trazidos pela pandemia de coronavírus, que explicitou e aprofundou as terríveis desigualdades sociais, raciais e educacionais da sociedade brasileira, recolocando a escola e a docência no centro do debate. Retomar a experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, ainda que de forma breve — e sem pretensão de analisá-la em toda sua complexidade —, é uma tentativa de recuperar a esperança e inspirar a resistência e as reinvenções necessárias no momento sombrio que atravessamos. Sua retomada permite, ademais, aprofundar as reflexões sobre as possibilidades e desafios de construção da educação popular no âmbito do Estado, como vimos acima.

A DEMOCRATIZAÇÃO RADICAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Para “mudar a cara da escola” e instituir uma “escola pública popular” (Freire, 1999, p. 55), a chave da gestão Freire era a *democratização radical* do acesso, da permanência, do currículo e da gestão da escola. Essa democratização radical começava por mudanças no funcionamento da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da descentralização das decisões e da instalação de um poder colegiado que limitasse o poder do Secretário. Freire acreditava que era impossível fazer um governo democrático, a favor da autonomia escolar, partindo de uma estrutura institucional autoritária e hierarquizada, pois “ninguém democratiza a escola sozinho, do gabinete do Secretário” (Freire, 1999, p. 43).

Algumas das principais propostas de mudança na gestão escolar, como as estratégias de democratização e descentralização, consistiram em fazer dos Conselhos de Escola órgãos deliberativos (em vez de consultivos) e em criar um estatuto docente que determinasse eleições diretas e paritárias para todos os cargos da gestão escolar, inclusive a Direção e o Conselho de Escola. Toda a comunidade escolar teria

direito a voto (50% para professores/as e gestores/as, 50% para estudantes e familiares) e o estatuto daria direito a apenas uma reeleição, de modo que os diretores/as tivessem que voltar à sala de aula a cada quatro anos, o que permitiria a alternância de poder na escola, princípio democrático fundamental.

O PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR

A proposta de reorientação curricular, conhecida como “Projeto interdisciplinar via tema gerador”, tinha como princípios: a) a construção coletiva do currículo, com ampla participação docente e da comunidade escolar; b) a autonomia da escola, para propor seu currículo ou até mesmo para não participar do programa de reorientação curricular; e c) a unidade entre teoria e prática, com a formação permanente dos docentes, a partir da análise crítica do currículo. Esta formação ocorria a partir de um processo de ação / reflexão / ação sobre as experiências curriculares, em “grupos de formação” constituídos por coletivos que discutiam as práticas, descobriam as teorias subjacentes a elas e as analisavam, reconhecendo a voz e a experiência dos docentes (Saul e Saul, 2016). A reelaboração do currículo era, portanto, um processo desenvolvido coletivamente, por grupos dos quais participava toda a comunidade escolar e organizações sociais locais:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (Freire, 1999, p. 24)

Para construir seu material pedagógico, o docente deveria, portanto, estar sempre atento às demandas da realidade local, trabalhando junto com a comunidade, além de especializar-se nos conhecimentos de sua área. Participava, assim, das dinâmicas escolares na função de *produtor*, superando a dicotomia entre concepção e execução curricular, e estava envolvido nos processos de decisão política e pedagógica da escola. Definitivamente, o processo de reestruturação curricular era um movimento político-epistemológico coerente com a teoria freireana e a dialogicidade que a caracteriza (Freire, 2016).

O MOVA: MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS

Outro eixo fundamental da gestão foi o Movimento pela Alfabetização de Jovens e Adultos/as (MOVA), organizado com ampla participação

dos movimentos sociais. Inicialmente, foi instituído um Fórum-MOVA, onde ficou acordado que as atribuições da Secretaria seriam dar suporte financeiro e material às iniciativas de alfabetização dos movimentos sociais, criar núcleos onde ainda não havia movimento social organizado e zelar pela orientação político-pedagógica e pela formação permanente dos educadores/as selecionados pelos movimentos (segundo critérios pactuados coletivamente). Os movimentos, por sua vez, recrutavam os educadores/as e os estudantes que se alfabetizariam, formavam os grupos, cediam os espaços físicos e participavam da construção do projeto político-pedagógico das formações, em diálogo com a Secretaria.

O intuito das oficinas, além de alfabetizar os jovens e adultos/as, era contribuir para a conscientização de estudantes e educadores/as, fortalecer o papel dos movimentos sociais e participar de forma colaborativa na construção da identidade de sujeitos de direitos. Freire destacava que essa forma de organização das oficinas não buscava livrar o Estado de seu dever de escolarização, mas, ao contrário, tinha como objetivo garantir a participação popular na construção da política educacional e motivar a alfabetização de jovens e adultos/as, mobilizando a potencialidade dos movimentos sociais e preservando sua autonomia pedagógica. Em três anos, noventa organizações populares e 50 mil pessoas participaram das oficinas.

UM BREVE BALANÇO DA GESTÃO

Torres (1995) e Gadotti e Torres (1999) mencionam como conquistas da gestão a queda na taxa de deserção escolar, aprimoramentos no plano de carreira, aumento salarial real de 112% para os professores/as (e 30% extra para o período noturno), melhorias nas instalações físicas das escolas e a liderança constituída pelos docentes como “intelectuais orgânicos”. Além disso, uma nova referência de gestão educativa foi proposta, nos níveis da Secretaria, da escola e do currículo, o que permitiu a consolidação de uma cultura educacional democrática, apesar da inexperiência do país e da cidade. Em relação à alfabetização, além de seu alcance extraordinário, o MOVA tornou-se um marco para as colaborações entre Estado e sociedade civil na garantia de direitos sociais básicos, inspirando documentos como o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, que analisamos acima.

Houve, contudo, muitos conflitos na implementação das propostas da gestão Freire. As sugestões de alteração do estatuto docente, por exemplo, foram recusadas por parte dos professores/as, gestores/as escolares e sindicatos, que eram contrários às eleições diretas e paritárias para os cargos diretivos e do Conselho Escolar. Freire che-

gou a ser acusado de autoritário, pois esses cargos tinham garantia de estabilidade, assegurada por concurso público. Nesse caso, a proposta era criticada como sendo “de cima pra baixo” (da Secretaria para as escolas), embora sua intenção fosse justamente dar mais espaço às comunidades locais e descentralizar o exercício do poder, fortalecendo os conselhos e órgãos colegiados.

A ESCOLA PÚBLICA POPULAR E OS INÉDITOS VIÁVEIS

Essa experiência — e suas dificuldades — nos remetem às clássicas questões sobre a possibilidade de construção de processos emancipatórios no âmbito do Estado e sobre a viabilidade de uma *escola pública popular*. A gestão de Freire nos mostra que, embora historicamente a educação popular latino-americana tenha sido instalada “fora” da educação formal e alternativa a ela (Pineau, 1994; Rigal, 1996), existem experiências poderosas de educação popular em escolas públicas, a contrapelo das regulamentações hegemônicas.

Ainda que tenham suas fragilidades, sejam descontínuas e estejam sempre sujeitas a todo tipo de críticas e resistências, é importante visibilizar essas experiências que irradiam, contagiam e podem orientar as instituições e os sujeitos comprometidos com os setores populares, com a democracia e com a igualdade. Mais do que modelos a serem copiados, trata-se de caminhos possíveis, de inspirações para a formação política democrática.

Voltar a Freire, na atualidade sombria em que vivemos, convida educadores/as comprometidos com a garantia de uma educação emancipatória a ter esperança e a criar “inéditos viáveis”, pois:

Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje (Freire, 2001, p. 52).

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO POLÍTICA

As seções anteriores trataram da formação política no movimento de educação popular, na formação de políticas públicas e na prática de gestão de uma rede municipal de ensino. Nesta parte do capítulo pretendemos compartilhar a experiência em espaços de formação no contexto universitário. A premissa é que cabe à universidade um papel importante na formação de uma cidadania crítica como parte da capacitação profissional nos diversos campos de atuação, mas também lhe cabe um papel não menos importante na formação de lideranças políticas em um sentido mais estrito. Serão trazidos para reflexão dois projetos desenvolvidos em universidades no sul do Brasil que se propõem à formação política que, desde a realidade latino-americana,

busca o diálogo internacional. Sinalizamos com isso que atualmente a formação política, entendida mais amplamente como a formação de uma cidadania crítica, não pode ficar restrita às fronteiras nacionais, dada a abrangência dos desafios relativos às questões ambientais, as migrações voluntárias ou forçadas e as mudanças no mundo do trabalho devido à globalização do mercado.

Com base no que vimos nas seções anteriores, cabe aqui uma observação em relação ao próprio sentido de formação política. Dada a polissemia do termo, talvez fosse mais adequado falar de formações políticas, no plural, indicando que há uma diversidade de espaços formativos, cada qual com a sua especificidade. Por exemplo, cabe aos partidos políticos formar os seus quadros e sua militância; os governos — sejam eles legitimamente constituídos ou não — são formadores políticos, dada a dimensão política inerente à gestão; igrejas, famílias, movimentos sociais e outras instituições da sociedade são protagonistas na formação política. Dada essa diversidade dos lugares, sujeitos e condições, a formação política para uma vivência democrática constitui um permanente desafio ético, político e pedagógico.

Nesse contexto, qual o papel que cabe à universidade na formação política? Recorremos para essa compreensão a palavras de José Martí em seu texto seminal *Nuestra América*:

¿Cómo han de salir de las Universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? [...] Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas. (Martí, 1991, par. 6)

Há nessa citação um apelo para que as universidades da América, entendida aqui como América Latina e Caribe, assumam o seu papel de formadoras de lideranças políticas, mas ela traduz também a preocupação mais ampla de Martí no sentido de que a “salvação” para as doloridas repúblicas dessa parte do mundo passa pelo conhecimento das peculiaridades regionais. Trata-se para Martí de um conhecimento não apenas intelectual, mas acompanhado de práxis transformadora e da sensibilidade para, como ele refere no mesmo texto, derreter com o fogo do coração o gelo da América coagulada. Formação política implica também a crítica, mas com um só peito e uma só mente. Antecipando as discussões sobre colonialidade, José Martí afirma ainda que as novas repúblicas deveriam compreender que a independência

não significa apenas mudança de forma, mas sobretudo mudança de espírito.

Entramos eco das palavras de Martí, duas décadas depois, no *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba*, de 1918. O manifesto é um marco importante da mobilização estudantil por reformas na universidade e na sociedade em vários países da América Latina, além da Argentina, e traduz o papel importante das organizações estudantis universitárias na formação política fora das salas de aula: no movimento por mudanças nos currículos, na forma de gestão e no comprometimento da universidade com a realidade que a cerca. Escreviam eles na introdução do documento:

Hombres de una República libre acaban de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. (Manifiesto da la Federación Universitaria de Córdoba, [1918] 2018)

A referência acima é importante como um marco da participação do movimento estudantil na formação política do povo em geral e, em particular, das lideranças. No Brasil, deve ser mencionado o papel da União Nacional dos Estudantes (UNE) na resistência à ditadura e na conquista da democratização, junto com demandas no âmbito acadêmico. Trata-se em grande parte de um espaço autoformativo, uma vez que se dá no embate de ideias e de práticas entre os próprios estudantes na construção de sua agenda de lutas e a identificação de procedimentos e estratégias.

O protagonismo estudantil, no entanto, não exige a universidade como um todo de sua responsabilidade formadora no âmbito da política. No seu livro *Política e educação* (2001), Paulo Freire, ao tratar da tarefa da universidade, neste caso em especial da universidade católica, enfatiza a primazia da tolerância e da humildade nessa formação, em contraposição à intolerância e à arrogância que impedem que o ambiente acadêmico se constitua efetivamente em um lugar de formação política democrática. Ele enfatiza também a totalidade ou inteireza do ser humano que não permite que se dicotomize a formação profissional e acadêmica da formação política. Em suas palavras: “É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (Freire, 2001, p. 117).

A universidade pode desempenhar essa tarefa formativa de várias formas, desde sua concepção e suas práticas de gestão até a incorporação explícita de formação política nos cursos. Mas a instituição também pode propiciar a criação de espaços que enfrentem o desafio de formação política com maior eficácia. Mencionamos abaixo duas experiências ainda em fase de construção em universidades no sul do Brasil.

CÁTEDRA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Em 2014 foi criado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos o Centro de Estudos Internacionais em Educação – CEIE,² vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O Centro tem como meta promover uma internacionalização crítica e solidária, em contraposição às tendências mercantilistas e competitivas presentes em grande parte do movimento de internacionalização na educação superior. Viu-se, no entanto, que haveria a necessidade de uma delimitação mais clara da perspectiva ético-política, o que motivou o projeto de uma cátedra que foi denominada “Cátedra de educação para a cidadania global e justiça socioambiental”. A noção de “educação para a cidadania global” é reconhecida pela Unesco mais propriamente como uma metáfora para a construção de um destino comum para a humanidade e para o planeta, considerando que a vinculação “oficial” como cidadão e cidadã é dada pela filiação ao estados-nação.

O acréscimo de justiça socioambiental aponta para a necessidade de considerar conjuntamente os desafios sociais, como o aumento da desigualdade em virtude da Covid-19, e os desafios ecológicos que representam hoje um risco para a vida — não só humana — no planeta. É a partir dessa estreita relação entre os problemas sociais e ambientais que também se exige uma ampliação da ideia de cidadania — e respectivamente de formação política — para além dos limites do estado-nação. Movimentos sociais têm demonstrado uma importante habilidade de construir relações internacionais, como a Via Campesina, a Marcha Mundial das Mulheres, as organizações dos povos originários, entre outros.

CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS EM PESQUISA E EDUCAÇÃO (CELAPED)

O Centro de Estudos Latino-Americanos em Pesquisa e Educação (CELAPED)³ — do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uni-

2 Ver <http://www.unisinos.br/ceie/>.

3 Ver <https://www.celaped.com.br/celaped>.

versidade de Caxias do Sul —, constitui-se em um espaço aberto de estudo, pesquisa e intercâmbio nacional e internacional, tendo como ponto de referência das ações a realidade latino-americana e como horizonte a promoção de justiça socioambiental e a democratização da sociedade. Reúne pesquisadores, estudantes, professores da educação básica interessados em refletir e qualificar suas práticas investigativas e educativas através do diálogo com outros profissionais e estudiosos da área da educação e áreas afins.

O Centro assume como compromisso promover estudos em pesquisa e educação com ênfase na América Latina, propiciando integração e intercâmbio local, regional, nacional e internacional, comprometido com o desenvolvimento sustentável, com práticas emancipatórias, de cidadania e com responsabilidade ética, histórica, cultural, social, econômica, ambiental e educacional.

Tem-se como pressuposto que a formação política no Brasil necessita integrar de forma mais efetiva o conhecimento da realidade latino-americana. Uma das atividades priorizadas são as “Leituras do pensamento latino-americano”, onde se leem e se discutem obras de autores latino-americanos do passado e do presente. São atividades abertas a educadoras e educadores de escolas e contextos educacionais promovidas pela universidade no cumprimento de seu papel formativo de uma cidadania crítica.

Espaços como os acima mencionados podem ser encontrados em grande parte das universidades nacionais e internacionais. Se por um lado a necessidade de criar esses espaços pode sinalizar uma inadequação dos currículos, por outro lado eles revelam que a instituição universitária via de regra admite a pluralidade e a construção de lugares que propiciam a formação política em vinculação com a comunidade local e com acadêmicos e movimentos sociais em âmbito nacional e internacional.

COMO CONCLUSÃO

Nas considerações finais retomamos alguns argumentos e questionamentos suscitados pelo compartilhamento de nosso texto no GT de “Educación popular y pedagogías críticas en América Latina” no contexto do estudo sobre a formação política na América Latina. Foram propostos para debate três grandes eixos — formação política e sua historicidade, formação política e cidadania, e formação política e contextualidade —, que deixamos também como sugestão para futuros debates e aprofundamentos.

A primeira constatação é que há uma quase simbiose entre educação popular e formação política na perspectiva emancipatória. Tanto os espaços institucionalizados quanto os movimentos sociais que

têm a educação popular como base do trabalho pedagógico entendem que realizam formação política. Embora não se possa tomar a educação popular como sinônimo de formação política, há o reconhecimento de que uma formação política emancipatória é inerente à educação popular, uma vez que tem como perspectiva a mudança não só nas relações de poder, mas a problematização das formas de compreender e exercer o poder, com vistas à construção da igualdade.

A diversidade das experiências relatadas revela, por um lado, o potencial de formação política na sociedade: estratégias e projetos de formação política emancipatória podem ser criados em políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, ou podem ser desenvolvidas em movimentos sociais e instituições educacionais. Por outro lado, elas também colocam o desafio de estabelecer conexões que superem a fragmentação e impõe-se a tarefa de buscar unidade na diversidade para fazer frente aos problemas enfrentados pela sociedade no campo político, social e econômico.

Os relatos apontam também para a importância de compreender e conceber a formação política dentro de seu respectivo contexto histórico. Há no Brasil, como nos demais países da América Latina e do Caribe, experiências do passado que precisam ser revisitadas não como curiosidade histórica, mas como práticas que permitem identificar com mais clareza os limites da ação no presente e a projeção de outros futuros.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Alfredo Wagner Berno de (2008). *Antropologia dos Arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas.
- Farah, Marcel (2014). Uma política pública de educação popular? *RECID*, 22 julho 2014. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/2014/07/22/uma-politica-publica-de-educacao-popular/>
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2016). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir e Torres, Carlos Alberto (1999). Paulo Freire, administrador público. Em Freire, Paulo, *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

- Grupos de Trabalho de educação (GTE) (2020, julho). Relatório: Porto Alegre da Qualidade de Vida: uma cidade que ensina e que aprende. Porto Alegre.
- Manifiesto da la Federación Universitaria de Córdoba (2018 [1918]). Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/11.pdf
- Martí, José (1991). Nuestra América. Em *La Revista Ilustrada de Nueva York* — 10 de enero de 1891. Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/nuestra-america/>
- Mota Neto, João Colares (2019b). *Relatório - Curso de Formação de Educadores/as Populares das Amazônias*. Belém: UEPA-CCSE [no prelo].
- Mota Neto, João Colares e Oliveira, Ivanilde (Orgs.) (2019a). *O Legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia*. Curitiba: Editora CRV.
- Pineau, Pablo (1994). El concepto de “Educación Popular”. Un rastreo histórico. En *Dossier especial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 1-9).
- Quijano, Aníbal (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, Santiago e Grosfoguel, Ramón (Coords.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Rigal, Luis (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. En *Revista Crítica Educativa*, 1, 32-46.
- Saul, Ana Maria e Saul, Alexandre (2016). Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. *Educação em Revista*, 61, 19-35, Curitiba.
- SGPR/SNAS – Secretaria-Geral da Presidência da República / Secretaria Nacional de Articulação Social / Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã (2014). *Marco de Referência da Educação popular para as políticas públicas*. Governo Federal: Brasília.
- Torres, Carlos Alberto (1995). Socialismo democrático, movimientos sociales y política educacional en Brasil. Paulo Freire como Secretario de Educación de la Municipalidad de San Pablo. En *Estudios Freireanos* (pp. 59-100). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

ESCUELA DE FORMACIÓN DE FORMADORXS DORA BARRANCOS - CEIPH (COOPERATIVA DE EDUCADORXS E INVESTIGADORXS POPULARES HISTÓRICA)

**Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro,
Fernando Santana y Andrea Zilbersztain**

La Escuela de Formación de Formadorxs Dora Barrancos es impulsada por la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH) de Argentina. La CEIPH es una organización social, política y educativa, que ubica a la Educación como una herramienta para la transformación social. Entre sus múltiples actividades se cuenta la creación de Bachilleratos Populares, Escuelas infantiles, Centros culturales, Primarias populares para jóvenes y adultxs, Profesorados de Educación Popular, Seminarios internacionales de formación, entre otras actividades. Cada espacio tiene su propia lógica de funcionamiento, producto de la especificidad de la propuesta, pero todas parten de procesos educativos vinculados a la tradición de las Pedagogías Críticas latinoamericanas y la corriente pedagógica de la Educación Popular.

Anclar a la propia organización como horizonte de sentido para la práctica educativa implica considerar que su propio proceso pedagógico está en la organización misma, que al transformar se transforma, en un movimiento dialéctico y dinámico. El mundo, los seres humanos y sus realidades están constituidas básicamente de relaciones que precisan ser comprendidas, producidas o transformadas. Éste constituye el principio orientador de nuestro hacer. De este modo, la propia organización en su entramado político con otros/as actores y

actrices del campo popular, se constituye como principal sujeto/a del movimiento pedagógico que impulsa, constituyéndose en un movimiento que produce y reproduce su propia identidad en un tiempo que es humano e histórico. Y es sujeto/a pedagógico/a porque hay una intencionalidad y un proyecto político pedagógico que se define y se cristaliza en acciones formativas y formadoras. Para Melucci (Melucci, 1999), por ejemplo, es inherente a los actuales movimientos sociales el hecho de que deben ser entendidos como signos que explican el cambio molecular que se rige a nivel planetario. Anuncian cambios posibles no ya en un futuro lejano, sino en el presente mismo que encarnan, por eso mismo, parte de su eficacia simbólica descansa en el hecho de permitir visibilizar los entramados de poder y en la utilización de un lenguaje propio que los trasciende y permite explicar al conjunto de la sociedad. Es su mera existencia la que representa en su forma y modelos de organización un mensaje que se transmite al resto de la sociedad. El movimiento es un fin en sí mismo. La forma que adquiere el movimiento es un mensaje hacia los patrones dominantes. En su carácter prefigurativo, ofrece otros modos de vivenciar los tiempos, el espacio, las relaciones interpersonales. Ofrece por medio de su existencia otros modos de definir el significado de la acción individual y colectiva. De allí que el propio movimiento social sea educador, y en su interior se desarrollen procesos formativos, incluso cuando estos no estén concebidos bajo esta denominación inicial. Es la propia vida al interior del movimiento la que forma. Son las propias prácticas que el movimiento realiza las que tienen significación pedagógica. En esta particularidad, y porque se trataba también de no repetir las lógicas dominantes en lo que tiene que ver con los sistemas de formación docente, teniendo además en cuenta el lugar periférico que tenía (y aún tiene) la educación popular en dichos sistemas, la formación, los procesos formativos y autoformativos han sido y son una marca de la organización CEIPH a lo largo de su existencia.

En el devenir y en la propia dinámica al interior de la organización, van emergiendo necesidades de profundizar los procesos formativos, de construir proyectos de formación que permitan desarrollar individual y colectivamente una conciencia política más compleja de las opresiones y desigualdades que sufrimos y que se profundizan en el campo popular, de modo tal que brinden herramientas de organización, lucha territorial y pedagógica, para incidir políticamente con mayor fuerza, de caras a la construcción de un proyecto contrahegemónico, alternativo y popular.

En ese marco, y con el acumulado de experiencia territorial y pedagógica gestada a partir de los Bachilleratos Populares¹, la organización crea sus propios Profesorados de Educación Popular, anclados en la necesidad de gestar espacios propios de formación de educación popular para las instancias de educación terciaria, y repensar la formación docente, de caras a profundizar estas prácticas en su doble dimensión: política y pedagógica. Por una parte, construir una pedagogía popular que se asuma como tal y tensionar los puntos de partidas y presupuestos pedagógicos así como también incorporar las luchas sociales en las que estamos insertos, y orientada a reconstruir una perspectiva histórica y la utopía colectiva de una sociedad con justicia social, y por la otra, que el propio proceso formativo contribuya a la formación de sujetos/as comprometidos/as con los procesos de transformación y emancipación de los pueblos históricamente silenciados y oprimidos. La estrategia en este plano era a mediano, largo plazo. El objetivo era doble: primero, interpelar a los propios sistemas de formación docente para tener un marco de incidencia en las prácticas concretas que tienen lugar al interior de las escuelas, y así, podemos atenuar las lógicas expulsoras que se traducen en los altos porcentajes de jóvenes y adultxs que no han concluido sus estudios secundarios; segundo, poder formar a quienes fueran a incorporarse a nuestros espacios educativos, generar un ámbito de construcción de una perspectiva de la educación popular y romper la matriz heredada de las propias trayectorias de vida y de formación, apuntando a generar otras prácticas posibles, más justas (en términos de justicia social), más comprometidas con la opción emancipadora, explícitamente políticas.

1 Los Bachilleratos populares fueron creados con una concepción de escuela como organización social; un espacio donde conviven distintos saberes, académicos y de lucha, científicos y de resistencia. Escuelas dentro de los movimientos sociales como ámbitos de debate, de construcción colectiva, que disputan al Estado el monopolio de la acreditación planteando el derecho de las organizaciones y movimientos sociales de impulsar sus propios proyectos educativos. La escuela como parte de una organización social, abierta a la comunidad y permeada por ella, se amplía en su concepción educativa y adquiere una dimensión política a medida que se profundizan los procesos de humanización de los/las sujetos/as, porque, siguiendo a Freire “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 2014, p. 37), para reconocerse cada vez más como sujetos/as de derecho a una humanidad más plena. Los bachilleratos Populares, autogestionados por la organización social han materializado una matriz pedagógica, un modo de producción colectiva que tiene al movimiento pedagógico y a la organización social como principio educativo, a la lucha social como la base de los procesos de transformación y a la educación popular como el cimiento principal que va entrelazando las diversas dimensiones de la propia organización social.

Paralelamente, en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas se fueron abriendo interrogantes y nuevos desafíos, que fueron asumidos colectivamente por la organización y cristalizados en la concreción de talleres de autoformación, como un modo de avanzar en la profundización de nuestra praxis pedagógica, en tanto prácticas formativas que también implican un “hacer político”: “Hacer” y “Autoformación” fueron constituyéndose en ideas fuerza de la dimensión educativa de nuestra organización social.

Los talleres de autoformación tienen como meta que los/las docentes y militantes de la organización puedan impregnarse de esas tradiciones y sintetizar nuevos saberes. A lo largo de estos años CEIPH ha realizado muchos de estos, ya sea al interior de la organización, en conjunto con otras organizaciones, en cada uno de los bachilleratos, en universidades, y terciarios. Los talleres de autoformación permiten plantear debates pedagógicos, así como analizar los cambios en los sujetos (tanto docentes como estudiantes), pensar nuevos dispositivos escolares, revisar las teorías educativas, y repensar a la Educación Popular en los marcos de la sociedad y coyuntura actual².

El proceso formativo dentro de la organización es un movimiento constante que incorpora en su dinámica tradiciones y matrices pedagógicas diversas, produciendo una síntesis que no es original, pero que no es igual a ninguna otra, ya que su sentido está en movimiento. Se nutre del aporte de diversas experiencias de educación popular y de sujetos/as que las encarnan y a la vez, su recorrido y su historicidad pueden actuar como movilizadores de nuevos proyectos y nuevas experiencias, en torno a las cuales se active un movimiento de educación popular más amplio y diverso, desarrollado en torno a valores y principios que dialoguen entre sí.

Por otro lado, también, es posible pensar que en los últimos años asistimos a una redefinición del sujeto militante, que encuentra en la virtualidad nuevas formas de hacer y de posicionarse, muchas veces en detrimento de lo presencial, que sigue siendo el objetivo buscado. Además, esta reconfiguración plantea otros modos de vivir y habitar los espacios, produciéndose así una tensión entre las viejas y las nuevas formas. Si bien intenta reponerse el sentido y la historia de la lucha y en ese punto, la tarea de escribir la historia resulta fundamental, cabe preguntarse hasta qué punto es transferible e interpelante una

2 Debemos aclarar aquí una cuestión: la tensión entre lo escolar y lo no escolar. Al ser una organización social que tiene su anclaje en la apertura de Escuelas populares (Bachilleratos Populares), impulsadas desde la organización, reclaman al Estado su reconocimiento, lo que implica una trama que debe incorporar lo educativo escolar para su análisis, disertación y posibilidades de ruptura de los marcos establecidos.

historia que no fue vivida ni hecha carne por los sujetos que ahora deciden continuarla. Si bien la propia idea de movimiento social supone la conformación de una identidad, un relato y una memoria compartida, resulta un aspecto a ser considerado el modo en que éstas se reescriben o se reconfiguran al calor de la apertura a incorporaciones, que es también un principio organizativo.

El concepto de capital militante (Poupeau, 2007) resulta pertinente para la profundización de este aspecto.

Un capital que se adquiere y valoriza en el campo político —que no es necesariamente el campo partidario de lucha por el poder legítimo— y que va más allá del reconocimiento simbólico para la representación y que refleja la incorporación de técnicas, modos de actuación y saberes que permiten hablar en público, diseñar panfletos, recurrir a la legislación, movilizables en el momento de las acciones colectivas. (Gluz, 2013, p. 28)

El capital militante es un capital específico. En tanto aprendizajes, se adquieren en el propio ejercicio de la militancia. Allí radica la importancia de creación de espacios formativos que puedan contribuir a la formación de una subjetivación política, y la necesidad de concebir los espacios cotidianos de la organización social como espacios también educativos. El movimiento es un sujeto educativo. El concepto de capital militante, también, confronta con la matriz neoliberal de individualización de las relaciones sociales, anteponiendo lo colectivo. Si los nuevos movimientos sociales de conjunto tuvieron la capacidad de generar un nuevo modelo militante “con anclaje territorial, con fuerte impronta cultural expresiva donde la acción directa y lo público son el ámbito de construcción de identidad” (Gluz, 2013, p. 47), se abre el interrogante a pensar si estas reconfiguraciones en el campo de la militancia estarían siendo la antesala de una nueva formación.

Estas ideas fueron las que movilizaron la gestación de una Escuela de Formación de Formadorxs en Educación Popular, destinada a colectivos y sujetos/as con interés de construir una praxis política y pedagógica que se oriente a la formación política dentro y fuera de la organización, sobre la que nos extenderemos a continuación. También ha dado lugar al desarrollo de una línea de investigación, que retomando la propuesta de sistematización propia de los procesos de educación popular de nuestro continente busca escribir y conceptualizar la propia historia de la organización social, así como también recuperar las voces, las vivencias, los sentimientos de las personas involucradas en la experiencia. Este ejercicio de escribir la propia historia desde la voz de los sujetos participantes se propone hacer de las prácticas espacios de construcción de saberes, que además permitan

intercambiar con otros colectivos y otras experiencias que desarrollen sus prácticas desde las educaciones populares.

¿POR QUÉ UNA ESCUELA DE FORMACIÓN DE FORMADORXS?

Entendemos a las educaciones populares como pedagogías que parten de un posicionamiento pedagógico, político y ético, que buscan la transformación de las relaciones sociales de opresión en sus múltiples dimensiones: económicas, políticas, sociales, identitarias, de género, etc. Tienen una dimensión pedagógica y política, que propugna un modo colectivo de creación de saberes, reivindicando los saberes históricamente sojuzgados o sometidos. En ese sentido, las Educaciones Populares se erigen como parte de la construcción de poder popular, para sembrar organización en los sectores populares, para que, a partir de ellas, emerja el germen de cambio que permita pensar en la esperanza.

Las Educaciones Populares deben permitir generar organización colectiva, participando en experiencias prefigurativas de la sociedad que queremos que sea. Por eso mismo, la apuesta no solo es a la unión y confluencia de todas las experiencias ya existentes que se encuentran fragmentadas sino también, a consolidar proyectos de formación en esta pedagogía, de manera integral y no circunscripta necesariamente al ámbito escolar, que sirva para la concientización y el encuentro con otrxs. En ese mismo sentido, la creación de esta escuela de formación de formadorxs de Educación Popular supone un recorrido y una profundización por diferentes aspectos de la misma, a la vez que permite obtener una mirada sino acabada al menos integrada de diferentes áreas de incumbencia en torno a esta pedagogía, y construir nuevas miradas en relación a los acontecimientos que suceden tanto en nuestros espacios como en el contexto de América Latina.

Esta escuela tiene como objetivos, la formación colectiva con militantes de organizaciones sociales, militantes de los territorios, que permitan compartir miradas y saberes para la construcción de poder popular, en la construcción de una sociedad que sea anticapitalista, antipatriarcal, anticolonialista y feminista. Porque esos entramados, esas articulaciones, son un intento de generar perspectivas que nos permitan avanzar, en el seno de los movimientos sociales hacia modelos de reflexión y formación política de carácter emancipatorio, con herramientas que posibiliten subvertir las distintas formas de opresión y violencia cada vez más despiadada. A su vez, esta Escuela se piensa como una instancia que permita contribuir al proceso de formación de los/as propios/as militantes de la organización social, ya sea como una instancia previa que anticipe la incorporación a cualquiera de los espacios educativos que se llevan adelante, o como un proceso de for-

talecimiento de la propia experiencia, si ya se han incorporado a las propuestas de la organización. Es que los procesos de formación no son una vez y para siempre, sino que se dan en la retroalimentación de la práctica con el proceso de reflexión sobre ella, junto a otras y otros. Esta última aseveración explica, también, el dinamismo que se da entre quienes serán las personas responsables de propiciar las instancias de discusión y de intercambio de cada uno de los ejes que conforman la propuesta: quienes hoy asisten mañana pueden ser responsables de llevar adelante la propuesta con otros grupos.

Los procesos de educación popular en los movimientos sociales se encuentran entrelazados con los de formación política emancipadora, especialmente cuando se ponen en juego metodologías y alternativas pedagógicas que favorecen la conciencia crítica, que desarrollan las experiencias sentipensantes y colocan en términos de diálogo y no de imposición saberes ancestrales, de lucha, académicos y de los propios procesos de participación y militancia. Por lo tanto, la educación popular y la diversidad de corrientes que se derivan de ella, siempre en construcción, tienen mucho que aportar para el fortalecimiento de esos procesos de formación política dentro de los movimientos.

De hecho, entendemos que la propia dinámica de trabajo de colectivos diversos y redes, además de considerarse como un proceso de construcción de alternativas pedagógicas y de lucha colectiva, puede ser entendida también como la emergencia de subjetividades rebeldes e inconformistas. Los procesos educativos y de formación protagonizados por diferentes organizaciones sociales son, en ese sentido, elementos fundamentales que permiten la potenciación de condiciones para la construcción de sujetos/as políticos/as con protagonismo en el devenir de la lucha y la construcción de otros puntos de partida para entender, comprender, pensar y partir de la realidad presente. Especialmente cuando, alejándose de prácticas adoctrinadoras, construyen alternativas pedagógicas desde la perspectiva de las educaciones populares y coherentes con la dinámica que requieren los procesos de emancipación. Una formación regida por una “esperanza como imperativo existencial e histórico” (Freire, 2002, p. 24) y por la fuerza de una acción que es formadora porque es política.

Una de las explicitaciones más interesantes que tienen para ofrecernos los postulados de las educaciones populares es que no existe la neutralidad en materia educativa, que toda educación es política, y, además, la política tiene una educabilidad, al igual que la esperanza. En este sentido, la propuesta que nos hacemos desde esta Escuela de Formación tiene que ver con generar procesos en los que la política sea algo que se enseña y también que se aprende, en el hacer, en la confluencia de la reflexión y la acción, para librar proyectos revolucionarios. Los

procesos de formación política no se limitan al terreno de la ideología y de la conciencia histórica, sino que además se enfocan en el plano de las necesidades y vivencias cotidianas, las subjetividades individuales y colectivas, la implicación emocional que posibilita la pertenencia a un proceso colectivo liberador. En ese sentido, Torres sostiene que “Freire insiste en mostrar que el asumir una posición crítica no es asunto meramente intelectual” (Torres, 2010, p. 36). Porque participar de una organización o movimiento de lucha es de por sí un proceso educador, se va configurando un modo particular de “estar en el mundo” y de “ser humano”, una humanidad que se hace y rehace a sí misma en forma constante al elegir una opción política, al objetar el orden establecido, al problematizar y desnaturalizar valores y prácticas e intervenir para cambiarlas. Las luchas sociales producen transformaciones que son históricas y se dan a medida que los/las sujetos/as sociales se constituyen en sujetos/as protagonistas de esos cambios. Comprenden sus problemas, los vinculan con los contextos más amplios, transformando su visión más *ingenua* del mundo en una mirada crítica.

La escuela de “Formación de Formadorxs Dora Barrancos” se propone, desde las educaciones populares y las pedagogías críticas, propiciar el terreno para que esos cambios que anhelamos sean posibles, derribando los mecanismos reproductivistas y opresores de la educación bancaria. Uno de los objetivos que se plantea esta escuela de Formación es la conformación de un sujeto/a pedagógico/a en tanto sujeto/a político/a. Sujeto/a político/a como forma de entendimiento del mundo y en tanto acción para su transformación, es decir, para la construcción del conocimiento y en esa construcción mediatizar con el mundo. Conocimiento como praxis emancipadora, que permita incidir en el mundo y transformarlo.

De esta manera se busca restituir la voz y los cuerpos como instancias de reposición de un derecho y como necesarios para construir otras relaciones. Habilitar la voz implica, desde esta óptica, volver a ocupar un lugar, dar sentido a los espacios que habitamos, empezar a interactuar, a ser protagonistas de un proyecto, a tomar decisiones; y en esa interacción salir fortalecidos/as: restituir la voz y cuerpo, generando nuevos conocimientos y a su vez afianzando relaciones más igualitarias. Las relaciones de dominación, en cualquiera de las formas en que se manifiesten, también son algo aprendido, y como tal, introyectado tanto en nuestras disposiciones corporales como en las maneras que tenemos de decirnos a nosotros/as mismos/as y de entender nuestras relaciones. En ese sentido, se trata de desaprender, de problematizar, de poner en palabras, para generar otras maneras de entender (nos) y con ello, a la realidad que nos rodea, rompiendo el fatalismo de la imposibilidad y la inacción individualista, como matri-

ces propias del pensamiento neoliberal, para darnos a la construcción entre todos y todas, entendiendo que es en colectivo que será posible cualquier forma de lucha y de resistencia.

RÉGIMEN DE CURSADA

La propuesta fue concebida desde la presencialidad, entendiendo que es desde esa presencia que pueden llevarse adelante procesos formativos que puedan tener un impacto y una incidencia en los procesos de conformación de las subjetividades. Se proponen8 encuentros intensivos anuales. La escuela se desarrolla los terceros sábados de cada mes, en la Ciudad de Buenos Aires, en el Bachillerato Popular IMPA, en la empresa recuperada del mismo nombre.

Debido a las modificaciones y los cambios producidos por la pandemia generada por el COVID 19 nos hemos visto obligados/as a repensar la propuesta, para adecuarla a una cursada virtual. Esto mismo supuso y supone varios desafíos, a la vez que potencialidades. En primer lugar, podemos pensar que existe una deuda histórica entre la educación popular y las tecnologías, nuevas o no tan nuevas. Si bien esta afirmación es cuestionable, ya que, por ejemplo y si nos remitimos a las prácticas de Paulo Freire en Brasil al momento de llevar sus experiencias alfabetizadoras lo hizo recurriendo a las tecnologías más avanzadas de ese momento, como son las diapositivas, parece ser cierto que los cambios tecnológicos que se presentaron de manera acelerada en los últimos años del siglo XX y que llegaron para quedarse, plantean un desfase entre las prácticas con un sentido emancipador y las posibilidades o no de llevarlas a cabo desde la ausencia, desde lo remoto. Así, entonces, la toma de esta decisión que fue guiada por la emergencia sanitaria planteó el desafío de tener que pensar prácticas de educación popular bajo una modalidad para la que originalmente no fueron concebidas. Este diálogo entre lo contextual y la propuesta, más allá del carácter de excepcionalidad que nos propuso la pandemia mundial de estos últimos años, da cuenta, en esencia, de esta necesidad de establecer diálogos entre los procesos reales que se desarrollan y se desenvuelven en nuestra región, y un planteo pedagógico y político que intenta generar o ayudar a pensar inéditos viables a partir de los cuales tener incidencia en ese mundo para cambiarlo (ensanchado las posibilidades del presente). Además, y ésta sería una de las potencialidades que se generaron, esta situación de crisis global permitió abrir el intercambio con otras experiencias de diferentes países de América Latina, lo que facilita la oportunidad de abrir nuevos campos de experiencias y de intercambios, a partir de las prácticas concretas que llevan adelante quienes deciden cursar esta Escuela.

PROPUESTA EDUCATIVA

La propuesta de esta escuela, de duración anual, supone la cursada de diferentes ejes, los cuales fueron pensados desde los sentidos que encierran, como campos problemáticos anclados en las propias realidades, cuya reflexión y problematización contribuyan a construir praxis emancipatorias en los territorios.

Desde esta perspectiva, estos ejes se orientan a promover procesos de formación política que suponen: a) la reflexión crítica de la realidad social, política, cultural y económica más general de la región y su correlato en las micro realidades de los territorios, b) el reconocimiento del rol de los sujetos/as populares como actores y actrices de procesos de emancipación, c) una intencionalidad política para la transformación, d) la utilización de metodologías y estrategias de trabajo dialógicas, de recuperación y construcción colectiva de saberes para la lucha.

El conocimiento construido en estos encuentros desde una “pedagogía del diálogo”, y la atenta escucha, tiene como punto de partida la experiencia y vivencias de las personas, que en el transcurrir de los ejes, y en los propios intercambios y discusiones, generen nuevas síntesis, que les permitan volver a la cotidianeidad para transformarla, en un camino que permanentemente los y las desafíe.

A la manera de talleres, los ejes giran en torno a las siguientes temáticas:

- a) Educaciones populares
- b) Feminismos, géneros y nuevas masculinidades
- c) Educación identitaria integral
- d) Pedagogías del Sur
- e) Educación Popular y Movimientos Sociales
- f) Economía popular y Extractivismo
- g) Salud comunitaria
- h) Bachilleratos populares.

En su momento se desarrolló un eje que tematizó al Teatro de las personas oprimidas y, además, a las Corporalidades. Actualmente, en la versión en curso de este año estos ejes no fueron incluidos y en su lugar, se definió incorporar el de Salud comunitaria, dada la realidad socio-sanitaria de pandemia que estamos atravesando.

A continuación, presentaremos algunos núcleos conceptuales que guían el sentido de cada uno de los encuentros. En todos los casos, se busca la realización de dinámicas participativas que permitan

incorporar las reflexiones de las personas asistentes, para a partir de ellas, sintetizar nuevas ideas y saberes que posibiliten reflexionar a partir de situaciones concretas. La idea es, siempre, no tanto la exposición teórica de ningún postulado, sino que la teoría sea una invitación a repensar las propias experiencias que se vienen llevando a cabo, así como los problemas particulares que en la cotidianidad de las organizaciones y de las personas que la llevan a cabo puedan emerger.

A) EDUCACIONES POPULARES

Concepto de Educación popular: de Sarmiento a Paulo Freire. Principales planteamientos. Surgimiento, tensiones. La pedagogía de la liberación y su relación histórica con el pensamiento emancipatorio de la matriz latinoamericana. Historización por diferentes experiencias de educación popular latinoamericanas. La relación entre teoría y praxis. Educación bancaria vs. Educación liberadora. Hacia una didáctica de las educaciones populares. Los desafíos de las Educaciones Populares en el siglo XXI.

B) FEMINISMOS, GÉNEROS Y NUEVAS MASCULINIDADES

Historia de movimientos feministas en América Latina. Feminismo comunitario en AbyaYala y el entronque patriarcal. Feminismos y decolonialidad. Concepto de Territorio-cuerpo-tierra. La educación popular feminista: reflexiones en torno a su desarrollo. Las nuevas masculinidades: desafíos, conceptualizaciones y reflexión sobre los privilegios y mandatos de masculinidad.

C) EDUCACIÓN IDENTITARIA INTEGRAL

Educación Sexual Integral o Educación Identitaria Integral. Teoría sobre la educación identitaria integral. La Identidad como concepto. El derecho identitario. La lucha jurídica en torno al derecho no binarie. Las múltiples formas de violencia inter-identitaria.

D) PEDAGOGÍAS DEL SUR

Orígenes y antecedentes de las pedagogías críticas desde el Sur. Críticas a las corrientes reproductivistas. Los aportes de las pedagogías desde el sur, la educación popular latinoamericana. Las diferentes corrientes que nutren a las pedagogías del sur. La relación con la naturaleza, lo local y lo global, las resistencias y la institucionalización, las nuevas formas participativas y democráticas. La decolonialidad del saber. El sur como episteme.

E) EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Concepto de Estado. Hegemonía, coerción y consenso. La escuela como aparato ideológico del Estado. El rol de la educación en la sociedad capitalista y el campo educativo como construcción socio-histórica. La autogestión como práctica pedagógica consciente. Las organizaciones sociales como actores protagonistas del cambio social. Organizaciones sociales y educación popular. Los movimientos sociales de Latinoamérica y la construcción de otras formas de organización económica, social y cultural: el zapatismo y el MST. Bolivia, Venezuela, Ecuador. El caso argentino: crisis del 2001 y la emergencia de un movimiento educativo de Bachilleratos populares. Educación popular y sistema formal-no formal.

F) ECONOMÍA POPULAR Y EXTRACTIVISMO

Caracterización; consecuencias sociales, económicas, ambientales, sanitarias, políticas, culturales. Ambientalismos. Problemáticas socioambientales y tecnociencia: agronegocios, megaminería, explotación de hidrocarburos, explotación forestal, extractivismo urbano. Luchas y resistencias. Alternativas al modelo extractivista. Buen vivir. Soberanía alimentaria. Agroecología. Bienes comunes. Pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología. La estrategia de los movimientos populares de la economía popular.

G) SALUD COMUNITARIA

La salud comunitaria como derecho natural y social. El concepto de cuidado del funcionamiento biológico individual y su necesaria superación. La salud como forma de relación social y de relación con el Estado. La comunidad y lo comunitario. Concepto de Salud desde una perspectiva integral y comunitaria. La interdisciplinariedad. Demografía, epidemiología, accesibilidad, territorio. Atención Primaria orientada a la comunidad. Los análisis de situación de salud. Determinantes sociales de salud. Técnicas de participación comunitaria. La realidad sanitaria y de la salud a partir de la emergencia de la pandemia del Covid 19.

H) BACHILLERATOS POPULARES

Orígenes, características, reivindicaciones y Proyecto Político Pedagógico. La autogestión como práctica pedagógica consciente: la dimensión áulica, la dimensión institucional y la relación con el Estado. El aula como espacio de construcción de saber y poder popular. La relación con el conocimiento. Conocimiento como forma de resistencia, conocimiento como posibilidad, el conocimiento como modo de construcción de poder popular y como disputa. El papel del/la docente

como educador/a popular: tensión entre los saberes académicos y los saberes de lucha. El saber cómo una construcción colectiva. Hacia la construcción de una pedagogía emancipatoria.

En síntesis, buscamos fundar un espacio de reflexión teórica crítica, de diálogo, de sistematización de experiencias, en la que la cabeza piense donde los pies pisan, que sea decolonial, despatriarcalizadora y feminista, que sea académicamente solvente, pero no academicista, que la atraviese la justa rabia y la alegre rebeldía. Que recoloque el ángulo de mirada, de nuestras experiencias, de nuestras percepciones y también de nuestras certezas. Que parta de núcleos problemáticos para pensar la realidad en función de diferentes ejes temáticos que creemos son cruciales a la hora de pensar las relaciones sociales presentes. Ejes que a su vez no están dados de una vez y para siempre, sino que están en proceso de cambio, según las exigencias del tiempo histórico nos demanden.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrillo, Alfonso (2013). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Revista Contexto & Educação*, 25(83), 13-48. Disponible en: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2010.83.13-48>.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gluz, Nora (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Melucci, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.

REFLEXIONES SOBRE (AUTO)FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA DEL BARRIO FRANKLIN (SANTIAGO DE CHILE)

Cristian Olivares Gatica, Sebastián Guerrero Lacoste,
Francisca Basáez Loayza y Tomás Loiza Bustos

“De ahí que (...) la construcción política sea concebida por él [Antonio Gramsci] como una propuesta profundamente pedagógica. Y, del mismo modo, a la inversa: la pedagogía sí o sí debía ser entendida como política. Por eso pensaba en una educación unitaria, democrática e integral, es decir, en una praxis educativa que combinase diversos saberes y vivencias teórico-prácticos, sin ahorrar críticas hacia a aquellos intelectuales desapasionados que se ensimisman en lo meramente académico e institucional. Ellos, decía Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten. Y el desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción, pero que también se nutra de la experiencia y el sentir popular, en especial de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya, así como de los diversos ámbitos que se van cultivando desde abajo y que tienen a lo educativo como un eje central de democratización de la sociedad” (Ouviña, 2012, p. 4)

En tiempos donde el patriarcado, el neoliberalismo y el neoconservadurismo en Chile y Nuestra América siguen estando muy presentes en diversos espacios, la (auto)formación política constante nos parece una tarea fundamental para lxs educadorxs o trabajadorxs de la educación. Este desafío cobra importancia para: (re)aprender nuestras

resistencias ante el avance de tales políticas en nuestros territorios; (re)analizar las diversas ofensivas de los grupos dominantes; (re)pensar nuestras prácticas en función de construir relaciones sociales y sentidos emancipatorios; (re)estudiar propuestas teóricas y experiencias educativas de nuestros pueblos; y (re)definir los objetivos tácticos y estratégicos en el marco de la lucha social. Todo ello con el objetivo de caminar al horizonte de una sociedad que logre superar las múltiples formas de dominación, exclusión y explotación de nosotrxs como Pueblos.

Eso al menos es lo que vemos en nuestro país, donde todos los días encontramos frases que se encuentran alojadas en el sentido común, como: que el Golpe de Estado fue un “pronunciamiento militar” y que “se puede ser pinochetista y estar a favor de los DDHH”, que las torturas, asesinatos, detenciones y desapariciones forzosas por parte del Estado chileno son cosas del pasado, que debemos olvidar o que fueron “excesos”; que quienes luchamos por conquistar derechos fundamentales para vivir con dignidad popular somos “terroristas”, “delincuentes” o “queremos que todo sea gratis”, entre otras formas de desprestigiarnos y ponernos como enemigxs de la sociedad civil en su conjunto; que quien es pobre lo es porque no se esfuerza ni trabaja; que la crisis económica y el desempleo, el narcotráfico y la delincuencia, además del aumento del VIH, es culpa de las personas migrantes; que el calentamiento global y la destrucción socioambiental es una mentira; que el feminismo es lo mismo que el machismo pero al revés; que si una mujer es violada o acosada “es su culpa por andar provocando”, y que si en consecuencia “quedara embarazada” —aún si es una niña— su deber es ser madre; y así un larguísimo etcétera.

Estos discursos se manifiestan en distintos tipos de violencias que podemos ver en nuestros espacios cotidianos en forma de machismo, xenofobia, racismo, clasismo y sus diversas discriminaciones por orientaciones sexuales, géneros, nacionalidades, afrodescendencias, ser indígena, pobre, etc. Considerando esto, nos preguntamos: ¿Podemos lxs educadorxs tener posiciones tibias o neutrales ante este contexto? ¿Acaso nosotrxs, nuestras comunidades y nuestrxs propixs educandxs no sufrimos cotidianamente estas problemáticas? ¿Son problemáticas particulares, episódicas, eventuales, o más bien son producidas por un determinado modelo de sociedad y sistema escolar? En este marco: ¿Acaso la educación puede estar alejada de la sociedad? ¿No debiéramos entonces (re)pensar nuestras prácticas educativas, concepciones pedagógicas y formas de ser educadorxs desde un posicionamiento ético-político en favor de los sectores populares para contribuir en la superación de estos problemas sociales? Pero, ahora bien, ¿tenemos las herramientas suficientes para abordar estos desafíos? ¿Las uni-

versidades nos han formado para superarlos? ¿Éstas están realmente preparadas para asumir esta tarea? ¿Qué hacer si no nos formaron para afrontar tales problemáticas? ¿Qué hacer ante todo ello, y cómo nosotrxs hoy lo podríamos abordar?

Estas son algunas de las preguntas —aún sin responder— que nos hemos ido planteando en nuestra Escuela Pública Comunitaria (EPC), organización político-pedagógica que, posicionada desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, sostiene como planteamiento principal —similar a otras organizaciones de Chile y Nuestra América o el Abya Yala— la propuesta de defender, fortalecer y resignificar la Educación Pública en el país, a través del financiamiento estatal y el control comunitario de los espacios escolares, desde una perspectiva emancipatoria en todas sus dimensiones posibles¹. Nace como propuesta y proyecto el año 2011, dentro del contexto de las movilizaciones sociales en torno a la educación en nuestro país; posteriormente, se comienza a cristalizar como experiencia el 2013 en el Barrio Yungay, para finalmente instalarse desde el 2014 a la fecha en el Barrio Franklin, un sector muy popular también de la comuna de Santiago de Chile.

Aplicando la noción del “control comunitario”, nos organizamos de manera autogestionada a través de dos espacios: Las Asambleas de Educadorxs, que es donde nos reunimos lxs trabajadorxs para tomar decisiones en torno a nuestro quehacer educativo propiamente tal, además de definiciones políticas que nos parezcan relevantes; y las Asambleas Comunitarias que, con aciertos y desaciertos, es donde se convoca a la comunidad educativa epeciana (que desde nuestra concepción incluye a lxs trabajadorxs de la educación, estudiantes, sus familias, vecinx y organizaciones) para tomar decisiones sobre el quehacer de la escuela y de las luchas por dar comunitariamente. A su vez, es importante mencionar que no sólo trabaja el profesorado, sino que también hay un área psico-social comunitaria ompuesto por trabajadoras sociales y psicólogas, un área comunicacional y otrxs compañerxs de diversas profesiones, oficios y artes.

Debido a que no contamos con las condiciones que la ley establece para ser un establecimiento escolar en modalidad regular (con reconocimiento y financiamiento estatal), hacemos nivelación de es-

¹ A esta propuesta, presentada aquí de manera muy amplia, le llamamos Educación Pública Comunitaria, por lo que la EPC es la expresión concreta de ese proyecto, el cual hemos ido prefigurando en todos estos años. Para profundizar en sus planteamientos, se recomienda revisar: Colectivo Diatriba, 2011, 2012; Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria, 2013; Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares, 2019; Mejía, 2020, pp. 310-312.

tudios para personas mayores de edad a través de modalidades flexibles existentes en la institucionalidad ministerial, sin recibir remuneración. Sólo durante dos años, un grupo de nosotrxs recibió sueldos levantando programas de reinserción escolar para niñxs y jóvenes entre 11 y 17 años de edad. La forma que hemos encontrado para solucionar esta situación ha sido involucrarnos en la lucha comunitaria de recuperar un terreno donde hoy se encuentra nuestra sede, para crear allí un “Barrio Digno Intercultural” que tenga viviendas sociales dignas, áreas verdes, multicancha, biblioteca pública, un espacio de salud pública, una huerta comunitaria, espacios de trabajo y una Escuela Pública Comunitaria en modalidad regular, lo cual no sólo nos permitiría establecernos en el territorio sin temor a que nos desalojen, sino que también vivir de nuestro trabajo colectivo de manera cooperativista y autogestionada, lo cual ha sido una parte importante de nuestras luchas como trabajadorxs de la educación. Para lograrlo, a partir del trabajo que hemos desarrollado en todo este tiempo, impulsamos la creación de una coordinadora territorial, que es desde donde se organiza la lucha por el terreno y que, hasta el momento, articula a la escuela con la Junta Vecinal y el comité de vivienda del barrio, el Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna, junto a asociaciones y sindicatos de trabajadorxs y comerciantes del sector.

Junto con contribuir a los procesos de escolarización popular, hemos colaborado al (re)tejido social del barrio a través de diferentes actividades comunitarias (comidas comunitarias, campeonatos de fútbol, conmemoraciones de las fechas de nuestro Pueblo, cuecazos populares, festivales de teatro, presentación de documentales, creando un Club Deportivo y Social, etc.), talleres, cursos de español a migrantes de Haití, contribuyendo en Asambleas Territoriales, y poniendo a disposición de nuestra sede y recursos a diferentes organizaciones para el desarrollo de luchas barriales y (pluri)nacionales. También hemos levantado espacios de (auto)formación, sistematizado y publicado sobre nuestra experiencia, elaborado columnas de opinión y textos de reflexión sobre el acontecer político, participado en distintos espacios académicos y populares, además de estudiar e investigar diferentes corrientes, pensamientos, experiencias y movimientos educativos y pedagógicos de Chile y Nuestramérica para nutrir nuestra experiencia y proyecciones, lo cual nos permitió también participar del proceso de conformación de *Emancipación. Movimiento de Educación Popular y Pedagogías Críticas. Por una Educación Pública Comunitaria y Popular*².

2 Para conocer sus planteamientos, ver: Movimiento Emancipación, 2020.

En todo este proceso, desde la mirada de lxs educadorxs, la (auto) formación política en sí ha sido un pilar fundamental para: construir nuestra propuesta y nutrirla desde la experiencia; resolver diversos problemas, mejorar nuestro quehacer y analizarlo de mejor manera; desarrollar un proceso educativo crítico y popular desde la realidad de nuestra comunidad educativa con el objetivo o pretensión de transformarla emancipatoriamente; establecer continuidades entre lxs compañerxs que se van y lxs que ingresan, producto de la alta rotatividad generada por aún no conseguir vivir de nuestro trabajo; además de tomar decisiones políticas, proyectar nuestras acciones colectivas y crear una identidad común. Ahora bien, desde la mirada de la comunidad educativa epeciana, hemos visto que nos ha ayudado en visualizar problemáticas que están presentes en nuestras cotidianidades (muchas de ellas, que antes no habíamos visto) e intentar resolverlas desde el quehacer educativo y pedagógico, además de tomar decisiones que, en su intención al menos, buscan contribuir en las diferentes luchas que han ido emergiendo en el territorio local y a nivel país.

Para llegar a ello, dado al corte histórico que generó la dictadura cívico-militar en nuestro país³, no sólo nos hemos visto en la necesidad de ir aprendiendo de nuestra propia experiencia y de compañerxs de organizaciones cercanas, sino que también del acumulado de experiencias vinculadas a la autoformación de lxs educadorxs, dentro de lo cual en esta oportunidad podemos destacar: los espacios de formación que creó la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) entre las décadas de 1920' y 1930', además de los que crearon cuando pasaron a ser Movimiento por la Consolidación de la Educación Pública desde la década de 1940' hasta 1973, lo que les permitió forjar su propia

3 Nuestra lectura al respecto es que el golpe de Estado en nuestro país realizado el 11 de septiembre de 1973 al Gobierno de la Unidad Popular, detuvo el avance de construcción política que fue desarrollando el Pueblo, al menos, durante alrededor de un siglo de lucha por transformar al país para conquistar su propia liberación. Dentro de ello, con persecuciones, exilios, torturas, desapariciones y asesinatos se creó un corte histórico en el traspaso de conocimientos y saberes de lucha que hasta entonces fueron creando, entre tales generaciones que sostuvieron este trabajo con las actuales. A su vez, desde que comenzó la transición democrática a fines de la década de '80, los partidos políticos de izquierda quedaron muy debilitados y con el tiempo fue creciendo su descrédito en la población, por lo que ya dejaron de cumplir su rol de formarla políticamente como lo fue antes de la dictadura-cívico militar. Por ello, si bien hay experiencias donde se puede ver que hubo algunas continuidades de ese proceso, no podemos desconocer que hay un corte generacional importante, al menos, en lo referido a la (auto)formación política emancipadora en nuestro país, por lo cual nos vemos en la permanente necesidad de (re)pensar cómo lo hacemos nosotrxs, de (re)aprender cómo lo han estado haciendo otrxs compañerxs y de sistematizar nuestras experiencias y reflexiones para seguir permanentemente en ese camino, como el ejercicio que estamos haciendo en el presente texto.

corriente pedagógica, potenciar sus experiencias educativas e incidir en la política pública (por ejemplo, en la creación de la propuesta de la Escuela Nacional Unificada [ENU] planteada por el Gobierno de la Unidad Popular del compañero presidente Salvador Allende entre 1970 y 1973); los Círculos de Autoeducación Docente levantados en el Perú, desde donde surgían propuestas pedagógicas e incluso iniciativas legales para mejorar la educación; los espacios de formación del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, como la Escuela Nacional Florestán Fernández, por ejemplo; la “Escuela de Formación de Formadores y Formadoras de Educación Popular Dora Barrancos” de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIPH) en Argentina, las escuelas de verano y congresos del Colegio de Profesores de Chile, los círculos de lectura organizados por el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), la “Escuela Nuestramericana de Autoeducación Popular”, entre una gran diversidad de espacios de autoformación levantados desde la multiplicidad de organizaciones⁴.

Con la finalidad de compartir reflexiones sobre la (auto)formación política desde nuestra experiencia, el presente texto se dividirá en tres partes: primero, presentaremos cómo hemos ido entendiendo la (auto)formación política en este tiempo; después pasaremos a presentar cómo la desarrollamos; para finalizar comentando algunos principios en los que se sustenta nuestra (auto)formación política, en cuanto reflexión de lo anteriormente presentado, y algunas reflexiones de cierre relacionadas a propuestas y posibles proyecciones. Finalmente, con mucha humildad presentamos el presente escrito con la esperanza de que pueda contribuir en alguna medida a las reflexiones y espacios donde se estén abordando procesos de (auto)formación política, pero también, agradecemos todos los comentarios que nos puedan compartir para seguir nutriendo nuestros propios procesos emancipatorios.

¿CÓMO HEMOS IDO COMPRENDIENDO LA (AUTO) FORMACIÓN POLÍTICA DESDE NUESTRA EXPERIENCIA?

Nos planteamos el siguiente punto de partida: así se puede establecer que la educación es política de por sí⁵, podemos afirmar también que la política es educativa, porque cada práctica o proceso de construc-

4 Para poder profundizar en algunas de estas experiencias, se recomienda revisar: Assael y Guzmán, s/f; Caldart, 2012; Caldart, 2013; Chiroque Chunga, 2007; Chiroque Chunga, 2017; Núñez, 2013; Olivares Gatica, 2015; Reyes, 2014; Reyes, 2016; Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, 2019.

5 Revisar: Freire, 1985.

ción política que se despliegue tiene una intencionalidad que busca incidir en la dimensión subjetiva de las personas que se desarrollan a través de diferentes prácticas o procesos educativos. Siguiendo a Alfonso Torres, comprendemos la educación como una acción social intencionada conscientemente a través de la cual un sujeto (individual o colectivo, institucional o no) busca incidir en las maneras de saber, valorar o actuar de otros sujetos, proceso que podría darse tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Para profundizar, recomendamos revisar: Torres, Alfonso. (2016). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Editorial Biblos: Buenos Aires, Argentina.

Es decir, toda educación es política y toda política es educativa, o al menos, tiene una dimensión educativa dentro de sí. Por esta razón, tanto como se puede abordar políticamente lo educativo, se puede abordar educativa y pedagógicamente la política. De esta manera, consideramos la lucha política también como un proceso educativo, y la disputa desde el campo educativo y pedagógico como construcción política. En definitiva, comprendemos la educación y la política como dos caras de un mismo proceso social.

A partir de ello, comprendemos la (auto)formación política como un proceso educativo mediante el cual las organizaciones pueden comprender la realidad vivida en sus múltiples dimensiones, para constituirse en un sujeto colectivo desde el cual intervenir en ella, en función de sus objetivos, características, necesidades, problemáticas, intereses, proyecciones y cosmovisiones. En definitiva, es un proceso que nos ayuda a comprender nuestro sentido histórico en cuanto: identificar el lugar que ocupamos en la sociedad, tener conciencia del tiempo histórico que vivimos, lo que considerásemos más importante hacer hoy desde nuestros contextos y lo que realmente somos, además de lo que podríamos proyectar a partir de ello.

En tanto proceso educativo, —explícita o implícitamente— la (auto)formación política tiene un determinado ideal o forma de concebir al ser humano y la sociedad, y de cómo lo educativo contribuye a la constitución de ello, a partir de lo cual definir formas para lograrlo desde la realidad material en la que se encuentra⁶. Y, a su vez, tienen una forma particular de concebir la educación y la política que, en definitiva, es a partir de lo cual se concibe la (auto)formación política desde cada espacio. De lo planteado, entre otros elementos, se puede desprender:

6 Estos elementos los identificamos del trabajo realizado por la profesora cubana Lidia Turner Martí en su libro sobre el pensamiento del comandante che Guevara analizado desde el campo pedagógico. Para profundizar en ello, recomendamos revisar: Turner, 2007.

1. La (auto)formación política no es propia de los sectores populares con vocación emancipatoria, pues los grupos dominantes, no sólo crean sus propios espacios y procesos de formación para sí, sino que también buscan formar políticamente a los grupos sociales dominados en función de su proyecto de sociedad e intereses particulares a través de diversas formas. Por ello, la (auto)formación política de los sectores populares —de manera consciente o no— se enfrentan a los procesos que impulsan los grupos dominantes, y nos parece necesario explicitar ello y asumirlo como tal para abordarlo desde nuestros espacios. Además, es desde este planteamiento que nos parece importante ponerle “apellidos” a la (auto) formación política que desarrollamos o analizamos, a modo de diferenciarlas entre sí y no desconocer ni omitir los procesos educativos de los grupos dominantes.
2. La (auto)formación política tiene diversas formas de desarrollarse, porque responde a los aprendizajes que sus integrantes han ido construyendo en sus trayectorias de vida, a las características y objetivo de las organizaciones que la impulsa, y a la realidad que se está interviniendo emancipatoriamente. De esta manera, cada organización define o interioriza determinadas formas de trabajar la (auto)formación política, a partir de lo que vaya considerando mejor para resolver la necesidad desde la cual emergió el interés de impulsarla, la cual se va complementando o modificando producto de los aprendizajes y recursos que se tengan para que sea más efectiva en función del “público” al que se quiere llegar y los objetivos planteados.
3. Si bien es posible desarrollar procesos individuales de (auto) formación política, lo que nos parece relevante en esta oportunidad es analizar los procesos colectivos, principalmente, porque consideramos que es la construcción política colectiva lo que puede realmente impulsar procesos emancipatorios, mucho más que el individual.

Por lo tanto, explícita o implícitamente, conscientemente o no, con aciertos y desaciertos, la (auto)formación política contribuye al fortalecimiento de la dimensión educativa de la construcción política que se desarrolla, y a tal construcción política en sí misma, lo cual se desarrollará dependiendo de las características propias del grupo social y la organización que lo haga, además del espacio y momento histórico en que se decida hacer. Desde nuestra mirada, la (auto)formación política sería entonces inherente a las experiencias organizativas, inde-

pendientemente que se declare como tal, pues, en definitiva, es parte de su quehacer cotidiano; la distinción aquí estaría en si ésta es espontánea (desde el quehacer cotidiano), o si se desarrolla también a través de un espacio en específico para tales fines (una “escuela de formación política”, por ejemplo).

¿CÓMO HEMOS IDO DESARROLLANDO LA (AUTO)FORMACIÓN POLÍTICA?

Teniendo en cuenta todo lo planteado, creemos que en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, si bien no ha sido un proceso lineal ni uniforme, en su tendencia general, hemos ido construyendo una (auto)formación político-pedagógica con sentido emancipatorio, porque producto de lo que ha sido nuestra propia experiencia de luchar comunitariamente por el terreno donde nos situamos, por una Educación Pública Comunitaria y Popular en el país, y de desplegar procesos de Educación Popular y Pedagogías Críticas desde nuestro quehacer cotidiano, nos hemos visto en la necesidad de no disociar la construcción educativa y pedagógica que desarrollamos con la construcción política que nos proponemos y desplegamos.

En este sentido, podríamos señalar que en nuestro caso la (auto) formación política se desarrolla a través: de espacios y prácticas político-educativas referidas a las clases propiamente tal (de nivelación de estudios y de español a personas migrantes), las actividades comunitarias y los talleres, las Asambleas de Educadorxs y las Comunitarias, además de participar de diversos procesos de lucha; pero también de prácticas y espacios destinados explícitamente para desarrollar estos procesos, como conversatorios (creando los nuestros y participando de los de otras organizaciones), seminarios y congresos académicos (donde participamos presentando trabajos o articulándonos con estas instancias), estudios e investigaciones (de nosotrxs mismxs y de otrxs compañerxs), escritura de textos (principalmente de manera colectiva, pero también individual), jornadas de discusión y escuelas de (auto)formación propiamente tal.

A través de las clases desarrollamos (auto)formación política a través de cuatro elementos fundamentales que hemos ido aprendiendo en el camino: los Temas Generadores (TG), la Metodología Dialéctica de la Educación Popular, incorporando la dimensión educativa de las organizaciones y el trabajar en parejas o equipos pedagógicos; los cuales, pasaremos a presentar a continuación.

Por una parte, aprovechando la flexibilización curricular que tenemos por no ser un establecimiento escolar en modalidad regular, organizamos nuestro currículum explícito por TG y no por las Áreas

del Saber tradicionales⁷. Por ello, cada módulo está centrado en abordar problemáticas concretas que se viven para abordarlas y buscar soluciones o resolverlas desde el campo educativo y pedagógico, las cuales son anualmente definidas en Asambleas Comunitarias donde cada actor social, aunque principalmente el estudiantado, participa con capacidad deliberativa en esa toma de decisiones. Sería a través de esta forma que seleccionamos las temáticas de las clases que hacemos o, dicho de otra manera, de la (auto)formación política que desplegamos a través de los módulos emergidos desde la comunidad educativa epeciana.

La forma de realizar ello es que cada módulo, dependiendo de su temática, sea planificando las clases considerando la Metodología Dialéctica de la Educación Popular, por lo que partimos desde una situación problemática (realidad), desde la cual trabajamos elementos que posteriormente serán abordados a través de contenidos de una o más disciplinas al mismo tiempo según lo requiriese el caso (abstracción), para finalmente realizar una creación que nos llevará a volver a pensar lo abordado en la situación problemática (realidad). Esta forma de volver a la realidad para transformarla desde un enfoque crítico-emancipador, generalmente la hacemos en el cierre de las cla-

7 Teniendo como referencia lo planteado por Paulo Freire, comprendemos los TG como las problemáticas concretas de una comunidad educativa o colectivo que pueden ser abordadas o —si están las condiciones— de resolverlas a través de un abordaje educativo y pedagógico, o sea desde el campo educativo y pedagógico propiamente tal. Aplicado a nuestro trabajo, ello implica reinterpretar y reelaborar el currículum a partir de las problemáticas emergentes de la propia comunidad educativa, razón por la cual sería a través de los TG que abordamos las asignaturas tradicionales del currículum oficial (Matemática, Lenguaje, Historia, Ciencias, Filosofía, Artes, Inglés y Educación Física) o —como decimos— Áreas del Saber. De esta manera, invertimos la lógica de la escuela tradicional para comprender la totalidad de la vida social: en vez de comenzar con las Áreas del Saber (lo abstracto) para comprender una dimensión de la vida (la realidad) de forma parcelada con las demás, comenzamos con las problemáticas que emerjan desde la comunidad educativa (la realidad), a partir de lo cual abordar las diversas Áreas del Saber (lo abstracto) en función de buscar comprenderla en profundidad para transformarla, proceso donde se “genera” colectivamente diálogo, aprendizajes, soluciones y transformación de la realidad desde una perspectiva crítica-emancipatoria. En definitiva, nuestro currículum escolar emerge desde la propia comunidad donde está inserta la EPC al estar territorializado (es decir, apropiado) por ella, por lo tanto, el contenido de nuestras clases y diversas actividades educativas se hacen en función de las realidades de con quienes trabajamos, pues es la comunidad educativa en su conjunto quien tiene el control de la construcción curricular, es decir, la tiene territorializada. Por tal razón, el “currículum público comunitario” de nuestra escuela hoy lo dividimos por módulos que aborden los TG y no por asignaturas, los cuales son distribuidos cuatrimestralmente de dos meses cada uno. Para profundizar en la concepción de los TG, revisar: Freire, 1970.

ses a través de “creaciones” o “productos”, pero también al finalizar el módulo, lo cual se hace a través de las Evaluaciones Comunitarias, momento donde el estudiantado se vuelve educador de su propia comunidad y, por lo tanto, en un actor protagónico en la (auto)formación política de ésta⁸.

Ahora bien, aplicando uno de los planteamientos que desarrollamos como organización en función de nuestro proyecto político-pedagógico, incluimos en los módulos y planificación la dimensión educativa de las organizaciones⁹, invitándolas a algunas de las sesiones de nuestros módulos o construyéndolos en conjunto. Entonces, por ejemplo: en el módulo referido al trabajo, invitamos al Movimiento NO+AFP para hablar sobre el sistema de previsión social chileno; al de feminismo y género a organizaciones feministas; al de vivienda, un movimiento de pobladorxs, etc. Esto genera procesos de (auto)formación tanto en lxs educadorxs como en el estudiantado al aprender de organizaciones que trabajan estos temas en profundidad, pero también para ellas que generalmente vienen (también) para aprender de nuestra experiencia, generándose una reciprocidad donde todxs y entre todxs nos fortalecemos.

Finalmente, como aprendizaje de las experiencias de los Bachilleratos Populares de Argentina, cada módulo lo organizamos a partir de una pareja o equipo pedagógico, quienes se encargan de planificarlos y ejecutarlos. La importancia de ello radica no sólo en distribuir el trabajo político-pedagógico de planificación, ejecución y cierre, acompañar el proceso educativo de más personas al mismo tiempo o complementarnos al momento de trabajar los temas, sino que también en que durante todo ese proceso vamos aprendiendo del/la compañerx (sus actitudes, formas de responder o abordar diferentes situaciones, miradas sobre lo que ocurre y lo que hay que trabajar, etc.), haciendo de la propia construcción educativa un proceso de (auto)formación político-pedagógica. Esto es una perspectiva diametralmente opuesta a la que predomina en los establecimientos en modalidad regular (sean públicos o privados), al menos los de nuestro país, pues mientras en la EPC —por estar bajo el control de lxs trabajadorxs de la

8 La Evaluación Comunitaria, que reinterpretamos y aprendimos de las Escuelas Racionalistas de la FOCH y anarquistas de inicios del siglo XX en Chile, hace referencia a que el proceso de aprendizaje trabajado durante el módulo sea socializado por el estudiantado al resto de la comunidad educativa epeciana, de manera tal que pasan a ser educadoras/es populares o comunitarios. Por ello, es considerada como la evaluación final de los módulos. Por otra parte, para profundizar en la Metodología Dialéctica de la Educación Popular, recomendamos revisar: Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014.

9 Ver: Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares, 2019.

educación, organizadxs desde una perspectiva político-pedagógica emancipatoria— nuestro trabajo educativo es colectivo y solidario, el trabajo docente que predomina en el sistema escolar neoliberal chileno es individualizado y competitivo. Es decir, hay una disputa por transformar lo escolar, incluso, desde la forma en cómo nos organizamos para desarrollar los procesos educativos, y dentro de ello se considera el cómo abordamos la (auto)formación política de nosotrxs en cuanto trabajadorxs de la educación.

Por su parte, en los talleres y actividades comunitarias aprovechamos de abordar diversas temáticas que nos parecen relevantes. Para dar un ejemplo: dentro de las múltiples actividades comunitarias que hacemos, están las vinculadas a conmemorar fechas importantes para nuestro Pueblo, como lo es el 29 de marzo “Día de la Juventud Combativa”, el “Wiñol Txipantu”/“We Tripantu”/“We Txipantu” celebrado en el solsticio de invierno por el Pueblo-nación Mapuche donde aprovechamos de compartir con personas mapuche para enseñarnos sobre su cultura, el “Día de la Dignidad Barrial” que es cuando nos juntamos a conmemorar la fecha en que las organizaciones del territorio local nos decidimos en dar la lucha por el terreno donde está la escuela, o el 11 de septiembre que es cuando hacemos un ejercicio de memoria por las personas detenidas y desaparecidas desde el golpe de Estado en nuestro país, visitando como comunidad educativa el Estadio Nacional (que fue un centro de detención y tortura durante la dictadura cívico-militar) de forma vinculada a los módulos, entre otras acciones.

Tanto las Asambleas de Educadorxs como las Comunitarias las pensamos no sólo como la materialización del “control comunitario” de nuestra escuela en cuanto espacios de organización y discusión colectiva, sino que también donde —con aciertos y desaciertos— desarrollar procesos de (auto)formación política vinculados a: construir habilidades para organizarse (saber convocar a la asamblea, distribuir roles, hablar en público, tomar apuntes, llegar a consensos, tomar decisiones y ejecutarlas, etc.) y para comprender nuestra propia realidad para saber cómo intervenir en ella (ver qué realmente nos pasa, porqué estamos teniendo problemas de convivencia y qué hacer para resolverlos, cómo estamos en la lucha por el terreno y qué acciones seguir, cómo van los módulos, qué vamos reflexionando sobre lo que hacemos, etc.) con la finalidad de estar mejor organizadxs, pero también de que quienes vivamos este proceso lo podamos replicar en otros espacios cuando lo necesitemos.

Es en estas asambleas donde tomamos las decisiones sobre nuestro actuar político y de lucha: participación en las marchas, reuniones, difusión, hacer lienzos, etc. En ese sentido, vemos que hay en la lucha una dimensión educativa importante: valida formas de lucha

que los grupos dominantes condenan; se generan procesos de concienciación¹⁰ sobre la realidad que tenemos y cómo afrontarla; y se van construyendo habilidades que —esperamos— no sólo se sigan replicando en nuestro espacio, sino que también puedan replicar en otros lugares. Por ello, con todas las dificultades que ello implica, vemos en la lucha uno de los procesos educativos importantes que articulan nuestra (auto)formación política para el conjunto de la comunidad educativa epeciana. El cómo desarrollar esto y las asambleas mencionadas, sigue siendo hasta el día de hoy algo que seguimos aprendiendo y experimentando, a veces con mejores resultados que en otras oportunidades.

Ya en los espacios académicos propiamente tal (seminarios y conversatorios) y a través de la escritura, estudio e investigación, generalmente lo que hacemos es profundizar en algunas temáticas que nos parezcan relevantes y necesarios abordar, mostrar nuestra experiencia y ponerla en diálogo junto a otrxs a través de las reflexiones. De manera similar, lo hacemos con los conversatorios, donde generalmente convocamos a toda la comunidad educativa epeciana, no solo como asistentes, sino que también a veces a ser parte de ella en su organización e intervención. Por comentar un ejemplo de ello: durante el 2019 hicimos el módulo de “La Vivienda como Derecho y Lucha Social”, el cual estaba articulado a la lucha comunitaria por el terreno; en diálogo con el estudiantado se llegó al consenso de hacer un conversatorio sobre experiencias de poblaciones que construyeron sus propias escuelas, donde invitamos a una historiadora a presentar su libro sobre ello; este espacio fue organizado por varias organizaciones barriales a través de las Asambleas Comunitarias; aquí, el estudiantado participó abriendo la jornada presentando una línea de tiempo elaborada en clases, y después en el trabajo grupal que hacemos al terminar la presentación de la persona invitada, momento donde también participaron vecinxs del barrio y compañerxs de otros espacios para dialogar sobre qué aprendizajes podemos sacar de allí para nuestra lucha comunitaria¹¹.

Además, cabe señalar que en los momentos en que nos invitan como escuela a un conversatorio o espacio académico, tenemos la cos-

10 La concienciación hace referencia al proceso exclusivamente humano mediante el cual las personas, comprendidas como sujetos de conocimiento y no como receptores de éste, alcanzan una conciencia creciente de su realidad sociocultural que da forma a sus vidas y de su capacidad de poder transformarla. Ver: Freire, 1985.

11 Para revisar algunos de los momentos de lo que fue esta actividad, recomendamos revisar: <https://www.facebook.com/Escuela-P%C3%BAblica-Comunitaria-543980918987525/photos/>

tumbre de intencionar que: siempre vayan a exponer dos compañerxs de distintos géneros; ojalá un/x que tenga mayor experiencia en estos espacios que el/la otrx, para ir compartiendo y construyendo en conjunto saberes y conocimientos sobre qué decir y hacer allí; que vaya alguien a escuchar para hacer una retroalimentación desde la mirada del “público”; y que se vayan rotando las personas que hablen por la escuela, no sólo por lo ya dicho o que se vaya socializando este espacio de (auto)formación política, sino también para que no se personalice la organización. Estos mismos criterios son los que ocupamos cuando nos invitan a hacer talleres o instancias similares en otros espacios.

En ese sentido, a partir de la propia experiencia y de quienes realmente somos, con los años hemos ido aprendiendo a superar la dicotomía entre academia y organización popular, articulando ambos ámbitos en función de los objetivos que nos planteamos, además de nuestras propias características, las necesidades, problemáticas, intereses, proyecciones y cosmovisiones que tenemos. Es decir, ha sido desde nuestra realidad que hemos ido a la teoría para traducirla a nuestro contexto, comprender de mejor manera lo que nos pasa y transformar esa situación para que sigamos avanzando en nuestras luchas. Esto ha sido un elemento muy importante para la escuela, dado a que nos mantiene en un diálogo constante de (auto)formación política al hacer estos cruces en espacios asamblearios, discursos, jornadas de discusión, etc., por lo que, con el tiempo, esta (auto)formación académico-militante no sólo se queda en quienes se vinculan a espacios universitarios, sino que se va irradiando en el colectivo de múltiples maneras. Desde otro punto de vista, al no disociar lo académico de lo militante y, a su vez, crear espacios donde nos reunamos como comunidad educativa epeciana, se aprovecha la oportunidad de que personas que no han pasado por la universidad puedan participar de instancias vinculadas a ella, a la vez que quienes vienen de ella puedan compartir sus conocimientos y saberes con nuestrxs compañerxs estudiantes y vecinxs, generando un diálogo de saberes, conocimientos, experiencias y sentires que ha contribuido significativamente la (auto)formación política de la comunidad educativa¹².

12 Cabe señalar que este vínculo entre espacios académicos con nuestra escuela también ha contribuido en la Formación Inicial Docente y otrxs trabajadorxs de la educación de algunas universidades, que ha sido uno de los objetivos que nos hemos planteado como organización político-pedagógica para ir generando condiciones que nos lleven a ir materializando una educación emancipadora dentro del sistema escolar en el país. En este marco, cabe señalar que esta vinculación ocurre no sólo porque participamos de esos espacios cuando nos invitan a compartir lo que hacemos y planteamos, sino que también porque hemos recibido a practicantes universitarixs y, además, integrantes de la escuela trabajan en la universidad articulando sus

Por lo mostrado hasta este momento, efectivamente reconocemos que tanto la lucha como el propio trabajo propiamente tal, en este caso de carácter político-educativo y pedagógico, son procesos educativos de (auto)formación permanente desde donde vamos generando diversos aprendizajes. Aún con ello, nos hemos dado cuenta de que es necesario tener espacios de (auto)formación política propiamente tal, y también sólo para lxs educadorxs, sobre todo para (re)pensar y (re)analizar nuestra práctica político-educativa y pedagógica, pero también para tomar decisiones políticas, desde nuestra mirada como trabajadorxs de la educación. En este sentido, han sido importante las diferentes escuelas de (auto)formación que hemos levantado para abordar temáticas que nos parecen necesarias según lo que nos va ocurriendo, pero también las jornadas de discusión propiamente tal, las cuales organizamos desde los planteamientos de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas. Es decir que, abordando pedagógicamente la construcción política, utilizamos las jornadas de discusión para aprovechar de (auto)formarnos mediante la metodología dialéctica ya presentada, donde además propiciamos el trabajo grupal, la distribución de roles, el diálogo como motor principal de la discusión, la construcción de vínculos e identidad colectiva del grupo, la utilización de videos, textos (propios y de otras personas, escritos para ese momento o para usarlos como material para esta instancia), papelógrafos, etc.

En este aspecto, nos es importante explicitar que tanto como no disociamos academia de organización política, ni lo político de lo educativo, tampoco desvinculamos los procesos de (auto)formación política con lo emocional, lo corpóreo y lo identitario, ya sea en la clave de lo sentipensante, lo omnilateral¹³ y/o la “alegre rebeldía” que aprendimos de las comunidades zapatistas. Si bien tratamos de asegurar que ello esté siempre presente de manera articulada, existen espacios donde se profundiza o se explicita de mejor manera ese trabajo. Un elemento muy importante para nosotrxs, que consideramos parte de la tradición de la Educación Popular, y son los momentos donde buscamos profundizar en ello a través de las místicas, las cuales aprendimos del Movimiento de Trabajadores/as Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y que a grandes rasgos comprendemos como el ejercicio colectivo mediante el cual buscamos alimentar nuestro espíritu de lucha y construir nuestra identidad popular¹⁴. Paulatinamente con los años,

cursos con actividades en nuestro espacio.

13 Sobre el concepto de omnilateralidad ver Manacorda, 1969.

14 Para profundizar en la mística, recomendamos revisar: Peloso, 2012; Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) — Brasil. Sector Nacional de Formación, 2009.

hemos ido aprendiendo hacer místicas y las hemos ido haciendo al comienzo de cada actividad de la escuela (clases, actividades comunitarias, asambleas, etc.). En nuestra experiencia, éstas no sólo han sido un espacio de (auto)formación política mediante el cual hemos ido visibilizando a luchadorxs sociales, conflictos territoriales, experiencias de lucha, etc., sino que también se han ocupado para visibilizar y abordar las problemáticas de convivencia presentes en nuestra escuela, compartiendo nuestros principios político-pedagógicos y construyendo desde la comunidad educativa epeciana una identidad propia, por ejemplo, cuando cantamos la canción y grito de la escuela¹⁵.

A su vez, nos es importante señalar que el estudio y la escritura en nuestra experiencia ha sido fundamental para la (auto)formación política, por varias razones. Por mencionar algunas de ellas, es que gracias al estudio y escritura colectiva que cultivamos desde el 2009 cuando por entonces éramos el Colectivo Diatriba¹⁶, que logramos elaborar la primera propuesta de Educación Pública Comunitaria en agosto del 2011¹⁷. Este ejercicio que durante los primeros años nos costó sostener por lo complejo que fue ir materializando la Escuela Pública Comunitaria propiamente tal en un territorio local, pero que después fuimos retomando, sobre todo en los últimos años, nos ha permitido complementarnos entre lxs educadorxs que llevan años con quienes llegan al espacio con otras experiencias, saberes y conocimientos, permitiendo nutrirnos mutuamente. A su vez, nos hemos dado cuenta que lxs compañerxs que de alguna manera se vinculan con los espacios académicos (ya sea como estudiantes de pregrado o posgrado, o docentes universitarixs) son quienes más escriben y leen en relación con quienes no, ya sea por no tener ese hábito, habilidad o el mismo interés, por lo que el ejercicio de estudiar y escribir colectivamente nos ha ayudado a complementarnos entre sí, no sólo en cuanto a miradas (que en una escuela es amplia por la diversidad de disciplinas de sus integrantes), sino que también en el desarrollo de ese capital militante¹⁸.

15 Para escuchar esta canción, les recomendamos ver el siguiente video donde comunitariamente (incluyendo trabajadorxs de la educación, estudiantes, sus familias, vecinxs del barrio y compañerxs de otros espacios) la cantamos en nuestra escuela: <https://www.facebook.com/watch/?v=337644063683945>

16 El Colectivo Diatriba fue una organización de docentes y estudiantes de pedagogía que, reconociendo explícitamente la politicidad de la educación, nos posicionábamos desde el campo crítico y popular de la educación y la pedagogía.

17 El texto al que hacemos referencia es el siguiente: Colectivo Diatriba, 2011.

18 Sobre la categoría de “capital militante”, recomendamos revisar a Palumbo, 2018.

Por otra parte, a partir de los espacios y prácticas político-educativas anteriormente enunciadas, podríamos señalar que la (auto)formación política en nuestra escuela se da a dos niveles: solo dirigido a lxs educadorxs y también para la comunidad educativa epeciana de manera general incluyendo todxs sus integrantes. En relación con ésta última, cabe señalar que no siempre se da para toda la comunidad en su conjunto al mismo tiempo, pues hay momentos en la que sólo se dirige hacia nuestrxs compañerxs estudiantes (por ejemplo, a través de las clases), y en otros para el conjunto de la comunidad (como en las actividades y Asamblea Comunitaria, talleres, conversatorios, seminarios y congresos académicos, por ejemplo) que, como dijimos anteriormente, no han participado sólo de oyentes, sino que se intenciona que sea también de manera activa, constructora y deliberante.

Como se podrá suponer a partir de lo presentado, la (auto)formación política ha sido un tronco fundamental para el desarrollo de nuestra experiencia político-educativa tanto para la elaboración y desarrollo de sus fundamentos, como para su quehacer cotidiano y proyecciones, lo cual incluye las diferentes experiencias aquí relatadas.

¿PRINCIPIOS Y POSIBILIDADES DE NUESTROS PROCESOS DE (AUTO)FORMACIÓN POLÍTICA?

Habiendo considerado nuestro contexto histórico y político, el acumulado de experiencias nuestramericanas de (auto)formación de educadorxs, y nuestras propias experiencias, intereses, necesidades y aspiraciones, llegamos a la conclusión de que nuestra (auto)formación política se orienta en base a tres principios generales que la articulan: territorialización comunitaria, horizontalidad y rotatividad. A partir de ello, nos gustaría proponer que tales principios pueden contribuir al fortalecimiento del poder popular para la emancipación social. A continuación, pasaremos a desarrollar este planteamiento.

TERRITORIALIZACIÓN COMUNITARIA

Este principio hace referencia a que el grupo de personas que participa de la (auto)formación política tenga el control colectivo de ese espacio; es decir, que la comunidad se apropie de la (auto)formación para que todxs participen de la toma de decisiones y éste sea acorde a sus fines y características propias¹⁹. De esta manera, se podría garantizar que respondan o se adecúen a las condiciones propias del grupo

19 Sobre la categoría de territorialización, recomendamos revisar: Mançano, 2005; Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo, 2014. Para revisar cómo incluimos esta categoría en la propuesta epeciana sugerimos el texto: Colectivo Diatriba, 2013; Olivares Gatica, 2015.

humano que allí participe en relación con sus características, luchas, identidades, problemáticas, búsquedas, etc. Desde esta perspectiva, siempre intentamos que la (auto)formación política se de a través de espacios factibles de sostener en el tiempo, que respondan a nuestras inquietudes personales y colectivas, y a nuestras realidades multidimensionales y multiescalares.

Desde nuestra experiencia, creemos que para lograr que sea factible de mantener en el tiempo, la (auto)formación política debiera tener como criterio fundamental, ser un espacio lo más simple posible y acorde a nuestra disponibilidad de tiempo real, más que nada para evitar que sea una carga muy pesada que, a la larga, suele dificultar su continuidad. Así mismo, debiesen ser espacios que nutran inquietudes y búsquedas a nivel personal, comunitario, de organización local y de movimiento si fuese el caso. Es decir, debieran apuntar a generar un proceso dialéctico entre nuestras necesidades personales y las colectivas, desde lo cual emerja un sujeto grupal que genere en su quehacer una sinergia colectiva que vaya más allá de la suma de individualidades, para contribuir al desarrollo de un capital social constante, de manera tal que se contribuya en fortalecer la motivación por el aprendizaje transformador, además de que se tal experiencia formativa se sostenga en el tiempo como consecuencia de ello²⁰.

Consideramos que estos espacios debieran promover una (auto)formación política amplia e integral que logre generar reflexiones, conocimientos, saberes y propuestas que contemplan distintas escalas según sea el caso: nuestra experiencia con la del movimiento, con lo que está ocurriendo en nuestra comunidad y territorio local, a nivel país, Nuestra América, y el mundo. Así como también, logren abordar las múltiples dimensiones que conforman nuestras realidades: lo social, emocional, político, económico, corporal, etc. Vale destacar que responder a nuestras realidades no significa sólo conocerlas, sino que, principalmente, reconocer en ellas posibles caminos de recuperación de nuestra dignidad, soberanía y territorios, para andarlos con la osadía de ir construyendo las condiciones necesarias de nuestras luchas, en vez de esperar a que espontáneamente se generen. Lo que nos parece central para saber cómo delimitar ello es que respondan a nuestros objetivos políticos, intereses, problemáticas, características, búsquedas, sueños y esperanzas, lo cual consideramos que es posible en la medida que estos espacios estén territorializados comunitariamente, por lo que el desarrollo de la inteligencia y poder popular se daría en

20 Para profundizar en torno a las dimensiones de sinergia colectiva y de capital social constante recomendamos a Gabriel Salazar (2003).

base a nuestras luchas, la colectivización del poder y los espacios, y quienes realmente somos.

ROTATIVIDAD Y HORIZONTALIDAD

Considerando el principio de territorialización comunitaria como condición que hace posible el control comunitario y la mantención en el tiempo de los espacios de (auto)formación, se desprende de éste la posibilidad de potenciar los principios de rotatividad y de horizontalidad. Comprendiendo la dimensión educativa de la construcción política mencionada en los apartados anteriores, sostenemos que éstos deben ser espacios rotativos en cuanto a responsabilidades, y horizontales en relación con cómo nos reconocernos y relacionamos. Esto implica considerar las diferentes experiencias, saberes y sentires de cada integrante, diferencias que nos permiten aprender y complementarnos mutuamente, asumiendo como punto de partida que, en tanto seres humanos, nos reconocemos incompletos y que, por lo tanto, necesitamos aprender de otros, puesto que nadie se libera solx, todxs nos liberamos juntxs, que es parte de lo que hemos ido aprendiendo de Paulo Freire (2018, 1970)

La rotatividad y la horizontalidad al interior de los espacios de (auto)formación política podría traer como consecuencia un aprendizaje colectivo generado mediante la socialización de los aprendizajes experienciados en distintos cargos asumidos dentro de la organización, lo cual podría contribuir a la rotación de responsabilidades en ella. Consideramos que esto podría ayudar a superar la relación entre dirigentxs y dirigidxs presentes en las organizaciones, a no depender de personalismos, y a la pluralización de voces, rostros y responsabilidades, en dirección a la construcción y fortalecimiento permanente del “sujeto grupal” o colectivo del cual anteriormente hablamos.

Dado a que nuestra escuela tiene una comprensión amplia de su comunidad educativa (estudiantes, familias, trabajadorxs de la educación, vecinx y las organizaciones o movimientos que la comunidad reciba), nuestra pretensión es involucrar a todxs lxs actorxs que la componen dependiendo del espacio que levantemos. Si bien, sabemos por experiencia que es muy difícil que desde un comienzo se den relaciones horizontales entre todxs lxs actorxs, también sabemos que es algo que se puede ir aprendiendo desde la militancia y la participación en una organización política, por lo que creemos importante establecerlo como un horizonte a alcanzar, y para el cual, establecer la rotatividad y la horizontalidad como principios político-pedagógicos fundamentales, podrían ser un gran aporte para el trabajo local.

CONTRIBUCIONES DESDE LA (AUTO)FORMACIÓN POLÍTICA AL FORTALECIMIENTO DEL PODER POPULAR PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL

Consideramos que los principios presentados nos podrían permitir un funcionamiento orgánico que potenciaría el desarrollo de la (auto) formación política como espacio colectivo de aprendizajes, producción de saberes, conocimientos, relaciones sociales e identidades que nos permitan mejorar y fortalecer nuestras prácticas organizativas y político-pedagógicas personales y colectivas. Esto, podría permitir el desarrollo del capital militante de las organizaciones, en cuanto contribuye a desarrollar habilidades como la investigación, el estudio, la lectura, la reflexión, la puesta en práctica, el saber hablar, el diálogo, la escritura, la sistematización y la producción de saberes y conocimientos. Vale destacar dentro de ello el aporte fundamental que pueden ser la Sistematización de Experiencias²¹ y la Investigación Acción Participativa²² para el desarrollo teórico y práctico desde nuestras propias experiencias educativas y organizativas.

En este sentido, se nos hace imposible considerar que estos espacios sean sólo de formación en sí y para sí. Dicho de otra manera, si nuestros procesos de (auto)formación política no apuntan a la emancipación social, caeríamos en un mero ejercicio intelectual estéril, el cual sólo los grupos dominantes de la sociedad pueden darse el lujo de hacer. En ello, consideramos que lxs educadorxs tenemos un rol fundamental en lo que ocurre en nuestras realidades: o contribuimos a reproducir la desigualdad, la injusticia, la destrucción de la naturaleza y las discriminaciones; o nos posicionamos ética y políticamente a favor de la superación de todas las formas de exclusión, opresión y explotación social. En esta línea, los espacios de (auto)formación política podrían ser un aporte para la construcción de poder popular con miras a la construcción de otra sociedad, en al menos tres aspectos que detallaremos a continuación: el fortalecimiento de nuestra praxis político-pedagógica prefigurativa²³, la articulación entre la construcción local con un proyecto liberador de sociedad, y la constitución de sujetos colectivos.

La (auto)formación política en tanto espacios que fortalezcan nuestra praxis político-pedagógica, debieran orientarse para lograr

21 Sobre la sistematización de experiencias sugerimos indagar en los aportes de Jara, 2012.

22 Sobre Investigación Acción Participativa y el ser sentipensante, revisar los planteamientos generados por Fals Borda, 2003 y 2003.

23 Para profundizar en el concepto de prefiguración en el ámbito educativo, se propone revisar: Ouviaña, 2010.

construir, en el hoy, realidades emancipatorias en sus múltiples escalas y dimensiones. Es decir, asumiendo la osadía de —a pesar de tener mucho en contra— lanzarse a la construcción de un nuevo mundo desde la trinchera del campo educativo y pedagógico crítico y popular, no esperar a que las condiciones estén dadas de por sí, sino que (auto)formarnos para crearlas, pero también para ir materializando en ese camino esa educación popular y crítica-emancipatoria que anhelamos. En este sentido, nos potenciamos para tal construcción al promover una autoformación omnilateral y sentipensante que supere las dicotomías entre trabajo intelectual y manual, la razón de la corporalidad y las emociones, y la teoría de la práctica. Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de lograr tal integración en nuestra (auto)formación podría imbuir de fuerza transformadora a nuestra praxis político-pedagógica en clave de prefiguración para la construcción de otras realidades desde lo que hacemos, tanto en nuestros territorios locales, como a escala regional en nuestro despliegue como movimiento social y popular.

Dado a que nuestras realidades son multiescalares, es decir, que se encuentran conformadas por nuestras condiciones personales, familiares, barriales, regionales y mundiales, entre otras, nos plantea un desafío mayor. No podemos abocarnos exclusivamente hacia una liberación a nivel local obviando las grandes fuerzas políticas y económicas regionales e imperialistas que combaten por imponer su hegemonía en la escena mundial y, por lo tanto, en nuestras localidades. Es por eso que, si bien estos espacios de (auto)formación deben responder a nuestras realidades personales y colectivas más concretas, no debiéramos perder nunca de vista que ello debiera estar inscrito en la construcción de un proyecto emancipador contrahegemónico de carácter global. Dicho de otra manera, consideramos que los procesos de (auto)formación política debieran fortalecer el poder popular desde lo local, pero de manera articulada o, al menos, con miras hacia la materialización de un Proyecto Histórico Popular mayor en la realidad concreta²⁴.

Por último, consideramos imprescindible que desde las organizaciones populares —y especialmente aquellas que trabajamos desde el campo educativo y pedagógico— orientemos nuestras prácticas y esfuerzos hacia la constitución de un sujeto colectivo emancipador. Al decir de Zemelman (1992), “el sujeto se constituye, en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que

24 Para revisar una síntesis sobre el significado de lo que entendemos como Proyecto Histórico Popular, recomendamos revisar: Olivares Gatica, Cabaluz Ducasse, Saraos Paredes y Cabaluz Rodríguez, 2018.

le permita construir realidades, con una direccionalidad consciente” (p. 14), proceso en el cual, la (auto)formación política puede colaborar en tanto praxis comunitaria, constante y liberadora desarrollada por educadorxs y comunidades educativas para avanzar en los procesos de liberación y autodeterminación popular²⁵. Es también con esta pretensión que nos parece importante el desarrollo de las místicas al inicio de las actividades, abordar las relaciones humanas y las emocionalidades en estos espacios, y el fortalecimiento permanente de una identidad colectiva no como algo externo a nuestro quehacer cotidiano, sino como resultado del propio proceso político-pedagógico; por lo tanto, pensar cómo desarrollar esto es uno de los desafíos importantes por seguir abordando y, ojalá, la experiencia que compartimos pueda contribuir en esa reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alerta Educativa. (9 de diciembre, 2019). Movimiento Emancipación. Programa Radial Online. Capítulo 285. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=wm3cbhpOA2U&fbclid=IwAR2fDeE7gyk6TBfMIez9bbV_JM5Xq5-%20Kq_QAI4r4pvXz96B7SAftnj2xVq4
- Assaél, Jenny y Guzmán, Isabel (2002). El movimiento pedagógico en el colegio de profesores de Chile. Su sentido, su proceso de construcción, sus logros. En *La escuela entre la historia y la innovación. Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*. España: OEI. Disponible en: <https://docplayer.es/14225994-La-escuela-entre-la-historia-y-la-innovacion.html>
- Cabaluz, Fabián; Ojeda, Paula, y Olivares, Cristian (2014). Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político-Pedagógico de Paulo Freire. *Educación Popular. Modelo de Intervención Territorial*. UAHC. Santiago, Chile. Disponible en: https://www.academia.edu/37644852/Notas_Introductorias_a_la_Educaci%C3%B3n_Popular_y_el_pensami%20ento_pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico_de_Paulo_Freire
- Caldart, Roselí (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Editora Expressão Popular.
- Caldart, Roselí (2013). Elementos para la construcción de un Proyecto Político y Pedagógico de la Educación del Campo, Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST. *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*, 3, 90-118. Santiago: Editorial

25 Sobre la constitución de sujetos colectivos sugerimos el artículo de Zemelman, 1992.

Quimantú. Disponible en: https://www.academia.edu/12517791/Diatriba_3_2013

- Chiroque, Sigfredo (2007). Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas. Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/ipp/20170329032239/pdf_219.pdf
- Chiroque, Sigfredo (2017). Red de Maestros de innovadores en el Perú: Círculos de autoeducación docente. Documento sin publicar. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Chiroque%20Chunga.%20C%C3%ADrculos%20Autoeducaci%C3%B3n%20Docente.doc>
- Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo (Octubre de 2014). La Geografía como aprendizaje para la Resistencia y la Transformación Territorial. En III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía, Red LadGeo "Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores". Conferencia llevada a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria. (2013). Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad. Documento interno sin publicar. Santiago, Chile. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/155218539/Escuelas-Publicas-Comunitarias-Propuesta-de-otra-educacion-para-una-nueva-sociedad-Documento-para-debatir-revision-definitiva-1>
- Colectivo Diatriba (2011). Las luchas por la educación: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias. *Boletín Diatriba. Tercera entrega, Agosto*. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0025.pdf
- Colectivo Diatriba (2012). Educación Pública y Comunitaria. Propuesta contra-hegemónica para la transformación social. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 11*, 107-116. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/448/589>
- Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (2019). Escuela de Formación de Formadorxs Dora Barrancos-CEIPH.
- Escuela Pública Comunitaria (2018, 2 de diciembre). Canción de la Escuela Pública Comunitaria: "Construyendo desde el Territorio y en Comunidad". [Publicación de Facebook]. Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=337644063683945>

- Fals Borda, Orlando (2003). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología* [Comp. de Herrera, Nicolás y López, Laura]. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1985). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Editorial Planeta.
- Freire, Paulo (2018). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grob, Melanie; Guerrero, Sebastián; Cabezas, Diego y Olivares, Cristian (2019). *Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos*. En Lázaro, Fernando; Alfieri, Ezequiel y Santana, Fernando (Coords.), *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur* (pp. 91-116). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Jara, Oscar (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Manacorda, Mario (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikos-Tau, S. A. Ediciones.
- Mançano, Bernardo (2005). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. OSAL: *Observatorio Social de América Latina [Revista electrónica]*, 6, 16. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16M Fernandes.pdf>
- Mejía, Marco Raúl (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Mejía, Marco Raúl (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) — Brasil. Sector Nacional de Formación (2009). *Método de trabajo y organización popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. Disponible en: <http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2017/02/metodos de trabajo y organizacion popular.pdf>

- Movimiento Emancipación (2020). Documento base. Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Por una educación pública comunitaria y popular. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipaci%C3%B3n-2019-Documento-base.pdf>
- Núñez, Iván (2013). Biología y educación: Los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, 1*, 65-83. Disponible en: <http://educacionuchile.org/download/documentos/Revistas-Academicas/Cuadernos-N%C2%B01.-Versi%C3%B3n-final.pdf>
- Olivares, Cristian (2015). *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la 'Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago' ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953 — 1973)*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico. Proyecto MYS I/20/2013, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Ñuñoa, Chile.
- Olivares, Cristian; Cabaluz, Fabián; Saraos, Mauricio y Cabaluz, Felipe (2018). Contribuciones teóricas para el análisis de la dimensión político-educativas del proyecto histórico popular chileno. *Revista HISTEDBR On-line, 18*(4). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, Brasil. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653887>
- Ouviña, Hernán (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Osera, 6*, 1-17. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/osera/article/view/5762>
- Palumbo, María Mercedes (2018). Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos populares en Argentina. *Íconos, 61*, 179-202. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550237>
- Peloso, Ranulfo (Org.) (2012). *Trabalho de Base*. Sao Paulo: Expressão Popular.
- Reyes, Leonora (2014). *La escuela en nuestras manos. La experiencia educativa de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Reyes, Leonora (2016). Saber docente, investigación pedagógica y autoeducación: antecedentes históricos del trabajo colaborativo

entre docentes en Chile. *Revista Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 74-84. Santiago: Colegio de Profesores de Chile. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/portalweb/Directrices/documentos_de_consulta_directrices_ms/Estudios%20e%20informes/arevalo%20y%20nu%20C3%B1ez%20buscando%20comprender%20la%20dimensi%C3%B3n%20de%20lo%20colaborativo%202016.pdf

- Salazar, Gabriel (2003). *La historia desde abajo y desde adentro*. Facultad de Artes Universidad de Chile, Departamento de Teoría de las Artes. Santiago: LOM Ediciones.
- Torres, Alfonso (2016). *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Turner, Lidia (2007). *Del Pensamiento Pedagógico de Ernesto Che Guevara*. La Habana: Editorial Capitán San Luis.
- Viaña Uzieda, Jorge (2017). Luchas para la transición. Del “Vivir Bien” hacia el horizonte estratégico del Socialismo Comunitario. Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Zemelman, Hugo (1992). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 5, 12-18. Disponible en: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf>

MAPUPRAXIS: TRANSITANDO LA CO-FORMACIÓN POLÍTICA

Luis Gallardo y Hernán Soto

INTRODUCCIÓN

“MapuPraxis” es una organización en la que confluimos docentes, psicólogos, antropólogos y sociólogos que, al alero de las Pedagogías Críticas y la Educación Popular, buscamos crear, implementar, difundir, reflexionar y recrear espacios donde el diálogo y la escucha activa sean el punto de encuentro, intentando aportar a la co-construcción de las transformaciones que la sociedad necesita. De esta forma, hacemos comunidad a través de la implementación de propuestas educativas que apunten al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, tanto personales como comunitarios.

Para ello, nos planteamos como una plataforma educativa que se nutre de las diferentes experiencias y sueños de quienes somos parte de ella y, en la cual, colocamos como desafío central, ser y hacer parte de instancias educativas transformadoras y emancipatorias,¹ lo que la

1 Comprendemos como prácticas emancipatorias aquellas que posibilitan “la formación de ser ‘autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos... ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que —o a pesar de que— ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes”. Devenir autónomo implica aquí, el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada, superando el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada” (Quintar, 2005, p. 2).

institucionalidad educativa muchas veces nos impide, entendiendo a ésta como órgano parametrizado rígido, lejano y neoliberalizado. De esta manera, buscamos generar procesos de co-creación que no estén mediados por la competencia y la estandarización, sino por la colaboración, la confianza, la empatía y la capacidad reflexiva. Es así como, al imaginar nuevos proyectos, se invita no solo a quienes son parte de la organización, sino a todas las personas que quieran sumarse, ya sea por lazos de convivencia, trabajo, amistad o incluso convocatorias abiertas a través de redes sociales, y que estén dispuestas a vivir una experiencia como la que aquí se comparte.

De esta forma, buscamos construir una comunidad de aprendizaje y co-creación de propuestas sustentadas no solo en el cuestionamiento de las lógicas neoliberales en las que nos desenvolvemos, sino también desde lo dado,² permitiendo que el diálogo, la escucha activa, el pensamiento crítico y la transformación social sean la base de los procesos diseñados, invitando a que las personas que somos parte de la organización podamos co-construir desde lugares poco habituales pero comunes para las instituciones educativas tradicionales.

Este camino lo hemos recorrido habitando diferentes lugares, aunque una constante ha sido la incertidumbre, por lo que compartiremos dos tensiones que, al día de hoy, siguen abriéndose y complejizándose.

En primera instancia, aparece la duda respecto de la cercanía a la institución educativa tradicional, la cual no ha sido fácil de llevar y que, según nuestro criterio, hemos abordado desde diferentes lugares. Aquí nos desbordan cuestiones como, ¿podemos generar instancias educativas no tradicionales que respondan a instrumentos de evaluación estandarizados? ¿se puede construir un proyecto educativo que propicie la emancipación dentro de los marcos institucionales? ¿será suficiente el currículo oculto para generar las transformaciones?

Y desde esta emerge nuestra segunda gran interrogante, la cual hemos ido trabajando pero, en ningún caso, creemos haber respondido, ¿qué tan bancarios son los procesos de formación política en los espacios de educación popular? ¿cómo entendemos la formación política en espacios que decimos contrahegemónicos pero que se articulan en torno a exigencias institucionales? ¿qué sería una formación política pertinente en el contexto actual?

A través de las siguientes líneas compartiremos experiencias y reflexiones que nos, y esperamos también, les, permitan seguir creando

2 Se entiende aquí lo propuesto por Jerome Bruner respecto de la conducta. “La conducta se da por supuesta. Como si no tuviera necesidad de más explicaciones. Como es lo corriente, se experimenta como algo canónico y, por consiguiente, que se explica a sí mismo” (Brunner, 1990, p. 60).

y recreando respuestas a estas y otras interrogantes emergentes de esta vivencia, comenzando por lo que, según nosotrxs, no solo forma parte de las intervenciones educativas que compartimos, sino de cómo nos articulamos en torno a ellas: la formación política.

ENTONCES, ¿POR QUÉ HABLAR DE CO-FORMACIÓN POLÍTICA?

Vemos que la sociedad globalizada, a través de su proceso de asentamiento, estabilización, crecimiento y proyección en algunos lugares del planeta, ha sorteado diferentes problemáticas que han sido cruciales en la elaboración de diferentes entendimientos de la realidad, es decir, de conformaciones de sujetxs y de las relaciones entre estxs (intra e intersubjetividad), que enmarcan las diversas formas y estilos de vida propios de cada conjunto de personas. Dado el escenario global adverso al que se enfrentan todxs lxs habitantes del planeta, no solo por el cambio climático y sus irreversibles consecuencias, sino también por el deterioro de los sistemas de bienestar social y de participación democrática que, si ya eran precarios e insuficientes, se vieron mayormente cuestionados por la llegada de Covid-19 y la declaración de pandemia, la cual no solo acrecentó la desigualdad sino aumentó los mecanismos de control y represión, se hace necesario generar espacios de encuentro, diálogo, reflexión y transformación de todas las dinámicas que puedan ser nocivas para los diferentes escenarios a los cuales se deberá enfrentar no solo el ser humano, sino que todas las formas de vida existentes y las relaciones que se dan entre ellos.

Dado lo anterior, creemos necesario cuestionarse cómo podríamos influir en estos procesos de transformación y, entonces, la Educación se hace no solo relevante, sino también pertinente. Esto, ya que en los espacios educativos podemos generar reflexiones, innovar e incursionar en dinámicas sociales y prácticas cotidianas que permitan oportunidades concretas y accesibles para los aprendizajes emocionales, sociales, conductuales y cognitivos que permitan co-crear una praxis humana empática y sustentable que responda no solo a las emergencias propias de los conglomerados de personas y sus relaciones, sino también a los eventos propios de los ciclos naturales antropogénicamente alterados del planeta en el que vivimos.

De esta manera se entiende que la Educación, ya sea formal, informal, no formal e inclusive la crianza, comprende un aprendizaje deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado, y el aprendizaje como la construcción de una relación individuo-realidad, que configure una autoconciencia para el desarrollo del ser social con intereses y prácticas transformadoras, sustentadas en una conciencia crítica sobre el sentido, mecanismos y canales del poder que circulan no solo en las actividades educativas, sino en todas las que realiza el

sujeto, para que así, proyecte una vida con sentido. Esto, lo relacionamos directamente con las reflexiones que realiza Paulo Freire respecto de la relación entre lo educativo y lo político:

Jamás pude admitir la mixtificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación en contra qué. A las clases sociales dominantes no les gusta la práctica de una opción orientada hacia la liberación de las clases dominadas. Esta es mi opción: un trabajo educativo, cuyos límites reconozco, que se dirija hacia la transformación de la sociedad en favor de las clases dominadas (Marín, 1978, párr. 10).

Es así como la Educación puede incidir directamente en las transformaciones individuales y comunitarias, pero, muchas veces, su implementación se realiza mediante marcos programáticos y/o teóricos de época (en el mejor de los casos, entendiendo que muchas veces se intentan dar respuestas con enunciados teóricos elaborados en, desde y para otros momentos), que limitan, moldean o proyectan los cuerpos de conocimiento que serán compartidos, lo que podría no estar respondiendo a las necesidades, anhelos y/o deseos de las personas que conforman la comunidad educativa, contraponiéndose entonces a la posibilidad de que cada sujeto pueda situarse en su presente, comprendiendo su pasado y proyectando posibilidades de futuro transformadoras que le sean sentidas. Por ello, creemos que la relación que se establece entre teoría y práctica no debiese ser de subordinación, sino que de interacción horizontal y recíproca entre ambas, entendiendo que en la racionalidad crítica esta interacción es *dialéctica*: los elementos constitutivos de la *praxis* son la acción y la reflexión, en una relación tal que cada una construye a la otra.

En esta línea, relacionando Educación y Política, creemos relevante dar un espacio central al sujeto y su experiencia, tanto consigo mismo como con las relaciones que genera para que, desde ellas, pueda develar sus límites y potencialidades, visualizando así sus posibilidades de transformación posibles, es decir, lo eutópico.³

Al centrar el proceso de transformación desde la experiencia de cada sujeto abrimos posibilidades de encuentro, ya que muchas veces

3 Se retoma aquí lo planteado por Carlos Calvo, quien plantea que “Lo utópico, por definición es irrealizable, inalcanzable; en tanto que lo eutópico es lo posible, aquello que tal vez pueda realizarse” (Calvo, 2012, p. 20)

los contenidos y las líneas teóricas e ideológicas tienen cargas simbólicas que pueden alejarnos de posibles respuestas y acciones, solo porque no han sido resignificadas. Como nos dice Beatriz Gentile (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL, 2020), “aún no hay memoria,⁴ hay trauma”.⁵

Para ejemplificar, podríamos hablar acerca del anti-comunismo. En Chile, hablar de comunismo es complicado. No porque exista censura, sino por un fuerte entramado simbólico arraigado en la sociedad. Aún en estos tiempos declararse comunista, o incluso hablar de un Estado garante de derechos sociales puede ser asociado a comodidad indolente y/o flojera (querer todo gratis y no trabajar), pobreza generalizada producto de la negación a la propiedad privada, corrupción por quienes trabajan en el servicio público, expropiación e incluso totalitarismo y genocidios, entre otros simbolismos.

No nos extenderemos definiendo el comunismo ni haciendo una revisión de cómo ha sido abordado en sus diferentes momentos, pero sí nos gustaría hacer hincapié en cómo se han asociado al comunismo el mal uso de recursos públicos e incluso violaciones a los derechos humanos, entendiendo que, solo durante el siglo XX, podemos evidenciar que esto no responde solo a una ideología en específico, sino al ejercicio del poder y a los grupos humanos que lo ostentan y, es aquí, donde creemos relevante hablar de co-formación política.

Propiciamos entonces la co-formación porque nos posibilita conocer al otro sin etiquetas ni corpus de conocimiento prefigurados. Para ello, intentamos plasmar en nuestras intervenciones las desafiantes propuestas de Estela Quintar respecto de la didáctica no parametral:

es decir, una enseñanza que rompe con parámetros que determinan: que, como y para qué enseñar disciplinariamente para centrarse en el ‘enseñar pensándose’ y en ese enseñar a pensar, reconstruir, horizontadamente, al conocimiento científico en la decodificación e instrumentación ante la rea-

4 Siguiendo a Lechner “La memoria es una forma de distinguir y vincular el pasado en relación al presente y al futuro. No se refiere tanto a la cronología de hechos que han quedado fijos en el pasado como a su significado en el presente. La memoria es un acto del presente, pues el pasado no es algo dado de una vez para siempre. Aún más; solo en parte es algo dado. La otra parte es ficción, imaginación, racionalización. Por eso la verdad de la memoria no radica tanto en la exactitud de los hechos como en el relato y la interpretación de ellos” (Lechner, 2002, p. 62)

5 Comprendemos el trauma como “una determinada apreciación de lo posible y factible escamotea los conflictos del pasado, al mismo tiempo que, por otra parte, la memoria de los conflictos, en su estado traumático, dificulta una perspectiva dinámica del futuro. La principal consecuencia es la pérdida de historicidad” (Lechner, 2002, p. 74)

alidad en la que se vive. Lo no-parametral alude a la posibilidad de apertura que tiene el parámetro como límite y no como determinación introyectada de lo que es hegemónicamente dado como lo real. (Quintar, 2005, p. 4)

De esta manera, este espacio de encuentro, diálogo, reflexión, acción y transformación denominado “co-formación política” permite escuchar(nos), comprender(nos), sentir(nos) y empatizar con nuestras diferentes experiencias no solo como sujetos, sino también como sujetos en relación con otros y con el mundo y así, facilitar la visualización de la construcción de sentidos y significados que nos configuran y entonces, desde ahí, compartir(nos), buscando vislumbrar puntos de encuentro que superen las limitaciones conceptuales.

En ningún caso pretendemos desvalorizar el trabajo que realizan diferentes personas al momento de conceptualizar y reconceptualizar la realidad, pero entendemos que transitar por un mundo viviente puede ser más complejo que ello, entendiendo que la racionalidad no es la única manera de entender y/o dar cuenta de lo que se siente y me, te y nos ocurre. Da cuenta de ello Varela (2000) al hablar de enacción⁶ e intersubjetividad.⁷

Por lo anteriormente expuesto, vemos en la conjunción de la pedagogía crítica y liberadora de Paulo Freire, los aportes no parametrales de Estela Quintar y la complejización de la mente de Francisco Varela, la posibilidad de generar instancias de encuentro que coloquen en relevancia las experiencias de quienes conforman las comunidades educativas, tanto de los educandos como de educadores para que, mediante el diálogo y la escucha activa, en un plano de horizontalidad y respeto por la experiencia de mundo propia y de la otredad, se encuentren conjuntamente posibilidades eutópicas a los problemas sentidos de nuestras existencias y así, ir advirtiendo, reflexionando y haciendo consciencia de las situaciones del contexto que les y nos oprimen y alienan, buscando comprometerse y comprometernos con

6 De acuerdo a Varela, la enacción “implica una profunda co-implicación, una co-determinación entre lo que parece estar fuera y lo que parece estar adentro. En otras palabras, el mundo ahí afuera y lo que hago por estar en ese mundo son inseparables” (Varela, 2000, p. 3).

7 Comprendemos la intersubjetividad en base a lo propuesto por Varela: “es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble-dimensión del cuerpo (orgánico/vivido; Köper/Leib) es un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consciente; más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental” (Varela, 2000, p. 10).

las acciones necesarias y pertinentes para transformarlas a través de una praxis emancipatoria.

CÓMO VIVIMOS LA CO-FORMACIÓN

Considerando la co-formación política como un eje articulador de nuestra propuesta de intervención y en base a la reflexión colectiva necesaria para el desarrollo del proceso educativo que deseamos, nos emergen cuestionamientos en torno a ¿Cómo abordar las experiencias educativas sin quedarse sólo en los aspectos teóricos, buscando hacer parte de ellas la experiencia de todas las personas involucradas en el proceso educativo? ¿Cómo compartir instancias educativas que se desmarquen de los procesos escolarizados pero que respondan a los estándares establecidos, por ejemplo, para el ingreso a la educación superior? ¿Cómo garantizamos que la vinculación entre el saber teórico (requerido en algunos espacios en el contexto actual) y el saber experiencial (propio de cadx sujetx y de lxs involucrados) dialoguen y permitan la acción de lxs sujetxs? ¿Cómo, desde lo micrológico, acompañamos el desarrollo de una co-construcción política?

Intentaremos contrastar, desde nuestra experiencia, cómo buscamos dar respuesta a estas preguntas, entendiendo que aún siguen aberturándose y complejizándose a medida que transitamos por ellas. Para esto, compartiremos nuestra experiencia desde el Preuniversitario Popular MapuPraxis.

Dada la profunda neoliberalización de la Educación en Chile, la segregación y discriminación de niñxs y adolescentes según su origen es aberrante⁸. Tanto el acompañamiento pedagógico, proyecciones futuras, cuidados, afectos e incluso recursos materiales pareciesen estar determinados incluso antes de haber nacido. Es por esto que, con la mercantilización de la Educación maximizada, la naturalización social de las pruebas de selección múltiple como método efectivo de selección para el ingreso a la educación superior o terciaria, (de acuerdo a Jaime Caiceo, la primera implementación data del 11 de enero de 1967 originada y estructurada en el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile) y la necesidad creciente de ciertxs estudiantes para tener un cupo en la anhelada Universidad, emergen diferentes opciones gratuitas (de trabajo voluntario), que acogen a jóvenes y adultxs para compartir y/o entregar las herramientas y habilidades que buscan para rendir este examen de selección. Es así como, aproximadamente, desde la década de 1990, existen los Preuniversitarios Populares (Lavín, 2010), los cuales pueden ser entendidos, siguiendo a Gabriel Salazar como

8 Para mayor información revisar: OECD (2013).

movimientos que, en su génesis, han tenido como objetivo, “reparar el tejido social dañado por las dictaduras”, para luego constituir “identidades colectivas” y “movimientos sociales”, y, por estos días, “empoderar” a la clase popular y la ciudadanía para resistir al modelo neoliberal y, luego, sustituirlo por otro (Salazar, 2012, p. 434). Podemos también acercarnos a quienes los entenderán como “expresiones de cómo el sistema educacional regular y el de educación superior reproduce la desigualdad en el acceso a la Universidad” (Williamsom y Rodríguez, 2010, p. 251) o, como “lugares estratégicos en la construcción de equidad, ya que influyen el proceso de transición de la enseñanza media a la universitaria” (Castro Torres y Aranda Cáceres, 2016, p. 4) Solo con estas visiones podemos notar que los Preuniversitarios Populares son diversos en cuanto proyectos educativos, siendo entonces, el encuentro, el acompañamiento a estudiantes que desean ingresar a la Educación Superior.

Un objetivo tan amplio puede ser abordado de diversas maneras, con diferentes énfasis e intenciones, por lo que hablaremos de la nuestra.

En el Preuniversitario Popular MapuPraxis buscamos *acompañar a las personas que deseen ingresar a la Educación Superior mediante el bosquejo de un proyecto vital*. Creemos necesario problematizar las motivaciones, intenciones, sueños, deseos y anhelos de quienes optan por seguir estudiando, para que otorguen un sentido propio a su experiencia y no solo ejecuten un plan diseñado por otros. En el espacio se entregan todas las herramientas técnicas propias para la rendición de la prueba de selección pero, con años de experiencia y luego de conversaciones y reflexiones constantes con las personas que son parte de él, decidimos ampliar el espectro de la intervención ya que notamos que no solo se requirieron conocimientos teóricos, sino también habilidades de socialización en las que la autoestima y la autoestima académica, es decir, la visión de sí y de sí ante, con y para el conocimiento son determinantes para generar lecturas de la realidad que propicien la permanencia en la educación terciaria y no se produzca otra dolorosa situación de exclusión o, como prefieren llamarle, deserción. Es así como, no solo acompañamos a estudiantes durante el proceso de preparación para la prueba, sino que además durante los primeros dos años de ingreso a los planes formativos que hayan decidido. Para esto, en todo momento, tanto en las clases de cada área como en otras instancias de socialización, generamos espacios de encuentro y conversación respecto de diversas temáticas, asociadas tanto a la construcción del sistema educativo y la vida luego de la escuela, así como a fechas que creemos relevantes y/o polémicas, pero por sobre todo al *descubrimiento del origen de las motivaciones y deseos que impulsan a*

acercarse al conocimiento, buscando esclarecer las intenciones que hay en nuestras decisiones y las habilidades necesarias para abordar un plan de vida, entendiendo al diálogo, la resiliencia, la reflexión sobre sí y la empatía como centrales para su concreción y modificaciones propias de cualquier proyecto que enmarquemos dentro de la incertidumbre propia de esta experiencia que conocemos como “vida”.

En esta línea, en la que el diálogo, el compartir, la escucha y la acción se encuentran íntimamente entrelazadas, no podemos no comentar cómo hemos abordado concretamente, según nosotrxs, la co-formación política.

El año 2019, en el marco de la conmemoración del “*Día de lxs trabajadorxs*” se planificó y diseñó una actividad que tenía como objetivo reflexionar en torno a qué significa este momento y cuál podría ser su relevancia. Para ello, trabajamos las siguientes preguntas: 1) ¿Por qué se conmemora el día de lxs trabajadorxs? 2) ¿Es necesaria la organización social? y 3) ¿Cómo contribuimos a mejorar la calidad laboral de lxs trabajadorxs? Compartimos lo vivido en este encuentro ya que fue revelador. Al comenzar la actividad y plantear las preguntas, lo primero que emergió fue la experiencia. Quienes asistieron nos comentaron cómo sus familias trabajaban a diario para recibir un sueldo miserable o incluso, quienes ya tenían experiencias laborales, las complejidades que habían tenido en esos espacios, la soledad frente a la explotación y la indignación por la precariedad. Si bien ya nos encontrábamos lejanxs a la reproducción de discursos ideológicos, lo que entendemos como formación de cuadros, comprendimos la potencia que existía en escucharnos. En sentirnos. En la empatía del encuentro a través de eso que no hablamos. De eso que, quizá, se nos dijo que no debíamos decir. Notamos que nuestra propuesta fue abordada por el grupo de una manera diferente a la planificada y, cuando les pedimos concretar lo conversado a través algún símbolo, idea, dibujo, expresión u otra fue el meme⁹ lo que resonó. Al momento de compartir los memes creados comentamos a lxs estudiantes cómo habían logrado apropiarse de la temática y el giro que le dieron.

Ese mismo año realizamos una visita al Cementerio General de la Región Metropolitana, ubicado en la comuna de Recoleta, lugar donde se encontraba el liceo que solicitábamos para realizar el Preu-

9 Entendemos el meme como una expresión discursiva que se caracteriza por presentar símbolos e imágenes que son utilizadas con el propósito de difundir emociones, ideas, sentimientos y opiniones utilizando la viralización de contenidos por medio de la red. Siguiendo a Abreu (2000), el discurso de un meme muestra experiencias y sensaciones, las cuales a través del humor muestran al igual que las caricaturas políticas una forma de expresar opinión; manifestando un discurso rupturista y transgresor, muchas veces lleno de crítica, rebeldía y subversión (Massi, 2008).

niversitario. Este espacio fue escogido por lxs integrantes del Preuniversitario, entendiendo que nuestra experiencia previa daba cuenta de la necesidad y pertinencia de escucharles y no depositar en ellxs lo que nosotrxs queríamos. Es decir, no hacer que un espacio que se pretende crítico propicie aspectos propios de la educación bancaria. Para esto, coordinamos junto a la organización “Re-Viviendo Patrimonios”, la que tiene una perspectiva crítica sobre el Patrimonio y su incidencia en la construcción de los imaginarios sociales, en este caso, a través de un recorrido patrimonial en el Cementerio. Nuestros objetivos eran fortalecer la vinculación con y entre lxs estudiantes, que conociesen el patrimonio presente en su comuna y, correspondiente a la prueba de ingreso a la educación superior, reflexionar sobre la práctica de la democracia y los DDHH en el Chile del siglo XX. El énfasis del recorrido estuvo en el diálogo, el debate y la construcción colectiva de conocimiento entre mediadores y asistentes al recorrido patrimoniagógico. Al realizar la evaluación de la experiencia lxs estudiantes nos comentaron que les gustó mucho pero, dado que el recorrido estaba mediado por una guía de trabajo, muchas veces no pudieron desarrollar todas las inquietudes que emergieron, ya que primó el término del recorrido por sobre los emergentes. Comentamos que si bien compartíamos plenamente su visión, en este caso, se relacionó a las expectativas de la organización con la cual nos vinculamos.

Por último, nos gustaría compartir lo que vivimos luego de la revuelta del 18 de octubre de 2019. Dado la magnitud del descontento y su manifestación a través de diferentes expresiones, junto con la incertidumbre que se habitaba en nosotrxs y el país, entendíamos que nuestra labor era acompañar a lxs estudiantes. Comenzábamos a transitar un momento esperado e importante, pero las personas que llegaban al Preuniversitario tenían un objetivo claro, pero se angustiante y demandante, que ahora se veía sobrecargado con esta nueva situación. En base a la experiencia vivida con el grupo, decidimos darle todas las posibilidades que vislumbrábamos en ese momento, además de darles la opción de generar propuestas y que, en conjunto, pudiésemos resolver qué hacer. Fue así como, al cabo de un mes, antes de retomar las clases, realizamos un conversatorio acerca de lo que significaba una Asamblea Constituyente y por qué podría ser una de las formas a través de las cuales destrabar el conflicto que vivíamos y/o canalizar las demandas y propuestas que aparecían día a día. Invitamos a diferentes personas a compartir sus conocimientos respecto de este tema y, si bien no generamos un consenso respecto de lo conversado, fue un espacio esclarecedor y acogedor para todxs.

Les compartimos estos momentos ya que, creemos, dan luces de cómo vivimos la co-formación política. Entendemos que forman

parte de nuestra erudición, de diferentes cuerpos teóricos e ideológicos, pero también entendemos que estos pueden alejarnos de quienes nos rodean. Por ello, creemos importante encontrarnos a través de la experiencia y de, realmente, modificar nuestras prácticas pedagógicas en función de ella. Cuando nos reunimos para hablar del “Día de lxs trabajadorxs”, comprendimos que no era necesario traer una reivindicación prestada de otrxs autorxs que quizá construyeron conceptos y enunciados en otros momentos históricos, sino que nuestrxs estudiantes vivenciaban esas injusticias y que tenían las posibilidades para expresarlas y, en conjunto, darles sentido de época. Aprendimos con ellxs la importancia de la escucha y el acompañamiento activo de la curiosidad, aunque muchas veces eso implique no seguir de manera fija lo ya planificado, aunque solo sea una actividad y esta se ejecute con otras organizaciones. Resonamos en nuestros temores, dudas, incertezas y esperanzas, y buscamos la elaboración de nuevas preguntas más que de respuestas prefabricadas, tratando de generar relaciones intersubjetivas con posibilidades de sostener proyectos de futuro.

Todo esto, junto al cariño y la preocupación genuinas, han hecho que nuestrxs estudiantes se sientan en un espacio de confianza. Un espacio en el que se les escucha, en el que pueden conocer a personas con inquietudes similares y que, pese a ser diferentes, pueden encontrar lugares comunes. Es así como, al compartir nuestras intenciones, contrastarlas con estudiantes y dar cabida a propuestas co-construidas, asumiendo nuestros errores y vivenciándolos como oportunidades de aprendizaje, hemos ido replanteando nuestra praxis para que sea contextualizada, dinámica, abierta y con espacio a la emergencia, entendiendo que muchas veces la comodidad de lo dado nos cobija, pero nos desmoviliza.

No podemos no compartir algunas preguntas respecto de esto, tales como:

¿Son las efemérides dispositivos parametrizados; es necesario hablar de ciertas temáticas solo cuando nuestros calendarios revolucionarios así lo estiman pertinente? ¿qué tantas posibilidades encontraríamos si abordásemos estos temas desde lo categorial¹⁰ más que desde lo conceptual?

10 Retomamos lo planteado por Estela Quintar, quien propone que “El pensar categorial permite centrar las categorías analíticas que habilitan el distanciamiento crítico para ampliar la comprensión y conciencia histórica del presente. Porque la crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente historizado; una lectura que busca construir conocimiento histórico, nombrando lo no nombrado, creando nuevas categorías que den cuenta de lo develado; siendo su tarea, además, recolocar los debates y conversaciones en el presente que es donde los sujetos construyen realidades” (Quintar, 2018, p. 4).

¿Cuáles son los acuerdos sobre los cuales trabajamos con otras organizaciones y cómo éstas influyen nuestra praxis? ¿Estamos dispuestxs a compartir nuestra visión crítica de la realidad, aún cuando no cumpla con los tiempos con los que muchas veces se viven los espacios revolucionarios?

¿Cómo abordamos las coyunturas? ¿Las trabajamos como oportunidades de reclutamiento, de transformación, de formación de cuadro, de resignificación de sentido, de encuentro u otras? ¿Escuchamos lo que la otredad quiere de nosotrxs? ¿Escuchamos lo que nosotrxs queremos o lo que nos han dicho que tenemos que querer?

REFLEXIONES FINALES

La co-formación política ha sido un proceso de replanteamiento no solo de nuestra praxis, sino que del cómo abordamos nuestra(s) vida(s) y las relaciones que generamos con otras personas y todo lo que nos rodea. Ha sido un proceso de muchas conversaciones, encuentros y desencuentros. Ha implicado mirarnos, conocernos, escucharnos, sentirnos y empatizar. Comprender nuestras construcciones de realidad y los lugares desde los cuales nos enunciamos, para lo cual, muchas veces, recurrimos a nuestra propia experiencia; problematizándola, compartiéndola, contrastándola, conteniéndola y aperturándola, no solo entre quienes somos parte del equipo Mapu-Praxis, sino entre todas las personas que nos encontramos en torno al Preuniversitario.

Intentando dar respuesta a algunas preguntas compartidas al inicio, creemos que entenderse como una instancia educativa crítica, pero que responde a instrumentos de evaluación estandarizados, requiere de problematización constante, sobre todo, acerca de cómo nos posicionamos ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces valoramos más los enunciados que nuestro actuar, y creemos que la complejidad está en el hacer. En el cómo hacemos eso que decimos que hay que hacer, porque, desde ahí, emergen otros lugares de contraste, problematización y diálogo. Otras oportunidades de aprendizaje. Mostrarnos flexibles, abiertos, dinámicos y permeables junto a quienes están en búsqueda de espacios que escapen de la educación tradicional es una tremenda responsabilidad, ya que ahí podremos mostrar las posibilidades de coherencia respecto de la co-construcción de futuros posibles. Abrirnos a re-mirarnos y analizar nuestras prácticas bancarias nos ha posibilitado comprender que deseamos mucho más de lo que podemos hacer, invitándonos a transitar caminos de posibilidades que, desde nuestro presente, puedan dar cuenta de acciones concretas que nos permitan estar más cerca de las transformaciones profundas que buscamos. A fin de cuentas,

creemos que la co-formación política implica escucharse y escucharnos; sin prejuicios, sin disputa, con confianza y esperanza, buscando la concreción de un proyecto dinámico y sentido que responda a las necesidades y emergencias, individuales y comunitarias, a las que nos enfrentamos a diario.

Caminar por lo no definido ha sido intenso, ya que no hay recetas para crear lo pertinente o habitar la incertidumbre, pero sin duda nos ha unido y mostrado la importancia de generar nuevas formas que no solo emerjan como respuesta a la opresión, sino como oportunidades de emancipación.

El escritor Mario Mendoza recuerda que, al momento de enfrentarse a la decisión de dejar la Universidad para ser escritor, se encontró con un poema navajo de una línea que le inspiró, el cual decía: “salta, ya aparecerá el piso”. En lo que respecta a la co-formación política y nuestra experiencia, parafraseando este hermoso verso, podríamos decir: “saltemos, y ya veremos si necesitamos un piso”.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, Carlos (2001). Periodismo iconográfico (IX). Clasificaciones sobre la caricatura (1). *Revista Latina de Comunicación Social*, 42. Disponible en: <http://revistalatinacs.org/2001/latina42jun/43cabreu9.htm>
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caiceo, Jaime (2013). El sistema de selección universitaria chilena en crisis: Discusión para la elaboración de la P.A.A. *HISTEDBR on-line*, 51, 3-13. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640259>.
- Calvo, Carlos (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Castro Torres, Paulina y Aranda Cáceres, Romina. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: Control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 51-68. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art04.pdf>.
- Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL (2020, 01 de octubre). Beatriz Gentile Flores Brotando desde la Memoria Histórica [Video]. YouTube. [Entrevista centrada en vislumbrar ¿Cuál es el papel de la memoria para pensar el Presente? Desde pensarse como una militante de las ideas, Beatriz Gentile nos ayuda a transitar por cuestiones tan

- vigentes en nuestros tiempos, como el papel del pensar y de articular la memoria histórica para brotar flores de esperanza en el Presente. 46 minutos]. Disponible en: <https://youtu.be/E4s6tytrGqk>.
- Lavín, Vivian (2010, 05 de julio). Preuniversitarios solidarios. *Radio Universidad de Chile*. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2010/07/05/preuniversitarios-solidarios/>.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marín, Karmentxu (1978, 18 de mayo). Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html.
- Massi, María (2008). El humor es cosa seria. Discursos transgresores en la prensa alternativa norpatagónica. *Comunicación y Medios*, 18, 155-175. Disponible en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/756>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. París: OECD Publishing.
- Quintar, Estela (2005). En diálogo epistémico didáctico. *Voces y textos*. Dirección de Escuelas Normales de México. México. Disponible en: https://issuu.com/isc.lee/docs/en_di_____logo_epist_____mico_did__.
- Quintar, Estela (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), e040. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Salazar, Gabriel (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y Proyección Política*. Santiago: Uqbar.
- Varela, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida. Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Nueva York: Rider/Random House.
- Williamson, Guillermo y Rodríguez Frigolett, Claudia (2010). Equidad, Inequidad y Educación Superior: Aprendizajes de un Preuniversitario para Jóvenes de la Educación de Adultos. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 251-267. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art15.pdf>

UNA MIRADA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA COTIDIANIDAD DE EXPERIENCIAS DE COLECTIVOS SOCIALES Y COMUNITARIOS¹

Jessica Tatiana Castaño Urdinola, Mónica Salazar
Castilla, Daniela Giraldo Hernández, Héctor Fabio
Ospina y Jonathan Piedrahita



Este texto tiene el deseo de desplegar algunas puntadas comunes en las que traemos, preguntas, experiencias, cotidianidades y deseos de posibilidad para seguir tejiendo en relación a la formación política y su vínculo con la educación popular. Para empezar, quisiéramos dar cuenta de ¿quiénes somos? ¿qué sujetos estamos acá desplegando reflexiones de la formación política? y ¿por qué la formación política ha sido de interés para nosotros y nosotras?

1 Este es un texto que se construye desde distintas voces, experiencias, miradas que hilan un tejido que viene fortaleciéndose hace unos años, un tejido que se junta para pensarse desde la educación popular y las pedagogías críticas. Al tejido pertenecen, Huellas de Vida — Manizales, Escuela Popular Víctor Jara — Medellín, Chispas de Esperanza — Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Co-Laboratorio Pluriversos, Cultura y Poder, Corporación Emergiendo, programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, Seamos Nuestra Tierra — Manizales.

Somos un grupo que nos hemos querido nombrar tejido, porque implica tejer hilos diversos, fortalecer vínculos, pensar en el otro y la otra, tejer territorios y utopías, además implica tensionar, y tener voluntad de hacer parte, no somos idealización de nada, somos sujetos que hemos decidido hacernos en lo colectivo combatiendo la fragmentación de lo común. Somos sujetos atravesados por el dolor, la rabia, la indignación, somos jóvenes, mujeres, hombres, y otros géneros, que venimos de barrios populares, de municipios de Colombia atravesados por la guerra, nos han arrebatado, amigos, amigas, nos han cosificado y explotado nuestros cuerpos, por eso la rabia y el dolor han movilizado el deseo de acción. Creemos en la rabia política que nombra Laura Quintana (2021) para ella la rabia tiene un papel transformativo y plantea que las subjetividades minoritarias y subalternizadas tenemos rabia y que del enardecimiento pueden emerger ensamblajes para dar vida. Cada uno y cada una, hemos emergido de la rabia y nos ha movilizado, en Colombia no hay un día en el que este sinsabor aparezca, por cada eliminación, silenciamiento, cuerpo encontrado, represión estatal. Desde todo esto hablamos y por eso nos juntamos.

Nos juntamos también porque reconocemos que, para dar cuenta de nuestras acciones, reflexionarlas, problematizarlas y potenciarlas, es necesario el encuentro con otros y otras que caminan utopías que nos acercan, y es por esto, que hemos caminado varios meses hilando un tejido para el pensar y para el hacer colectivo.

En este tejido somos colectivos, organizaciones e instituciones que defendemos la vida en su sentido más amplio, y su defensa se hace de la mano de sujetos diversos y plurales. Nos preocupamos y nos ocupamos de un territorio, llamado barrio, ciudad, universidad, escuela, allí intentamos habitar de otra manera, sintiendo y escuchando el territorio, marcándolo con huellas de vida, con colores, con denuncias que hablan de una realidad que se nos oculta, para que amplíemos la mirada y nos reconozcamos en la marginalidad, en la opresión y así decidir caminar juntos y juntas por hacer de estos territorios otros modos de vida, agenciando la común-unidad.

Nos abrigamos en la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, porque es desde allí donde también nuestras acciones tienen vida en los territorios, acciones que se dan con lenguajes que nos acercan a la gente, lenguajes desde el cuerpo, el arte, haciendo de lo cotidiano momentos para la reflexión. Es por esto, que pintamos muros, hacemos obras de teatro, creamos huertas, generamos encuentros que tejen comunidad y pequeñas escuelas donde la instrumentalización y la asignatura se aniquilen y se le de vida al encuentro y al diálogo desde las realidades, experiencias y hacer del conocimiento un saber prácti-

co; esto que nombramos nos permite decir que la formación política, la que nosotros y nosotros desde nuestras experiencias hemos hecho pasa por el encuentro, el diálogo, por leer y caminar los territorios y desde ahí construir conocimiento, nos haríamos preguntas ¿qué es el encuentro y cómo lo significamos? ¿qué es dialogar en este presente?

Cuando reconocimos que unos de los ejes del Grupo de Trabajo CLACSO es la relación de la formación política y la educación popular, en esta necesidad de pensar en la formación de subjetividades en el presente, decidimos como tejido hablar desde el territorio Colombia, nos encontramos en varias ocasiones para reflexionar desde nuestras experiencias ¿cómo entendemos la formación política? ¿cómo la agenciamos en nuestros espacios colectivos? y es así que tuvimos cuatro encuentros de diálogo en el que emerge este texto que alberga palabras colectivas, experiencias y preguntas.

Deseamos que estas puntadas vayan dando tejido a la reflexión que como grupo hemos venido dando, sabemos que aún nos falta seguir afianzando la discusión y la acción en relación a la formación política, pero es necesario aquietar la palabra para desde ahí distanciarnos y aprendernos críticamente, y poder seguir abriendo posibilidades, porque creemos que la formación política pensada desde este presente, con las emergencias, posibilita alternativas distintas de vida, como lo dice Estela Quintar *“la enseñanza es el espacio privilegiado de toda acción de transformación socio cultural”* (2018, p. 23).

Entendemos que lo político y la formación pasa por comprender y potenciar aquellas dimensiones simbólicas, sensoriales y afectivas desde los cuales se tejen los vínculos, las utopías, que con lleva a prácticas y apuestas de construcción de subjetividades que tienen la potencia de promover y dinamizar proyectos de disputa cultural frente a las formas de ser y construir-nos en este presente convulso y mediado por los esquemas de valores neoliberales, individualistas y alienantes de la sociedades capitalistas. De allí que esta dimensión de la política, pasa por la resemantización y como lo propone el maestro Zemelman, *“pueda ser vista más allá del que hacer operativo que la confina a la esfera del poder, para aprehenderla como consciencia de la historicidad del momento, como construcción de proyectos resolutivos en el plano de las contradicciones inmediatas”* (Zemelman, 2007, p. 18).

LUGARES DESDE DONDE HABLAMOS Y NOS TEJEMOS

El punto de partida que encontramos desde cada colectivo para situarnos epistemológicamente tiene múltiples orígenes y locus de enunciación, pero han sido centrales las miradas desde los aportes de las perspectivas críticas, los estudios culturales, las epistemologías del sur, los feminismos, las sabidurías de los pueblos indígenas y afros, los

trayectos de pedagogas/os y educadoras/es populares que han caminado de la mano de procesos revolucionarios en América Latina, al igual que poetas, músicos y literatos que en sus propios lenguajes narran nuestra realidad.

Si bien estos lugares epistémicos son claves para nuestros procesos hoy, cabe aclarar que no siempre la teoría es el primer acercamiento. En la mayoría de organizaciones sociales que hacemos parte de este espacio, la enunciación partió de la experiencia. A medida que fueron apareciendo dolores, desacuerdos e indignaciones con la realidad, fuimos encontrando autoras y autores que intentaban comprenderlos y dar pistas para transformarlos y fue así como empezamos a incluirles en nuestras conversaciones colectivas. La acción y el pensamiento no caminan de forma separada, por eso hemos caminado desde una praxis, una praxis como dice Freire (s/a), como acto de compromiso, para actuar y reflexionar, donde el sujeto es capaz de verse, saberse en el mundo, de hacer conciencia, conciencia crítica, *conciencia histórica* categoría que ha profundizado Hugo Zemelman.

Otro asunto a considerar como punto de partida y que tiene un origen eminentemente contextual al hablar desde Colombia, tiene que ver con la fragilidad de los procesos comunitarios, que limita y dificulta pensar en procesos de formación política que impulsen el agenciaamiento comunitario. Vivimos en un país donde quienes defienden los derechos humanos, las y los líderes sociales, quienes disienten de la forma de gobernar que hoy impera en el país, son asesinados todos los días; donde la diferencia es leída como amenaza, donde el consenso se construye a través de las balas y donde el miedo y la resistencia coexisten conflictivamente. En tiempos de pandemia se agrega otro elemento, y es que muchas de las personas que conformamos los procesos sociales estamos buscando cómo sobrevivir ante esta profundización de la vulnerabilidad, la explotación, la precariedad y la injusticia, y allí también aparecen dos polos: la fragilización extrema de los procesos o su fortalecimiento a través de múltiples expresiones de la solidaridad. Ante lo anterior nombrado podemos plantear la necesidad de pensar hoy procesos de formación política que reconozcan un presente frágil, que además lean la diversidad de sujetos que conforman los procesos y asumen pensar la comunidad y lo comunitario.

Nos recogemos en otro punto de partida para la discusión que ya ha sido abordado en reflexiones anteriores en estos espacios del grupo de trabajo de CLACSO, no es exclusividad hablar de formación política desde la mirada crítica, sino que esta es una apuesta que también se lleva a cabo desde miradas conservadoras y de derecha, de igual forma es imprescindible dejar clara la finalidad de dicha formación ya que se puede encaminar simplemente para asumir cargos de

representatividad en la democracia burguesa o caer en el engaño de la participación del neoliberalismo. Insistimos en la necesidad de no esencializar ni romantizar nuestro quehacer ni nuestro sentipensar, sino leernos críticamente también a nuestro interior y generar bloques de pensamiento y acción cada vez más fuertes para reconstruir el pasado, leer el presente y fortalecer la imaginación política para seguir agenciando procesos críticos.

Algunos de esos retos tienen que ver precisamente con la identificación de la pluralidad de intereses y dinámicas políticas que transversalizan nuestros procesos, en los cuales, algunos se anclan a la generación de acciones de movilización estética-cultural, otros desde el pensamiento, gestión y dinamización de prácticas pedagógicas e investigativas con las juventudes y comunidades, y algunos otros, desde la cualificación de acciones y mecanismos de participación, exigibilidad de DDHH y la organización comunitaria para la movilización e incidencia político institucional. Lo anterior muestra que la potencia de nuestras apuestas de formación política, no se agotan sólo en lo orgánico comunitario, sino que trasciende a planos institucionales, estéticos, subjetivos y éticos, ya que intentamos articular y poner en discusión constante, aquellas resonancias sociales y campos problemáticos desde los que actuamos política y críticamente.

Otras de las limitaciones también se anclan en las significaciones e imaginarios que frente a dichas prácticas comunitarias seguimos reproduciendo, en tanto, las vemos y vivimos en algunos casos, como los únicos escenarios de construcciones críticas y problematizadoras de la realidad, con ciertas dificultades para extrapolar los sentidos, prácticas y conciencia adquiridos en ellas, a otros planos y procesos cotidianos de nuestras dinámicas. Y lo anterior debilita las construcciones y posibilidades de ampliación de los proyectos y transformaciones éticas que como sujetos logramos en dichos tejidos. Por lo que se plantea un doble reto para quienes estamos inmersos en dichas dinámicas, el primero el de buscar acciones de reproducción y ampliación de las resonancias y movilizaciones intersubjetivas que logramos en las apuestas comunitarias, y el segundo el de tratar de combatir y transformar las hostilidades que el contexto hegemónico y de estigmatización se proyectan sobre dichos escenarios.

Hemos venido planteando la necesidad poner en sospecha nuestros propios procesos o procesos de otros que se hacen llamar formación política, leerlos críticamente implica develar, distanciar, y leer con perspectiva histórica y política, Lo anterior, pasa por ejemplo de leer las tensiones, en las maneras de entender y tejer liderazgos para la autonomía, y no para la dependencia o el servilismo ideológico heredado de las acciones de formación de cuadros de los tradicionales

partidos de izquierda e incluso de ciertos sectores orgánicos del progresismo y las ONG.

Otro elemento canónico en tensión ha sido el de los referentes de dichos inéditos viables por construir, los cuales aún se anclan en algunas de las argumentaciones que el materialismo histórico y los grupos beligerantes del inicio de este siglo impulsaron, por lo que implicaría también revisar esos proyectos que las culturas originarias, el anarquismo, algunas corrientes feministas y de disidencias políticas y sexuales se han venido impulsando frente a la profundización del capitalismo y el fascismo totalizante en el país y el mundo.

Es así que como tejido lo que hemos venido leyendo en la formación política, es desde nuestras experiencias y atentemos a la construcción de preguntas y problematización que, desde el Instituto Pensamiento y Cultura de América Latina, IPECAL, se nos ha propuesto; porque además creemos en esta necesidad de detenerse y hacer preguntas que den sentido a los latidos nuestros y del mundo.

PUNTOS DE ENCUENTRO QUE HEMOS TEJIDO DESDE NUESTRAS CONVERSACIONES

En primer lugar, aparece la praxis como necesidad de juntarnos desde las diferentes mediaciones, haciendo lectura crítica del contexto. Cada quien, desde su lugar, con sus intencionalidades distintas y locus de enunciación diversos, concluye que no existe un interés centrado únicamente en el hacer o en la construcción de conocimiento, sino que creemos en la potencia de la práctica reflexiva, de un hacer que se repiensa, de un discurso que se vuelve práctica, de un conocimiento que debe ser útil, transformador, posicionado y comprometido. La formación política nos ha permitido, entonces, romper con la falsa dicotomía entre el conocer y el hacer.

Los lugares desde donde soñamos y agenciamos la praxis son tan diversos como nuestras formas de leer el mundo. Esto pasa por nuestros hogares, nuestros espacios organizativos, nuestras universidades y centros de pensamiento, nuestras relaciones cotidianas, las calles de nuestros barrios, las plazas de nuestras ciudades, los campos, entre otros que nos han desafiado a salir de los espacios tradicionales y los lugares comunes que en ocasiones aparecen como “los propios” de la formación política. Nos tomamos las calles (muchas de las cuales no son ocupadas por las instituciones ni las fuerzas represivas del Estado), los muros, las esquinas, las canchas, los parques, la virtualidad, los patios de nuestras casas, nuestras escuelas... todo espacio se vuelve una potencia para encontrarnos y aprender desde distintas estrategias audiovisuales, artísticas, académicas, narrativas y experienciales; todo esto desde procesos como la asamblea, ciclos de pensamiento, ta-

lles, intercambio y diálogo entre saberes y experiencias, encuentros para conversar en relación a la coyuntura política, los acontecimientos del barrio, problemas y preguntas que van emergiendo.

Con todo y lo anterior, nos asumimos como una idea, el canto que no mataron las balas de las dictaduras y que a pesar de la censura se filtra por cada grieta de esta vieja estructura. Al convertir cada nueva situación y contingencia en una potencia para propagarnos, se nos hace necesario de igual forma inventar otras maneras de la juntanza que vienen con las rupturas y críticas propias como lo han venido proponiendo las compañeras cuestionando los liderazgos acomodados y acosadores, planteando precisamente que es más importante esparcir nuestras ideas que al fin de cuentas son más necesarias que una organización anquilosada en el tiempo, se hace pertinente entonces nuevas formas organizativas.

Y así como hemos roto el molde del espacio, también reconocemos que desde nuestras trayectorias personales y colectivas hemos tenido que desnaturalizar y dejar de ver como normal aquello que se nos ha mostrado como dado desde los otros ángulos de la formación política. Allí aparecen asuntos étnicos, de género y sexualidad, de clase, de generación, de pertenencia territorial, entre otros, que hemos ido transformando desde la juntanza.

Las rupturas y transgresiones a las que nos han llevado nuestros procesos de formación política impactan la vida cotidiana, lo ético, los microespacios, pero también las relaciones con los aparatos del Estado, los macro-espacios, las esferas institucionales de la política. Nuestra formación política ha estado permeada por los intereses organizativos internos y las coyunturas del contexto que implica buscar espacios para hacernos preguntas, encontrarnos con otros actores que nos ayuden a responderlas o a profundizar esos cuestionamientos frente a nuestras formas de pensar y hacer, y de relacionar nuestro quehacer cotidiano con los problemas políticos del país, el departamento y la ciudad.

No obstante, pese a que estos escenarios han sido fundamentales para corporizar esa criticidad y politización de nuestras subjetividades, aún nos cuesta avanzar y emprender las disputas por los escenarios de poder político, pues continuamos agotando las acciones de actuación al plano cultural, subjetivo, académico y comunitario; mientras siguen siendo escasos y muy temerosos los lazos que se tejen con aquellas apuestas progresistas y cercanas a los proyectos de ejercicio del poder alternativo, como por ejemplo, la vinculación y acompañamiento a las dinámicas de incidencia del partido y dinámicas organizativas emergentes del proceso de paz, así como de algunas de las estrategias feministas de toma y llegada a los espacios decisorios

de ciudad y país, que quizá nos podrían acoger o permitir ampliar la luchas y generación de opciones de vida y actuación políticas más críticas, humanas y dignificantes. Sin embargo, esto sigue siendo tensionante en la diversidad que somos.

La pregunta como presencia y emergencia permanente en nuestras dinámicas nos ha implicado desaprender, aunque esta palabra también debe ser puesta en tensión. La profesora Estela Quintar plantea que no se desaprende, sino que se resignifica, y esta es una discusión que tenemos pendiente, pues en medio del contexto de las organizaciones y los movimientos sociales también damos por sentadas algunas palabras sobre las que deberíamos detenernos. De todas maneras, lo claro frente a esta idea es que nuestras representaciones y sentidos sobre el mundo se han transformado, se interpelan, cambian de acuerdo a los movimientos veloces que se van generando en nuestras realidades.

Resemantizamos el mundo y nuestras luchas también, de allí la importancia del cómo nos nombramos y los nombres de nuestras organizaciones que van desde un grupo de estudio, un colectivo, red, escuela, co-laboratorio, etc. Y es justamente honrando esas palabras con la acción que seguimos el importante legado de los pueblos originarios que nos enseñan la importancia de la palabra, y que ésta es vacía si no la acompañamos con nuestros actos. Nos nombramos como *Chispas de Esperanza*, en medio de realidades sombrías que quieren seducirnos hacia el fatalismo; somos *Huellas de Vida*, en barrios donde las pisadas de la muerte intentan imponerse; nos nombramos como *Pluriversos*, por “un mundo en el que quepan muchos mundos”, rechazando esa realidad única e imposible de cambiar; somos *Emergiendo*, saliendo a flote, alejándonos de las imposiciones que quieren vernos sumergidas/os en nuestras condiciones desiguales de existencia; somos la *Escuela Víctor Jara*, la memoria viva, las ideas que no pueden matarse, un manifiesto que palpita en nuestros barrios.

Nos convencimos de que todos los lugares desde los que hablamos deben ser des-esencializados, despatriarcalizados y descolonizados, y en esa tarea la formación política ocupa un lugar central, especialmente cuando se vuelve práctica y no solo discurso, cuando se agencia y no solo se verbaliza, y cuando sirve para transformar realidades en medio de un mundo deshumanizado y deshumanizante que se muestra como el único posible.

Así, nuestra formación política es una hibridación, es de academia, pero también es de calle, se reconoce ética, pero también política, se asume senti-pensante, es estratégica, se ubica en el adentro y el afuera, se entiende móvil, cambiante, en tránsito permanente. Es una disputa, nunca está acabada, requiere de una constante revisión, y

ante todo: se teje colaborativamente y no como un ejercicio puramente individual. Se minga, se trenza, se co-elabora, se construye a partir de fragmentos, y genera la provocación de la militancia, del apoyo a las acciones colectivas que caminan junto a nosotras/os.

Esa movilidad que adquiere la política y lo político en nuestras dinámicas camina de la mano con la alteridad, con el trabajo en red, con la aparición de otras y otros que se vuelven aliados, cómplices, amigas/os, con quienes se tejen vínculos muy potentes que permiten combatir la fragilidad de estas acciones colectivas. De no ser por el sentir, el pensar y el hacer tampoco serían del todo posibles o sostenibles a largo plazo.

Con el tiempo nuestras formas de trabajo, alimentadas por la cotidianidad de los espacios que ocupamos, nos han ido adentrando en caminos de otro tipo de acompañamiento, de formación o saber, el encuentro con líderes y lideresas barriales y comunitarias, comerciantes, grupos de madres, colectivos, fundaciones, investigadoras/es, y estos encuentros se han hecho más fuertes en medio de un contexto en el que el Estado aparece intermitentemente.

Finalmente, el elemento común con el que queremos cerrar este pequeño texto que busca provocar la conversación, tiene que ver con la construcción de la utopía y la esperanza como un horizonte para seguir caminando y haciendo otras formas de hacer política. El ser seres inconclusos nos lleva siempre a querer tener otras potencialidades, aprendizajes y comprensiones. Por eso este caminar hacia una utopía, hacia ese lugar del delirio, donde hay goce pero también tensión, donde se construye y se teje en comunidad, donde se puede escapar a la guerra, donde aparecen otras posibilidades para niños, niñas y jóvenes, donde las jerarquías se cuestionan, es esa utopía la que nos tiene caminando en calles del dolor, de la muerte...

“Nos movemos en la esperanza en cuanto luchamos, y si luchamos con esperanza, algo esperamos” (Paulo Freire)

PREGUNTAS Y REFLEXIONES PARA CONCLUIR

Quisiéramos cerrar este texto no con certezas, pero sí con preguntas que se nos fueron donando desde el IPECAL, preguntas que nos fuimos haciendo y algunas puntadas con las cuales podemos seguir tejiendo e imaginando la formación política en este presente.

ALGUNAS PREGUNTAS QUE NOS RESUENAN

- La formación política y la praxis: implica pensar en el lugar de la teoría, de la acción en nuestros procesos de educación popular y pedagogías críticas. ¿Cómo pueden articularse? ¿cómo no

quedarnos únicamente con teorizaciones de la realidad, ni caer en el polo del hacer irreflexivo?

- ¿Cómo combatir la fragilidad a la que se enfrentan nuestros procesos de formación política y de acción colectiva?
- ¿Cuáles podrían ser las intencionalidades de los procesos de formación política, en su particularidad, en tiempos históricos que demandan otras formas de pensamiento y acción desde las condiciones desplegadas desde fines de los `70 en América Latina?
- ¿Debe haber consenso sobre lo que es la formación política para poder llevarla a cabo? ¿o puede hacerse desde múltiples formas de entenderla?
- ¿Cómo debatir sobre la formación política crítica sin esencializar ni romantizar nuestro quehacer?

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS, DONADAS DESDE IPECAL

- ¿Cómo definir cuáles son los emergentes que nos abren posibilidades de resignificación?
- ¿Cómo establecer una formación política diversa pero también contextualizada a las diferentes organizaciones y los territorios y/o espacios en los cuales se desarrollan?
- ¿Cómo fortalecemos los procesos comunitarios, a través de una formación política que impulse el agenciamiento comunitario?
- ¿Cuál(es) podría(n) ser la(s) finalidad(es) de una formación política crítica?
- ¿Qué se requeriría para crear nuevas formas organizativas que respondan a cada nueva situación y contingencia y que permitan esparcir nuestras ideas?

Las preguntas nos permiten identificar la necesidad de pensar desde nuestros procesos y experiencias, una formación política que responda a lo comunitario, a la comunidad, a sus latidos, que además se asuma desde una perspectiva crítica, lo que implica develar máscaras e imaginar posibilidades y que seamos capaces de leer, escuchar, respirar síntomas y emergencias, que nos muevan a re-significar nuestros procesos. Una escucha radical en la que el otro aparezca en total alteridad:

“Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo

que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don” (Han, 2020, p. 113)

¿Qué tanto escuchamos en nuestros procesos? ¿Qué tanto le damos la bienvenida al otro? Son preguntas que nos quedan con esta reflexión de la escucha, *la escucha*, puede ser un camino para los procesos de formación política en este tiempo, en el que poder detenerse, escuchar y cuidar al otro ya es acto político y disidente.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo (s/f). *Cambio*. Bogotá: América Latina.

Han, Byung Chul (2020). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.

Quintana, Laura (2021). *RABIA, Afectos, Violencia, Inmunidad*. Barcelona: Herder.

Quintar, Estela (2018). Crítica Teórica, Crítica Histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación popular pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Zemelman, Hugo (2007). *De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina*. México: Universidad de las Naciones Unidas / Siglo Veintiuno Editores.

LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LAS ASAMBLEAS TERRITORIALES EN CHILE Y LA CONSTRUCCIÓN DE CAMINOS EMANCIPATORIOS

Diego Cabezas Bravo y Sebastián Guerrero Lacoste

“Se dice que un pueblo que lucha,
es un pueblo que educa”
Comunidad Urbana Autogestionaria
Villa El Salvador

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, en Latinoamérica vivimos una época de convulsión política y social que da cuenta de los procesos cíclicos de la historia. Después de la irrupción, la crisis y retirada del ciclo de gobiernos progresistas, entramos a una época donde la emergencia de gobiernos de orientación fascista y conservadora se entrelazan con rebeliones populares por todo el continente. Desde el levantamiento del pueblo indígena en Ecuador con el ¡No al paquetazo! y el repentino ¡Todos al paro! de Colombia hasta el constante ¡Nou pap dom! de Haití y el ¡No al golpe! inesperado de Bolivia, se podía suponer que el “oasis” de paz social que era Chile se mantendría inmóvil ante tanto descontrol social. Sin embargo... ¡Chile despertó! Ya son dos años desde ese recordado 18 de octubre, que con su espíritu de revolución social no parece haberse ido y aún está presente. A pesar de que la revuelta popular bajó en intensidad debido al repentino brote y presencia prolongada de la pandemia mundial o la canalización electoral de algunos sectores, la lucha y organización sigue en los territorios de todo Chile.

Mientras la lucha callejera y la “primera línea” ya se han hecho conocidas a través de los medios de comunicación dominantes por su enfrentamiento directo a las fuerzas policiales, las cuales desde el día uno han abusado de su fuerza de choque reprimiendo y vio-

lando sistemáticamente los DDHH. Por otro lado, “desde arriba” los partidos políticos tradicionales han buscado pactar salidas institucionales que puedan apaciguar las demandas sociales sin escuchar al pueblo, acomodando estas salidas a mecanismos que les permitan mantenerse en los puestos de poder que han ostentado desde la inconsumada transición a la democracia. Ejemplo de ello fue el “Acuerdo por la Paz y Nueva Constitución en Chile”. Asimismo, partidos con discurso de izquierda han empezado a legislar junto con el gobierno de derecha para criminalizar la protesta y la lucha social, a la par que desde la calle y los territorios se escucha el grito por una Asamblea Constituyente paritaria y plurinacional. A raíz de este escenario se levantó una Convención Constituyente, que aún sin ser la Asamblea que se anhelaba pudo de alguna forma canalizar los deseos de todo un pueblo por dejar atrás una constitución impuesta a sangre en dictadura.

En este contexto político social, que es aún más complejo y fluctuante de lo que parece, “desde abajo” se ha venido gestando un proceso que ha logrado que el pueblo se posicione como actor relevante abriendo y alimentando esta coyuntura. Por el lado más visible, las concentraciones masivas, la primera línea, las marchas y huelgas, por un lado más territorial-local, emergieron organizaciones de nuevo tipo que le han dado sustento político social a la lucha callejera, a la construcción de territorios organizados y a la avanzada constituyente del pueblo en lucha. Estas son las Asambleas Territoriales (ATs). Organizaciones de articulación y democracia directa con un fuerte en lo territorial-local que emergieron en diferentes latitudes como respuesta a los actos de violencia del gobierno de Sebastián Piñera y que, a pesar del tiempo y la pandemia, aún siguen desplegando su trabajo político. Estos espacios de organización territorial fueron convocados por el mismo pueblo en las calles, y si bien su convocatoria fue espontánea durante los primeros días de la Revuelta, ellas nacen del acumulado de años de luchas y aprendizajes.

CONTEXTUALIZACIÓN

EMERGENCIA DE LAS ASAMBLEAS TERRITORIALES

Con la Revuelta Popular iniciada el 18 de octubre de 2019, se dio inicio a un nuevo ciclo en la historia de la postdictadura en Chile. Se movilizó un pueblo entero por transformaciones estructurales, mientras el gobierno mostró la peor cara de la represión con las fuerzas de orden y seguridad cometiendo crímenes de asesinato, tortura, violación, desapariciones, y mutilaciones que recuerdan a los peores años de la dictadura. Casi medio siglo de políticas neoliberales que han privatizado lo público y rapiñado cualquier atisbo

de derechos sociales fueron acumulando tensiones y contradicciones en la sociedad que terminaron por hacer estallar a un pueblo indignado por sus condiciones de vida. Casi medio siglo, debido a que el neoliberalismo instalado en dictadura no tuvo frenos ni retrocesos democráticos durante los gobiernos de la transición a la democracia, sino que, por el contrario, se ampliaron y profundizaron las formas de privatización de los servicios públicos y se consolidó una democracia de baja intensidad (Grez y Foro por la Asamblea Constituyente, 2015).

Si bien, desde finales de la dictadura las organizaciones territoriales y los movimientos sociales fueron desarrollando día a día un trabajo de recomposición de vínculos comunitarios y del tejido social, durante los primeros meses de la Revuelta Popular asistimos a un momento excepcional. Desde variadas localidades en diversas regiones del país, emergieron cientos de Asambleas Territoriales (ATs) de forma espontánea como espacios de encuentro y organización política territorial en un fenómeno sin precedentes desde el golpe militar. (Guerrero y Cabezas, 2020)

En estos espacios se reconocieron y organizaron vecinos y pobladoras de diversos barrios, villas y poblaciones, conformando organizaciones, articulándose y desarrollando acciones políticas en contextos particularmente complejos y cambiantes. Este encuentro autoconvocado entre personas y organizaciones que habitan y construyen los territorios locales, generó el espacio de posibilidad para la constitución de las Asambleas Territoriales como actores en potencia con capacidad de acción y construcción política.

Aún así, la novedad de las ATs de la Revuelta se debió a su emergencia masiva más que a sus formas organizativas, puesto que en el pasado reciente ya se habían desarrollado este tipo de experiencias en Chile y Nuestramérica. En las últimas décadas ya se habían generado instancias de este tipo en las Asambleas Territoriales de 2011 en colegios tomados en Chile, y las Asambleas Territoriales levantadas en las Zonas de Sacrificio socio ambiental (o Zonas de Resistencia) como Magallanes, Freirina, Chiloé, Aysén. A esto se podría sumar también la experiencia de las Asambleas Populares o Barriales de 2001 en Argentina (Ouviña, 2003). En todo caso, todas estas experiencias previas planteaban una problemática común. No lograron permanecer ni incidir pasadas las coyunturas de conflicto que las hicieron emerger. Más allá de que estas fueron experiencias embrionarias y que produjeron un sin número de acciones y efectos posteriores a la coyuntura, como tales no tuvieron una incidencia mayor a su contexto específico. (Cabezas y Guerrero, 2021)

RECORRIDO DE LAS ASAMBLEAS TERRITORIALES

Para el caso de las Asambleas Territoriales, el camino ha sido vertiginoso, no solamente por los cambios de escenarios y las coyunturas políticas de la Revuelta Popular, sino también por la irrupción del Covid-19 en el escenario mundial y nacional. Hasta el momento reconocemos tres grandes hitos, que a su vez han condicionado cuatro momentos: el Estallido Social del 18 de Octubre que dio inicio a su conformación, el período de adaptación durante la pandemia, el tercero iniciado tras la aplastante victoria del “Apruebo” en el plebiscito de octubre, y por último, el que en vivimos en la actualidad, el Proceso Constituyente, que se vive entre la incertidumbre de lucha electoral y las acciones colectivas.

REVUELTA POPULAR

El primer período corresponde al momento de emergencia masiva y dispersa de ATs en los distintos territorios desde el inicio de la Revuelta Popular el 18 de Octubre de 2019 hasta mediados de marzo de 2020. Este ha sido el momento de mayor visibilidad de las ATs por la apropiación colectiva de los espacios públicos donde se desarrollaron talleres, marchas, asambleas, actividades culturales, conversatorios, ollas comunes, entre otras. Al poco tiempo se comenzaron a conformar también espacios de articulación entre las distintas asambleas en escalas nacionales y regionales. Aquí las ATs tuvieron que responder y aprender a lidiar con las problemáticas propias de nuestra realidad neoliberal que dificultan los procesos de organización y con otras propias de su especificidad, en lo cual profundizaremos más adelante. Tras una baja en la actividad de protesta y organización en los meses de verano, se sentía en el aire una reactivación radical de la movilización y la ocupación de los espacios públicos desde marzo en adelante, pero durante la tercera semana del mes se decretó la suspensión de las clases y el inicio de las cuarentenas por la irrupción del Covid 19 en Chile.

PANDEMIA Y ENCLAUSTRAMIENTO FORZADO

La llegada de la Pandemia mundial no sólo sorprendió al Estado chileno, desprovisto de las mínimas herramientas para enfrentar una situación de esta envergadura, sino que también puso en jaque a las organizaciones populares y ATs con esta nueva condición inesperada de encierro forzado y un injustificado toque de queda que puso a los militares de nuevo en las calles. Sin duda, esto generó una desmovilización social, una baja en la participación en las ATs y redujo la capacidad de estas de trabajar en espacios públicos. Aún así, la mayoría de las ATs superó la incertidumbre inicial a las pocas semanas de iniciarse los períodos de cuarentena a través de plataformas de comu-

nicación remota. En este momento, el trabajo se volcó a la solidaridad y a resolver las necesidades básicas de salud y alimentación de vecinos mediante ollas comunes, la donación de cajas con insumos y del fortalecimiento de las redes de abastecimiento, lo cual se ha sostenido durante toda la pandemia.

Tras el período de mayor intensidad del confinamiento, y ante la proximidad del Plebiscito donde se decidiría el cambio de la constitución de la Dictadura, la mayoría de las ATs volcaron sus esfuerzos a la disputa de esta batalla electoral. A pesar de esto, un gran número de ATs se restó de participar en este proceso debido a la ilegitimidad del Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución, conocido como la “Cocina Constituyente” ya que fue realizada en una reunión privada por un reducido grupo de parlamentarios de partidos tradicionales, quienes acordaron las reglas del Plebiscito y establecieron condiciones para su funcionamiento. En general, se entendió que la posibilidad de plebiscitar la constitución de la dictadura era una oportunidad única y una victoria del pueblo, a pesar de las restricciones que lograron instalar los grupos más conservadores del país y que fueron aceptadas por la mayoría de los bloques de la clase política.

POST-PLEBISCITO

Luego del mediático Plebiscito de Octubre, donde se Aprobó por una amplia mayoría el deseo de una nueva constitución, se abrió un nuevo y largo período que se ha sostenido en el tiempo. Durante este período las ATs se han mantenido en un período de latencia e intermitencia con períodos más activos y visibles que otros, sosteniendo espacios de apoyo mutuo para combatir la pandemia y generando espacios culturales o de discusión política. A partir de este momento se ha tomado con fuerza la lucha por les grandes olvidadas del proceso político y social, les preses polítikes de la Revuelta Popular. Haciendo eco del llamado de solidaridad de organizaciones como la Coordinadora 18 de Octubre, varias ATs se sumaron a las campañas de visibilización, protestas y “barrotazos” fuera de los penales, exigiendo las condiciones mínimas para una estadía digna en los lugares de reclusión y su inmediata liberación por razones políticas y humanitarias. Así también, este período ha estado marcado por la agenda electoral, con la elección de convencionales constituyentes, para lo cual varias ATs levantaron sus propias candidaturas, logrando algunos puestos, o insuamando programas de distintos candidates.

PROCESO CONSTITUYENTE

A finales de septiembre de 2021, ya van varios meses desde que se inició el trabajo de la Convención Constitucional y la pandemia de

alguna forma está siendo superada. Las Asambleas Territoriales por su parte han tenido un pequeño resurgimiento, saliendo a las calles para las fechas emblemáticas, y luchando por la libertad de quienes aún siguen presos. Un tema importante de este nuevo periodo es la lucha electoral que divide a quienes vieron en el relativo triunfo de las elecciones pasadas una puerta para conseguir puestos de poder y alguna influencia para conseguir las demandas populares, y quienes aún desconfían de toda instancia relacionada a la democracia representativa. Así, si bien había un augurioso reencuentro de colectivos y organizaciones populares, existe un clima enrarecido por tensiones y divisiones de tácticas, pero a la vez una sensación de esperanza por la vuelta a las calles y al diálogo de las acciones colectivas.

PROBLEMA. FRAGMENTACIÓN TERRITORIAL Y SOCIAL

Sin duda el recorrido de las ATs ha sido vertiginoso y complejo. Además de tener que aprender a moverse por vertiginosos escenarios políticos han debido enfrentar los efectos del abandono estatal de la población durante la pandemia. En el transcurso de dos años, aún se mantienen vigentes varias de las ATs pero otras muchas se han quebrado, han dejado de mantenerse activas o se encuentran en estado de hibernación con períodos de actividad intermitente. Los grandes espacios en que se articulaban han perdido vigencia. En todo caso, la ausencia de acciones visibles o instancias de organización no necesariamente han significado el fin de estas organizaciones pues han permanecido muchas redes y varias han sabido volver a levantarse en distintas instancias durante su corto período de existencia.

Aún así, tras dos años de lucha y construcción, el impulso y la masividad inicial de encuentro y reconstrucción del tejido social, no ha logrado consolidarse. Este es un proceso lento que requiere encuentro, organización, experiencias compartidas, recorrido y organización constante. Además de los efectos de la pandemia, existen condiciones estructurales impuestas por el neoliberalismo que entorpecen el despliegue territorial y político de las ATs, dificultades que ya debían enfrentar las organizaciones previas al 18 de octubre como son las condiciones precarias de trabajo, la falta de tiempo para organizarse o las consecuencias del machismo y el patriarcado.

LUCHA IDENTITARIA

La revuelta como momento de encuentro y articulación después de la ruptura del tejido social en la dictadura y la post dictadura ha sido un momento histórico que puede dar luces de cómo estas articulaciones se han venido desarrollando a pesar del neoliberalismo descarnado que se ha implantado en el territorio chileno. Podemos decir que este

momento ha sido el estallido de los deseos comunes de revolución social con una perspectiva de alcanzar ese otro proyecto político, ese otro fuera de los designios del capital, uno contrahegemónico e incluso emancipador (Areyuna, Cabaluz, y Zurita, 2018). Sin embargo, el encuentro de ese posible proyecto común debe entrar en diálogo con lo que Salazar (1998) denomina sinergia local, que no es más que el acumulado comunitario que proviene de las propias acciones y experiencias de las comunidades, que más allá de cualquier catalizador externo, tiene una fuerza de identidad histórica que surge al interior de los grupos. En este caso, cualquier articulación a mediano o largo plazo debe entrelazarse y conversar con esta sinergia, y luchar contra al desencanto con las acciones políticas de articulaciones mayores que se asocian con lo partidario.

Entonces existe este doble posicionamiento, esta doble racionalidad, o esta doble identidad que vive, se contradice y se disputa dentro de la coyuntura política de la izquierda chilena. Si nos remitimos a la lectura compartida por Hardt y Negri (2019) sobre los nuevos movimientos políticos y sociales, quienes nos dicen que nos enfrentamos a dos caminos, según ellos contradictorios, en la edificación de estructuras u organizaciones duraderas, tendríamos algunas luces del porqué las Asambleas Territoriales decrecieron en su desarrollo. Esto se debe a que por una parte está el camino de la completa separación de las instituciones sociales actuales, lo que muchas veces lleva a la conformación de pequeños grupos de acción, que apuntan entonces hacia mas bien lo local, esto sería la sinergia local; y por otra parte está esa estrategia de inmiscuirse y adentrarse en las instituciones estatales para transformarlas hacia lo común. Esto último, en cierto modo, es una influencia externa que no prospera o fertiliza, según Salazar (2011), ya que proviene de formas de hacer política rechazada en base a la historia reciente de Chile.

También podemos tomar lo que Santos (2000) nombra como dos racionalidades distintas, la razón local y la global, lo que provoca un choque de racionalidades, ya que esto no solo sería un tema de visión geográfica, si no una forma de ser en el mundo; así lo local tendería a ser más heterogénea, solidaria y cooperativa, la cual es invisibilizada constantemente por la razón moderna universalizante. Así podemos entender el porqué, las asambleas a pesar de no seguir creciendo se han mantenido y muchas veces profundizado su quehacer. Otro elemento relevante lo puede poner Laclau (2005) que apunta a ese pueblo poderoso, que nosotres tanto anhelamos, pero que desde una perspectiva de política populista no sería nada más que un significativo vacío. Este pueblo no sería más que una heterogeneidad de subjetividades sociales plurales, una multitud, que necesita un poder hegemónico

“desde arriba” para organizarse, ya que no tiene una identidad propia única. Desde esto, se podría desprender la dificultad o incluso, la imposibilidad de congregar a estas pluralidades asamblearias en un camino o plan común.

Aún entendiendo estos elementos, creemos que una pincelada por nuestra historia también daría otros faros a los cuales mirar. En el desarrollo de la construcción de política “desde abajo” durante la revuelta popular, existe una conceptualización común de los espacios que se levantan desde las comunidades territoriales más o menos organizadas. Muchas veces estas usan el prefijo *Auto* como una forma de reconocimiento propia, marcando una intersubjetividad que ya lleva algún tiempo dentro de la historia política chilena, pero que a la luz de la revuelta se hace más visible y explícito. Está, si bien no apunta directamente a lo local, se despega de esa razón global y se centra más hacia lo local. Como afirma Salazar (2011) en Chile, la hegemonía del Estado, a la par de un protagonismo exacerbado de los partidos políticos y las instituciones gubernamentales y en muchos pasajes de la historia incluso la imposición de las Fuerzas Armadas, han puesto a la ciudadanía, tanto a la clase popular como colectivo o al sujeto histórico, en una posición de subordinación política y social.

Entonces, es por esta hegemonía de la institucionalidad política tradicional que las y los actores sociales que quedan al margen de esta estructura han procurado actuar con autonomía sobre todo en las últimas décadas, en confrontación con dichos poderes dominantes. Si bien existen “movimientos sociales” que han sido aceptados y/o han entrado dentro de esa institucionalidad, quienes han tenido mayor influencia y visibilidad durante la revuelta popular han sido quienes se plantearon desde fuera de la institucionalidad. Este protagonismo de las últimas décadas, se puede rastrear en la historia reciente desde el ascenso de la cultura de Lo Auto con más fuerza en la década de los noventa. Dentro de lo planteado por Fauré (2015), esta cultura organizativa se construyó principalmente desde el abandono social y económico en el que se veían inmersa las organizaciones sociales que fueron de alguna forma dejadas de lado por la institucionalidad, durante el proceso de transición pactada. Entonces por necesidad, o algunas de ellas por opción, se dio una cultura político-organizativa centrada en la autonomía —por fuera de partidos tradicionales— y la autogestión económica —sin financiamiento estatal— pasando estos a ser parte de los principios fundamentales de las organizaciones junto con una construcción discursiva de lo “Anti”. Lo antimilitarista, antijerárquico, antipartidista, etc. Así, esta cultura organizativa se ha apartado de los poderes político-hegemónicos tradicionales. Lo Auto es una marca de separación discursiva con la política tradicional, una

forma explícita de expresar el camino hacia fuera de la institucionalidad imperante, una marca que aglutinaría prácticas y racionalidades de participación política que se escapan a la democracia representativa neoliberal, donde la horizontalidad es el eje central, una marca que reconoce la pluralidad de identidades presentes en las nuevas organizaciones políticas.

Durante la revuelta se hizo presente un ánimo cristalizado en el grito "*Volvimos a llamarnos Pueblo*", del cual se desprende otro de los elementos centrales que tensiona desde dentro y desde afuera las identidades de la revuelta, el cual, al contrario de lo que dice Laclau, está lleno de significado, luchas comunes y deseos de transformación. Sabemos que alguna vez fuimos pueblo, alguna vez nos congregamos para construir una asamblea constituyente en 1925, o que la organización popular generó las condiciones político-sociales que posicionaron a un gobierno popular, a un gobierno del pueblo, al poder estatal en 1970. Aún así, esa "soberanía popular" o ese "pueblo", nos dice Salazar (2012) podría sonar como palabrería que no tiene resonancia en la memoria, una palabrería de la que tampoco nos hablan los textos escolares o la literatura histórica tradicional. Para comprender entonces este nuevo auto-nombramiento, Cabaluz (2019) nos aclara que pueblo, y lo que el mismo pueblo nos ha enseñado, es que este sería un conjunto de sujetos que viven y sufren la explotación, la exclusión y la dominación; pero este no se ha quedado, ni puede quedarse en una posición pasiva apolítica, ya que se ha construido y constituido a través de la acción, como se ven en los ejemplos de nuestra historia y como se palpa en las asambleas territoriales, a través de esa oposición directa a quienes ostentan el poder y las riquezas, a través de la articulación, a través del rompimiento del estado normal de las cosas y la construcción de escenarios de lucha. Ese paso faltante para volver a llamarnos pueblo como reza el grito de protesta es lo que Salazar asegura que se da cuando es el pueblo quien es el poseedor de la autoridad existente en un determinado territorio, y rige legítimamente el destino de sí mismo en ámbitos como la educación, la economía, las leyes, la vivienda, en definitiva, en todos los ámbitos relevantes de la vida.

Ya sea que se enfatice un foco en lo local o en lo nacional, ya sea las identidades múltiples de las asambleas territoriales o el sufrimiento y acción común como pueblo, nada de esto es contradictorio, ni excluyente. El elegir una construcción desde lo local no significa que no estemos abriendo espacios de lucha como pueblo, al contrario, es una evidencia de la construcción de esa lucha; el mirar desde la racionalidad local rompiendo los universales, no significa en ningún caso que se niegue una razón global y que no se esté construyendo un

proceso para subsanar las necesidades comunes; el sujeto histórico que se construye en las asambleas, en las calles, en la organización y en la lucha, se llena de sentido al aglutinar esas luchas comunes y esos caminos múltiples en los cuales se desarrolla. Aún así, la formación política en pos de desarrollar una estrategia que aúne estos dos caminos, que articule lo local y lo nacional nos puede llevar a salir fortalecidos como pueblo. Así, la revuelta como ese momento de encuentro y articulación, de muchas sinergias locales que anhelan un cambio social profundo ayudaron a reconstruir de alguna forma esa identidad como pueblo que apunta hacia caminos emancipadores, y uno de esos caminos también es la disputa por una nueva constitución.

FORMACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR FORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Entendemos que los caminos que se nos presenten deben ser foco de nuestra reflexión y desde ésta saber cuál seguir o transformar; para aquello no se puede hacer desde una reflexión superficial o individual, sino que desde el acumulado colectivo, desde el aprendizaje de nuestra formación política. El concepto de formación política no suele ser ajeno para quien se haya desenvuelto en el contexto de luchas políticas, ya que tiene un vasto recorrido histórico y suele ser común en las organizaciones populares. En general se asocia a talleres que permiten generar criterios compartidos, aunar consensos y potenciar las capacidades de construcción y lucha política de las organizaciones. Como hemos mencionado antes, debido a la fuerte deslegitimación de los partidos políticos y de la política partidaria durante la post-dictadura en Chile, este concepto se ha vuelto menos frecuente e incluso olvidado por varias organizaciones territoriales, comunitarias y populares puesto que, en algunos espacios, genera ciertas reticencias por su carga histórica asociada a la política partidaria y a la formación de cuadros políticos que solía consistir en “bajada de líneas”, en una formación vertical y bancaria.

Apartándose de esa carga histórica, en Chile se ha hecho común la resignificación de la práctica y sobre todo del concepto, añadiendo el prefijo *auto*, marca léxica que venía siendo parte del recorrido de las organizaciones populares pero profundizada durante la revuelta repitiéndose en palabras como ATs Auto-convocadas, Auto-gestión, Auto-financiamiento, Auto-educación y Auto-formación. A nuestro modo de ver, lo Auto se desarrollaría desde lo meramente léxico, pero con una profunda carga desde lo político. En su dimensión léxica, sería una reafirmación de lo propio o de lo local marcando una separación con la política tradicional de los partidos. Por ejemplo, en lo Auto-convocadas que son las Asambleas territoriales, quiere decir que

han sido levantadas por sus mismos integrantes y no por plataformas político-partidarias o por estructuras estatales. Esto da cuenta de una búsqueda por desligarse de ese tipo de organizaciones, pero fundamentalmente, por Auto-afirmarse como proyecto político fuera de sus prácticas, lógicas y principios verticalistas.

He aquí el cruce donde se encuentran la crítica a la Formación Política Bancaria expresada desde lo Auto, y algunas de las propuestas de la Educación Popular y sus principios. Si lo Auto niega la imposición de lineamientos o contenidos, también apuesta por algunos de los principios impulsados desde la Educación Popular como una postura crítica frente a la realidad, un posicionamiento desde y para los grupos oprimidos, el diálogo a partir del reconocimiento de los saberes de todas las personas, la horizontalidad y la búsqueda por generar instancias participativas en la deliberación y las tomas de decisiones, la preocupación por la auto-formación y la producción de saberes, y la perspectiva de construcción de un proyecto político contrahegemónico o emancipador (Areyuna, Cabaluz, y Zurita, 2018; Torres, 2018).

A esto podríamos sumar aquellas comprensiones de la formación política, vinculadas a la educación popular, que han relevado a los movimientos populares como principio y sujeto pedagógico (Michi, 2010), es decir, que la conformación orgánica de los movimientos y la lucha que despliegan, genera procesos educativos a nivel de sociedad pero también a nivel interno de las organizaciones relevando espacios organizativos cotidianos de formación política entre los cuales tendrían especial relevancia las instancias de lucha, de deliberación y de toma de decisiones, la transmisión y producción de saberes, la participación de instancias de representación o de articulación con otras organizaciones (Palumbo, 2018). Así mismo, dentro de estas concepciones de formación política se sobrepasa la comprensión de esta como un momento único relacionado a un taller, sino que se releva su carácter de proceso, enfatizando un elemento que representa al crisol de expresiones y experiencias de educación popular (Jara, 2018). En este sentido, “para los sujetos participantes del campo militante, todas sus prácticas político-pedagógicas —independientemente de su formalidad y sistematicidad educativa— se vuelven formativas” (Palumbo, 2018).

A partir de estos planteamientos, comprendemos la formación política como un proceso continuo, heterogéneo, experiencial y multi-dimensional. Consideramos que la experiencia de organizarse en una AT ha implicado, para sus integrantes, procesos de auto-formación política desde los principios de la educación popular al menos en tres dimensiones. A saber, una formación política asamblearia y una formación política territorial. En los siguientes apartados, pasaremos a

caracterizar las particularidades de estas formaciones políticas desplegadas en las ATs en estrecha relación con varios principios de la Educación Popular.

FORMACIÓN POLÍTICA ASAMBLEARIA

Para el caso de las Asambleas Territoriales, a pesar de su conformación heterogénea en cuanto a las personas que las conforman, en general han adoptado formas de organización bastante similares. En general, han tenido al territorio como eje articulador, un carácter de “autoconvocadas”, organización asamblearia de participación activa y deliberativa, organización por comisiones o grupos de trabajo, y principios de horizontalidad, autonomía, antipatriarcal, anticapitalista y anticolonial.

Al dimensionar estas similitudes, podríamos plantear que existiría una experiencia común de organización dentro del amplio espectro de Asambleas Territoriales, y por lo tanto una formación política común para todas las personas que están conformando estas organizaciones. En este sentido, en cualquier AT emergida en el contexto de la Rebelión Popular se estarían desarrollando procesos de formación política experiencial con grandes semejanzas. Incluso, podría ser que en otro contexto de Nuestramérica, una organización territorial con la misma conformación orgánica, principios y acciones políticas, genere un conjunto de experiencias y saberes organizativos con algunas características similares a las desarrolladas en las ATs emergidas en Chile.

Un conjunto de capacidades, saberes, habilidades y conocimientos de diversa índole conformarían lo que podríamos entender por saberes asamblearios o formación política de las organizaciones territoriales. Organizar eventos políticos, culturales, o de autofinanciamiento; hablar en público, no repetir ideas y palabras ya dichas, escribir y tomar acta; hacer afiches, tomar y respetar acuerdos, crear consignas; aprender a relacionarse con distintas personas y organizaciones, conocer sus posicionamientos y prácticas; gestionar y administrar recursos; y desarrollar conocimientos territoriales, políticos, históricos y educativos, son algunos de tantos saberes y experiencias formativas dentro de la vida en una organización asamblearia de carácter territorial.

Vale acotar que la cultura asamblearia viene de una tradición importante dentro de la historia de las organizaciones populares. La novedad de las Asambleas Territoriales no es tanto su forma de organización sino su masiva (re)emergencia o activación de una memoria histórica de organización tras años de desarticulación y ruptura del tejido comunitario por la dictadura y el individualismo neoliberal.

El hecho de que nos hayamos nucleado en asambleas territoriales da cuenta de una formación política, una experiencia y una cultura previa que legitima esta forma de organización por sobre otras. Cultura de organización que, por lo demás, ha venido creciendo al menos desde las últimas dos décadas en los movimientos sociales, las tomas de colegios y terrenos, colectivos y organizaciones populares. Así mismo, podríamos suponer que de mantenerse en el tiempo las Asambleas Territoriales, se vería robustecida una cultura de organización, participación y autogestión comunitaria, además de importantes procesos de reapropiación colectiva de distintos territorios, de medios de producción, de la salud y de la educación propia, entre otros.

FORMACIÓN POLÍTICA DE TERRITORIALIZACIÓN

Creemos que existe una dimensión particular de cada experiencia de organización territorial de tipo asambleario, que corresponde al contexto en el que se desarrolla, a las problemáticas que debe enfrentar y a su momento histórico. En este sentido, los procesos formativos en la cotidianeidad de la organización estarían profundamente marcados por la especificidad del contexto de cada organización territorial. En palabras sencillas, si una organización territorial en su origen o desarrollo se debe enfrentar a una problemática de tipo socioambiental o de violencia machista, probablemente estos serán los temas que ocuparán un lugar central en la tabla de asamblea de la organización, y por lo tanto, se generarán procesos de formación política para la resistencia o la transformación de tales problemáticas. A esta dimensión de la formación política exigida por las particularidades del territorio, podríamos entenderla como una formación política territorializada y/o territorializante, en tanto trabajo (pedagógico) de apropiación comunitaria del territorio. Para la resistencia o para la transformación real de las problemáticas latentes en cada localidad. (Mancano, 2009)

Vale mencionar que encontramos un símil, o quizás, el análisis está muy influido por la propuesta de construcción de contenidos programáticos de la educación en la propuesta de los temas generadores de Paulo Freire. En esta, los contenidos a desarrollar en los procesos educativos deben emerger del territorio y desde el diálogo con el pueblo, correspondiendo a aquellas problemáticas que en un territorio y una época determinada, se presentan como principales obstáculos en el proceso de liberación de los grupos oprimidos. Como una manifestación de la praxis en las organizaciones territoriales, esta dimensión territorializada de la formación política sería similar a la propuesta pedagógica de Freire pero sin implicar, necesariamente, una investigación temática que revele las problemáticas comunitarias sino que,

por efecto de la acción organizativa en el territorio, o de las crisis, estas problemáticas afectarían directamente a las organizaciones.

Tanto la crisis política de la Revuelta Popular, como la emergencia espontánea de las Asambleas Territoriales, nos han permitido visualizar su desarrollo y los efectos que han generado en distintos contextos. Probablemente la mayoría de las ATs desde su constitución originaria a la fecha han tenido momentos de gran visibilización a nivel local, o incluso han generado tensiones y conflictos en sus territorios producto de sus procesos de territorialización. Esto es interesante porque en la medida que este tipo de organización no existía, estas problemáticas permanecían ocultas, o en estado de latencia en distintos niveles y dimensiones, como potenciales barreras impuestas por los sistemas de dominación a la espera de ser activadas, o quizás, sedimentadas por la ausencia de discusión y consenso desde las posiciones políticas de izquierda/contrahegemónicas. Antes de organizarnos juntas no teníamos estos desacuerdos. Antes de organizarnos en la Asamblea Territorial no teníamos problemas con la junta de vecinos, la alcaldía u otras organizaciones del territorio.

De esta forma, las energías transformadoras de las ATs se ven condicionadas y obligadas a resolver aquellas problemáticas y tensiones que les exige el territorio. Evidentemente hay sistemas de dominación que afectan a todas las ATs, pero según la realidad de cada asamblea-comunidad-territorio unos problemas tendrán más relevancia o urgencia que otros, unos problemas serán más discutidos y requerirán más esfuerzos inmediatos que otros. Por lo tanto, los procesos de formación política territorializada corresponderán a las particularidades que ha debido enfrentar cada AT.

PROBLEMÁTICAS DE LAS ASAMBLEAS POPULARES

Como hemos mencionado anteriormente, las ATs estas han experimentado diversas dificultades y problemáticas que han afectado u orientado su desarrollo y formación. Más allá del contexto de pandemia y crisis social que volcó a la organización a la coordinación on-line y a la resolución del problema de la alimentación, estas sufrieron, y probablemente enfrentarán, problemáticas producidas por los sistemas de dominación para los cuales, generar procesos intencionados y sistemáticos de formación política podría ayudar a resolver de mejor manera.

Desde el entendimiento de que estas problemáticas (o factores desgaste y de quiebres) no se superarán por sí mismas, sino que son algunos de los elementos urgentes a abordar para el fortalecimiento de las Asambleas Territoriales y del pueblo organizado, intentaremos identificar algunas de estas.

NO SER ACTOR DE INCIDENCIA EN LA COYUNTURA

Una de las principales problemáticas fue y probablemente seguirá siendo la poca incidencia en la coyuntura, lo que conlleva tener poco protagonismo como actor social en la disputa política. Seamos claros, el pueblo en la calle es el actor político que detonó y visibilizó la crisis social, pero no posee una organización clara que se pueda sentar a una mesa de negociación o que posea un pliego de demandas unificadas. Las ATs surgieron como la respuesta natural a este diagnóstico, pero sin un horizonte concreto. Entonces, la dificultad de las ATs para conformarse como actor protagónico en la coyuntura a nivel nacional y/o de generar transformaciones reales en sus territorios es una posible consecuencia de la falta de formación política.

A pesar de su emergencia masiva por diversos territorios y haber generado procesos articulatorios, las ATs no han logrado conformarse como un actor de unificado de peso que logre incidir en la coyuntura. En este sentido, un problema a considerar es aquel planteado por la profesora Roseli Saleté (2000) según la cual “si la lucha social no consigue modificar los lugares que ocupábamos antes, estará destinada al fracaso, ya que reproduce los roles opresivos que supuestamente hicieron nacer el movimiento” (en Zibeche, 2007, p. 32). En este sentido, se hace imprescindible el avance hacia ganadas concretas y materiales para la mantención y el fortalecimiento de la organización y la lucha popular desde las ATs.

Si bien lo anterior podría traer frustración y desconsuelo por no avanzar materialmente, se puede trabajar en la explicitación de los avances subjetivos y en aprendizajes, en la línea de la transformación de las relaciones sociales. Es pertinente evidenciar que este ha sido el espacio de participación política concreta de un sinnúmero de personas que no conocían o visibilizan ningún otro espacio político más allá de las elecciones; se ha avanzado en la discusión y profundización de las demandas sociales, más allá de que en la calle se escuchen sólo consignas, al interior de las ATs sí hay discusión y reflexión que vislumbra exigencias más acabadas y pensadas; y se ha esparcido la semilla de qué otra forma de organización política, más allá del estado es posible, y que el hacerse cargo de las propias necesidades básicas es factible si nace desde la organización cole

AUSENCIA DE CONSENSOS COLECTIVOS

Otras de las dificultades más evidentes que atraviesan estas ATs, tanto a la interna como en sus procesos de articulación, es la generación de grandes acuerdos que les permitan funcionar con la agilidad que requiere la rapidez de la coyuntura actual. Si bien existen algunos acuerdos sobre lo que no se quiere, es decir sobre la dimensión des-

tituyente, el escenario se hace complejo a la hora de generar y consensuar propuestas reales de transformación a nivel instituyente y constituyente. La ausencia de propuestas unificadas subordina las posibilidades de acción de las ATS a las exigencias y las demandas, o a la negación o aceptación de propuestas de otros actores.

Esto se basa en la experiencia de las luchas recientes del movimiento popular, donde muchas de las demandas han sido cooptadas. Al ser un conjunto de ATs amplio, existen posturas que van desde la creencia que una reforma al modelo o caminar hacia un modelo social de Estado, hasta posturas que creen que es el momento de desechar cualquier atisbo de hegemonía estatal pasando directamente a modelos cooperativistas y autogestivos. Entonces, uno de los aprendizajes que puede ir en la línea de la formación política sería dejar los dogmatismos ideológicos e ir avanzando en acuerdos generales que ayuden a subsanar las problemáticas sociales y restablecer los derechos sociales como el foco de la lucha, más allá de agendas ideológicas.

RELACIONES CON OTRAS ORGANIZACIONES Y DIFERENTES CULTURAS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA

La emergencia de ATs, rápida y poderosa a cual proliferación de callampas, les ha significado relacionarse con distintas organizaciones populares e institucionales generando vínculos de apoyo mutuo y convergencia en algunos casos, pero tensiones y problemas en otros. En este último caso, la disputa por la apropiación y trabajo político en el territorio, tensiona a algunas organizaciones territoriales con trabajo previo a la Rebelión Popular con estas nuevas asambleas, masivas y en proceso de conformación. Relación que muchas veces ha generado fricciones y roces por tener prácticas y formas de organización disímiles que aún no se han acomodado.

En esta misma línea, y similar al proceso vivido por las Asambleas Barriales en Argentina post 2001, las lógicas partidarias y dirigenciales, suelen ser tensionadas por una intención de horizontalidad en el desarrollo de las asambleas y de la toma de decisiones (Ouviña, 2003). Al ser las ATs aglutinadoras de todos quienes habitan y trabajan en los territorios, se producen estas tensiones que tiene efectos a la interna, en la desconfianza hacia quienes militan en partidos políticos o sindicatos y en la inmovilidad o ingenuidad atribuida a las perspectivas de organización horizontal, a su vez, afecta también en la toma de decisiones sobre las relaciones de articulación con otras organizaciones o plataformas como la CAT.

Esto no se trata de suplantar una organización por otra, ni una articulación de organizaciones, es ampliar la perspectiva política y construir de lo aglutinador que puede ser las ATs para generar traba-

jos en conjunto. La política tradicional desde arriba que se ve amenazada por ésta “nueva” forma de hacer política se debe amoldar y trabajar por ya no disputar los espacios locales, si no que construir en conjunto, y las ATs deben convivir con las orgánicas tradicionales y fortalecerse en el proceso, si se quiere construir desde otras lógicas que trabajen desde abajo y horizontalmente.

ENTRE LA DISPUTA DE LO LOCAL Y LO NACIONAL

Por último, se enfrentan también aquellas posiciones que bregan por la construcción y la lucha únicamente a nivel barrial, como proyecto de autonomía avocado exclusivamente territorial-local, contra aquellas posiciones que pretenden incidir en las discusiones y disputas a nivel nacional, como la firma de tratados internacionales, la agenda corta de demandas con respecto a la educación, las pensiones y la salud, entre otras. Si bien, a veces estas posiciones enriquecen el diálogo y mantienen la reflexión con un ojo en cada área, hay peligro que en algunos territorios se trabaje por “el socialismo en un solo barrio”, o se intente incidir en luchas más globales en las cuales sin analizar las relaciones de fuerza se puede tener cero injerencias. En este sentido, creemos que se ha asentado cada vez más una posición de síntesis que aboga por la disputa a nivel local y nacional.

PATRIARCADO

A propósito de la irrupción del movimiento feminista en el escenario nacional en los últimos años, se han comenzado a visibilizar más los casos de violencia machista y a denunciar las prácticas patriarcales instaladas en nuestra cultura, especialmente en los varones cisgénero y heterosexuales. Claramente las ATs no están liberadas del sistema de dominación patriarcal, por lo que no han sido pocas las asambleas que han vivido procesos de “funa” o de interpelación a algunos de sus miembros varones por situaciones de acoso, de violencia o de abuso sexual. Situaciones que por varias aristas han podido generar quiebres y rupturas de las asambleas a distintos niveles. Vale recalcar que entendemos que los problemas son el patriarcado y el machismo, no la visibilización de sus consecuencias.

CONDICIONES MATERIALES

Un elemento problemático para el desarrollo de procesos organizativos son las condiciones materiales que dificultan la participación de compañeres en organizaciones. En este contexto neoliberal de precarización del trabajo, llegar a organizarse durante la tarde-noche después de una jornada laboral intensa es una limitación importante que implica la desertión de compañeres por no dar abasto. A esta

situación previa a la Rebelión Popular, se suma la crisis económica, social y sanitaria que ha significado la irrupción del Covid-19, ante las deficientes medidas de protección social impulsadas por el gobierno de Sebastián Piñera y la reafirmación de su compromiso con los grandes grupos económicos. En este sentido, las ATs han debido reorientar sus esfuerzos hacia las redes de abastecimiento, ollas comunes y el desarrollo de iniciativas de economía solidaria para ayudar a paliar los estragos producidos por esta crisis.

PARA SEGUIR CAMINANDO Y PENSANDO

En definitiva, la formación política es ante todo un proceso de aprendizaje en la praxis con otros. Es un proceso que se da en la construcción de alternativas políticas, alternativas al capitalismo, las cuales deben estar fundadas en la participación comunitaria, el apoyo mutuo y la autonomía. Es así como esta transformación históricamente se ha concebido como la revolución social. “Una revolución social consiste, pues, en desposeer a la clase dominante del poder del Estado [...] para implantar nuevas relaciones de producción cuya producción esté asegurada por la destrucción de los antiguos aparatos de Estado y por la edificación (larga y difícil) de nuevos aparatos de Estado” (Althusser, 2015, p. 189). Esta acepción de revolución sigue la visión clásica que un modelo nuevo será implantado sobre el antiguo, o más precisamente “un cambio en la estructura económica de la sociedad que está constituida por la totalidad de las relaciones de producción” (Marx, 2009, i.). Entendemos, en cambio, que las transformaciones sociales se dan en tiempos más largos, no en la implantación de un modelo sobre otro, si no como lo pone De Angelis (2014) en procesos “contradictorios, no lineales que se definen a partir de los flujos y reflujos de las luchas sociales, en una secuencia compleja de ‘victorias’ y ‘derrotas’”. Por lo tanto, esta transformación social, y la formación política en pos de esa transformación social, debe ser pensada y vivida como un proceso.

Es así como creemos, y planteamos como palabras finales para este texto, pero también en clave de propuesta, que este proceso de transformación social se seguirá dando por dos grandes caminos que, si bien no son excluyentes, nos gustaría plantear por separado para su mejor comprensión. Uno sería la disputa *desde abajo* en tono principalmente territorial y local, que a través de una serie de articulaciones y desarticulaciones se seguiría desarrollando para construir y reconstruir la identidad popular del pueblo chileno, con una perspectiva de transformación social a gran escala. Por otro lado, se desarrollaría una disputa *desde arriba* donde los derechos sociales, la participación comunitaria y la resignificación de lo público desde lo común serían

los ejes que motorizan este camino; a la vez que se abrirán espacios para impulsar espacios de participación de quienes construyen *desde abajo*, radicalizando la democracia y fortaleciendo las comunidades.

Así el camino desde abajo está definido por quienes apuntan a una completa separación de las instituciones actuales, quienes ven en lo local una forma de subsanar sus necesidades básicas a través de la acción política territorial a pequeña escala. Sin embargo, estos procesos no son tan blanco y negro, no se dan solo por quienes ven el camino de la completa autonomía como el único a seguir, si no que se da en conjunto con quienes creemos que el trabajo territorial y la formación política a pequeña escala no es contradictorio ni menos excluyente con procesos a nivel de pueblo. Por tanto, este camino, que no es para nada nuevo, se seguirá desarrollando se seguirá expandiendo, posiblemente tendrá expresiones masivas y callejeras si las articulaciones de asambleas territoriales y/o organizaciones de base pueden construir lazos mas fuertes y duraderos. Lo que sí tenemos claro, es que está seguirá siendo el motor de los cambios sociales, ya que como lo plantea Linsalata (2019) el desarrollo de los comunes se basa principalmente no en productos tangibles o servicios necesarios, si no que en las relaciones sociales que estos permean que son el fruto de su gestación y organización. Entonces, lo que podemos afirmar con seguridad, es que la formación política y desarrollo territorial *desde abajo*, aporta de sobre manera en la identidad de pueblo en la disputa política alternativa al capitalismo, ya que más allá de si es una alternativa material concreta y suficiente para satisfacer todas las necesidades básicas, lo que se construyen son otras maneras de organizarse, unas diferentes a las meramente representativas impulsadas por el capital, se construyen otras maneras de tomar decisiones de forma colectiva y participativa diferentes a las que impulsa el individualismo del capital.

Por otra parte, el proceso *desde arriba*, que de alguna forma tomó toda la rabia, todo el ímpetu de revolución social que venía *desde abajo* y se canalizó institucionalmente en lo electoral. Aún así, al margen del hecho electoral, al margen del hecho constituyente, la disputa como pueblo, o como pueblos con identidades o necesidades comunes, se seguirá desarrollando, se podrá seguir inmiscuyendo y adentrándose en las instituciones estatales para transformar las hacia lo común, pero también se seguirán presionando los cambios desde la movilización callejera de masas. Estos impulsos de transformación global, que se nutren de lo local, van en la construcción de derechos sociales en clave de lo común, lo común en el sentido de las necesidades individuales entrelazadas con las colectivas que son parte de un mismo origen y solución

Tras dos años de lucha y organización, tenemos claro que este es un proceso lento que requiere encuentros y reencuentros, y de poner a disposición colectiva las experiencias compartidas. A pesar de los efectos de la pandemia, y de las visibles condiciones estructurales seguiremos por este camino de construcción de una vida digna, porque vale la pena, por nosotres mismos y por todes nuestros compañeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis (2015). *Sobre la reproducción*. Buenos Aires: Akal.
- Areyuna, Beatriz; Cabaluz, Fabián y Zurita, Felipe (2018). Educación popular y pedagogías críticas: corrientes emancipadoras de la educación chilena. En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 65-94). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.7>
- Cabaluz, Fabián (2019). Maestro pueblo, maestra dignidad. enseñanzas (parciales y en proceso) del ciclo de protestas populares. CLACSO. Disponible en: <https://www.clacso.org/maestro-pueblo-maestra-dignidad/>
- Cabezas, Diego y Guerrero, Sebastián (2021). Revuelta, Asambleas Territoriales y Educación Popular. En Elgueta, Gloria (Comp.) y Marchant, Claudia (Ed.), *De la marcha y el salto. Chile, octubre de 2019*. Santiago: Tiempo Robado Editoras.
- De Angelis, Massimo (2014). Social revolution and the commons. *South Atlantic Quarterly*, 113(2), 299-311.
- Fauré, Daniel (2015). *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Grez, Sergio y Foro por la Asamblea Constituyente (2015). *Asamblea constituyente: la alternativa democrática para Chile*. Santiago: América en movimiento.
- Guerrero, Sebastián y Cabezas, Diego (2020). *Revuelta popular, Asambleas Territoriales y Educación Popular*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <https://www.clacso.org/revuelta-popular-asambleas-territoriales-y-educacion-popular/>
- Hardt, Michael y Negri, Antonio (2019). *Asamblea*. Madrid: Akal.
- Jara, Oscar (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (Eds.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias*

para la educación pública del Siglo XXI (pp. 221-255). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.7>

- Mançano Fernandes, Bernardo (2009). Territorios, teoría y política. En Calderón, Georgina y Efraín, León (Coords.), *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*. Ciudad de México: Itaca.
- Marx, Karl (2009). *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI.
- Michi, Norma (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Linsalata, Lucía (2019). Repensar la transformación social desde las escalas espacio-temporales de la producción de lo común. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios: Producir lo común, Entramados comunitarios y luchas por la vida*, 111-120.
- Ouviña, Hernán (2002). Las asambleas barriales: apuntes a modo de hipótesis de trabajo. *Revista Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, 99, 59-72.
- Ouviña, Hernán (2003). Las asambleas barriales y la construcción de lo “público no estatal”: la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En publicación: Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Palumbo, María Mercedes (2018). Saber hablar: construcción del capital militante en movimientos populares en Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 179-202.
- Salazar, Gabriel (2012). *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar.
- Salazar, Gabriel (2011). *En el nombre del poder popular constituyente*. Santiago: LOM.
- Salazar, Gabriel (1998). De la participación ciudadana: capital social y capital social variable (explorando senderos trans-liberales). *Proposiciones*, 28, 1-29.
- Santos, Milton (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Torres, Alfonso (2018). ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? En Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián y Salazar,

- Mónica (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 173-190). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v.7>
- Zibechi, Raúl (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. San Marcos: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN MOVIMIENTOS POPULARES EN ARGENTINA

Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo

INTRODUCCIÓN

La cuestión de la formación política emerge con fuerza renovada a la luz del giro conservador y neoliberal en América Latina de los últimos años. De allí la centralidad de considerar el terreno de las subjetividades donde se juegan disputas claves. La formación política se presenta, entonces, como un aspecto necesario para los movimientos populares y todos aquellos partidos, organizaciones y sindicatos populares que pretendan combatir las bases no solo objetivas sino también subjetivas del neoliberalismo y conservadurismo. De igual modo, la mirada sobre la formación política requiere volver a ser revisada y puesta en el centro de las reflexiones desde el campo académico en diálogo con los actores del campo popular.

Los movimientos populares en la Argentina han venido desarrollando en las últimas dos décadas importantes esfuerzos en la formación de sus miembros porque la formación de sus militantes es, sin lugar a dudas, una de sus preocupaciones centrales: suplieron al Estado en la garantía del derecho a la educación, dotando a sus propuestas pedagógicas escolares de direccionalidad política, sostuvieron igualmente espacios sistemáticos de reflexión, discusión y formación respecto de sus prácticas, crearon universidades populares, entre otras iniciativas. Si en la historia de las organizaciones políticas de la

Argentina, la educación y formación de militantes y cuadros es una intención, los movimientos populares surgidos hacia finales del siglo XX, profundizan y entienden esta preocupación, y encuentran nuevos modos de encararla: ya no se trata de formación teórica para cuadros sino de abarcar a militantes de base, comprendiendo en ciertos casos también a sus niños/as, con el fin de estructurar iniciativas que repongan el derecho a la educación, de generar instancias críticas de formaciones técnico-políticas (por ejemplo de cuidadoras, de campesinos/as, de comunicadores/as, de abogados/as) y de abordar la praxis política como espacio de formación. Es decir, la propia cotidianeidad y la lucha pueden ser revisadas, interpretadas y discutidas evidenciando su impronta pedagógica. A continuación, se enuncia una serie de notas en construcción para el abordaje de la formación política en movimientos populares de la Argentina, a partir del trabajo con 5 de ellos, que tienen características específicas, particulares, diferenciales, pero también comunes.¹ Lo común es, precisamente, la intencionalidad de formar políticamente a sus miembros y militantes. Las diferencias pasan por el valor que le dan a los ámbitos específicamente educativos y a la práctica cotidiana, a lo abstracto y lo concreto, lo real y lo textual, en los modos en que arman y conciben los espacios de formación. Se trata del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), del Frente Popular Darío Santillán del Movimiento Popular Barrios de Pie y del Movimiento Nacional Campesino Indígena Buenos Aires/Movimiento Evita (MNCI Buenos Aires/Evita).

Estas notas parten de la situacionalidad argentina, e intentan ir más allá de una descripción, posicionándonos en los análisis que subjetivamente nosotras hacemos desde nuestras miradas respecto de estas experiencias, que enmarcadas en la universidad, son fruto del conocimiento y la cercanía con las mismas, las trayectorias de militantes que observamos y nuestros propios modos de comprender las relaciones pedagógicas y políticas en su especificidad e intersec-

1 Las consideraciones esbozadas surgen de dos tesis realizadas en el marco del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires — área Ciencias de la Educación. La tesis de Anahí Guelman titulada *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*. La tesis de María Mercedes Palumbo *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Asimismo, se nutre del proyecto de investigación UBACyT “Formación en el trabajo de la economía popular. Aportes a una pedagogía descolonizadora de los movimientos populares” dirigido por Anahí Guelman y radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

ción. Con esto queremos decir que toda relación de hegemonía es una relación pedagógica (Gramsci, 1981) y que, si bien no toda relación de poder genera pensamiento político, sí forma subjetividades políticamente. Además, en los movimientos populares, encontramos una apuesta practicada y reconocida en este sentido. Es decir, que en los movimientos populares existe una intencionalidad explícita de que en las prácticas cotidianas y políticas se formen los militantes de manera coherente con sus postulados. A esta intencionalidad y práctica, Ouviaña (2015) la denomina pedagogía prefigurativa.

Estructuramos este capítulo a través de notas, porque creemos que las mismas pueden abordar diferentes aspectos específicos con provisoriedad, casi como un borrador discutido, analizado, pero tentativo, que plantea características de la formación política en los movimientos populares de Argentina, antes que una definición de la misma. Entendemos y deseamos que las notas que siguen puedan ser puestas en diálogo y discusión con la realidad latinoamericana más amplia, para poder construir esa definición.

LOS MOVIMIENTOS POPULARES EN ARGENTINA²

La especificidad de los movimientos populares aquí presentados nos conduce, en términos de génesis, a una serie de organizaciones que, tempranamente desde la segunda mitad de la década del ochenta, cuestionaron las tramas del modelo neoliberal en instalación tales como comunidades eclesiales de base, movimientos indígenas e indígena-campesinos y movimientos urbanos en reclamo de vivienda y servicios públicos. Aquí se encuentra una tradición organizativa, modos de vinculación política y marcos interpretativos que fueron posteriormente recuperados y reinterpretados desde la especificidad de los movimientos de trabajadores desocupados de la década del noventa. En este marco, surgió SER.CU.PO, que constituye el primer antecedente del MNCI-Buenos Aires, y en 1990 el MOCASE. Un segundo hito en esa génesis reenvía a la agudización de la coyuntura abierta por las reformas neoliberales hacia finales de la década del noventa que conformó el contexto y la condición para la emergencia y expansión de una serie de organizaciones con un acentuado cariz territorial desde la especificidad de los/as trabajadores/as desocupados/as. En este

2 Aquí se presenta una versión revisada del apartado “Sobre los movimientos populares de la izquierda independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires” del siguiente artículo: Palumbo, María Mercedes. (2018). La socialización del “saber hablar”: construcción del capital militante en movimientos populares en la Argentina. *Íconos*, 61, 179-202.

contexto, surgirá el Movimiento Barrios de Pie y experiencias organizativas que luego darán lugar al FPDS y al MPLD.

Posteriormente, nutridos por esta experiencia organizativa y en un marco de recomposición económica, estos movimientos atravesaron reconfiguraciones para incorporar nuevos sectores (sindical, estudiantil y juvenil además del territorial), nuevas demandas y nuevos sujetos distintos a los trabajadores desocupados que se combinaron con un uso menos cotidiano del piquete como repertorio de acción y la asunción de la prefiguración en la cotidianeidad de los territorios como estrategia política. La idea de lo popular, como adjetivo que acompaña al término movimientos, refiere a sus luchas contra opresiones y por transformar la situación de los pueblos, desde perspectivas de clase, de género y étnicas, generalmente interseccionales y a su heterogeneidad interna en tanto coexisten diferentes sujetos y saberes. Esto surge de la diversidad de trayectorias educativas, políticas, laborales, de clase y de género de quienes los componen. En pocas palabras, se amplió la perspectiva de lucha más allá de la identidad y los términos piqueteros para devenir movimientos multisectoriales con vocación de disputa hegemónica (Ouviaña, 2015).

Las organizaciones de trabajadores/as desocupados/as y los ulteriores movimientos populares, entre los que se encuentran las experiencias en torno a las cuales reflexionamos en este capítulo, conforman un arco diverso en cuanto a las matrices político-ideológicas que informan las formas de construcción política, la relación con el Estado y las modalidades de acumulación. Las matrices político-ideológicas son “líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social” (Svampa, 2010, p. 8). Respecto a las matrices más representativas de los movimientos populares contemporáneos en Argentina, la autora señala a la vertiente propia de la izquierda tradicional partidaria, la nueva narrativa autonomista y la nacional-popular. El tipo de aprendizaje militante al que se refiere este artículo está conectado con un modo organizativo particular, no generalizable a todas las organizaciones territoriales, en el cual se habilita una tematización sobre las relaciones de representación y participación internas, valorando los procesos participativos.

Estos movimientos asumieron, ya desde su génesis, la preocupación por la formación como tópico de debate, práctica más o menos sistemática y principio de acción en vistas a la consolidación de una democracia interna frente a la existencia de niveles heterogéneos de politización, ideologización y formación en la militancia.

NOTA 1: LA FORMACIÓN POLÍTICA COMPRENDIDA EN UN SENTIDO AMPLIO ATRAVIESA A LOS MOVIMIENTOS POPULARES EN TANTO TOTALIDADES FORMATIVAS

Un sentido estricto de la formación política alude únicamente a los espacios-momentos formativos denominados en el vocabulario nativo de los movimientos y organizaciones populares como “escuelas”, “escuelitas” o “talleres”. Su principal objetivo consiste en la socialización de los idearios, esquemas, vocabulario y proyectos estratégicos propios, la consolidación de preferencias político-ideológicas y la deconstrucción de los universos políticos incorporados en una búsqueda por otorgar mayor organicidad, coherencia e integralidad a las prácticas políticas de la militancia.

Aquí sostenemos igualmente un sentido amplio de la formación política que refiere a los aprendizajes de disposiciones, percepciones, marcos de interpretación y contenidos que conforman los universos políticos de los sujetos que direccionan las prácticas y los significados respecto a la actividad política y la distribución y el ejercicio del poder (Morán, 2003). Así entendida, la formación política tiene lugar en toda práctica político-pedagógica dentro de un movimiento. Abarca a los talleres expresamente abocados a este fin, a las iniciativas escolares que, como señalamos buscan suplir al Estado en la garantía del derecho a la educación, pero también las asambleas, las marchas, las reuniones, las acciones de resistencia, los vínculos cotidianos o lo que puede denominarse con Caldart (2001) en términos del movimiento como principio y sujeto educativo. Como señalamos en la introducción, las relaciones que se establecen en los movimientos, hacia adentro y con el afuera, los modos de participación, la distribución de responsabilidades, entre otros aspectos, son parte de las decisiones que toman vinculadas a la formación de los militantes; son apuestas que van constituyendo sujetos en tanto pueden mirarse en otros/as, empatizar, compartir con ellos/as. En algunos movimientos, estas prácticas implican mucha coherencia respecto de sus postulados ideológicos y políticos. En otros no necesariamente y se dan procesos más complejos y contradictorios. Como ya señalamos, algunos autores llaman pedagogías prefigurativas a estas prácticas de los movimientos (Ouvina, 2015). Precisamente porque hay una intencionalidad de construir lo que se aspira en el presente tanto en términos sociales como subjetivos. Otras autoras (Canciani y Wanschelbaum, 2009) ubican en la cotidianeidad la construcción de lo que denominan “saberes de la lucha”, como parte de la construcción que van haciendo movimientos y sujetos en sus peleas por la conquista de derechos o por la transformación social.

En este sentido, plantear una formación política en sentido amplio nos coloca ante el debate sobre el espontaneísmo y las mediaciones que se articulan (o no) en el hecho pedagógico. En efecto, esta tensión atravesó distintas sesiones del Seminario interno de formación política y educación popular que nos dimos como GT CLACSO. Nuestra perspectiva se ubica lejos de una lectura asociada al espontaneísmo; por el contrario, encontramos estrategias intencionadas de constitución de sujetos políticos. El hecho mismo de la existencia de este objetivo explícito, de esa intencionalidad como veníamos sosteniendo, opera como mediación para el caso de las prácticas cotidianas de los movimientos populares devenidas formativas.

Desde nuestras reflexiones en diálogo con distintos movimientos populares, consideramos que los espacios de trabajo que vienen siendo motorizados desde estos ámbitos, como parte del universo de la economía popular, constituyen un ámbito interesante para la observación del despliegue de la formación política en sentido amplio. Partimos del presupuesto de la existencia de una estrecha vinculación entre trabajo y pedagogía, de la creencia que el trabajo es un espacio permanente de aprendizaje. Así, el trabajo se vuelve principio formativo en el cotidiano. En el proceso de trabajo, los/as trabajadores/as articulan su acción y su pensar, aprenden modos y técnicas para operar y sus fundamentos, y articulan este saber sobre el trabajo y sobre las relaciones en las que se produce (Guelman, 2015). Los saberes acerca de la naturaleza que es transformada en el proceso de trabajo, los saberes acerca de la sociedad y de sus leyes, así como los saberes de los derechos se articulan en el marco laboral. Por eso uno de los principales aprendizajes del trabajo como principio formativo es el de las relaciones sociales: el disciplinamiento, socialización y naturalización, o bien la desnaturalización de las condiciones de vida y del funcionamiento de lo social. Si tenemos en cuenta que los movimientos populares desarrollan trabajo de manera colectiva, sin patrón, sin afán de acumulación, muchas veces con ayudas (subsidios y planes) del Estado, que han llegado a fundar una central sindical de trabajadores sin patrón como la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Economía Popular, parece razonable suponer que existe en los movimientos populares una búsqueda de relación económica distinta, una intención dignificante en el modo de identificarse y organizarse como trabajadores, unos modos de producir respetuosos del planeta, y objetivos de reproducción y supervivencia más que de capitalización y acumulación, que constituyen parte de esa pedagogía prefigurativa.

NOTA 2: LA RELACIÓN SUJETO-COLECTIVO EN LA FORMACIÓN POLÍTICA

En la formación política en los movimientos populares se conjugan sujetos y tiempos de manera potenciadora para la formación de subjetividades políticas y epistémicas.

En primer lugar, el proceso personal del sujeto individual, su intervención, se da en el marco del colectivo que potencia su proceso de crecimiento, compromiso, de toma de posición, de apropiación de valores.

La relación entre el sujeto individual y el colectivo enmarcada en la formación política en movimientos populares posee la intencionalidad de intervenir en los procesos de reafirmación de un nosotros/a; esto es, en un pensar, un enunciar y un hacer en clave colectiva. Este nosotros/as en construcción comprende un conjunto de normas, valores, lenguajes, sentidos y formas de aprehender el mundo donde intervienen elementos cognitivos, éticos y emocionales desde los cuales los sujetos elaboran sus interpretaciones, asignan sentido y disponen sus prácticas en relación a un colectivo de pertenencia (Retamozo, 2009). Habilita un nuevo campo de experiencia común desde la posibilidad de resignificación de situaciones de subordinación —en el colectivo y por ser parte del mismo— y de asunción de la necesidad de organización y lucha. Por lo tanto, la formación política habilita relaciones entre lo individual y lo colectivo donde, al tiempo que se construye un nosotros/as, se busca potenciar los recorridos de los sujetos individuales.

En segundo lugar, vinculado a lo que llamamos lo político (como espacio de desborde de la política), se conjugan y articulan el tiempo presente y el futuro: lo preactivo, lo factual, aquello que demuestra la posibilidad de realización de la utopía en el presente, da cuenta de que entonces puede proyectarse una sociedad que pueda ser transformada. Por eso lo político confirma valores, posicionamientos y pensamientos. Como parte de la formación política tiene el valor de demostrar factibilidad. Nuevamente podemos considerar a esto como pedagogía prefigurativa.

En muchas organizaciones y movimientos populares contemporáneos, la concepción de formación política plantea la complementariedad entre lo político y la política, entendida esta última como aquella que se encuentra institucionalizada en el Estado. La perspectiva centrada en la política hace eje en el derecho, poniendo énfasis en la lucha por ese derecho. Se trabaja en el conocimiento del derecho para defenderlo. Desde este lugar es una perspectiva de lucha. A los derechos se los conquista con y desde la organización.

En este caso, la política también se presenta como terreno de disputa donde es posible, aunque no por eso sencillo, incorporar reivindicaciones de los movimientos a la agenda política, acceder a recursos para la construcción territorial, integrarse como cuadros técnicos y políticos a la gestión gubernamental, participar en el diseño de políticas públicas o ser parte de listas partidarias, pulsar por la sanción de legislación que favorezca a los sectores populares. Aquí hay una apuesta de los movimientos de “meterse a hacer *su* política” en la política estatal con miras al territorio (Karolinski, 2016). Los sujetos descubren y reafirman que las alternativas que proponen son posibles y no sólo forman parte de un futuro utópico. De hecho, reforman sus condiciones de vida social y económica y también las de la vida política.

Por último, se conjuga entonces el sujeto con un proyecto, es decir, con el futuro. El sujeto desde un compromiso y voluntad de acción construye en el marco del colectivo espacios de posibilidad, proyecto. El presente, en rigor, es aquí una coyuntura en movimiento que genera futuro. Si entendemos junto con Zemelman a lo político “...como la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables” (2007, p. 13), se vuelve imperante recuperar la dimensión utópica de la realidad y de la construcción de proyectos. La relación presente-futuro, siguiendo nuevamente al autor, estructura la base del análisis político bajo la lógica de potenciar lo existente y activarlo, enfocándose en lo dándose sobre lo dado y producido. La posibilidad de proyectarse confirmando valores en el presente dinámico en el marco de un colectivo podría estar generando sentimiento, pensamiento y subjetividad políticos.

NOTA 3: LA FORMACIÓN POLÍTICA HABILITA PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS INTEGRALES

La formación política en movimientos populares provoca transformaciones en las subjetividades de quienes participan que se adjetivan como “críticas”, “revolucionarias”, “militantes”, “políticas”. Un recaudo teórico y práctico consiste en asumir que es imposible garantizar el rumbo que tome cada particular proceso de subjetivación. El proceso de construcción de la subjetividad política se inscribe, entonces, en un espacio doble de sujeción y subjetivación, de reproducción y libertad-creación.

Aquí definiremos la subjetividad política como “pensarse y sentirse pensador/a, enunciador/a y hacedor/a de la realidad y de la historia” (Palumbo, 2017, p. 116). Implica entonces el pensar, el sentir, los saberes, el decir y el hacer. Esta definición surge en diálogo con dos

habilidades especialmente reforzadas en la formación política para garantizar la participación de todas las voces y cuerpos militantes en las prácticas políticas hacia dentro y fuera de las organizaciones. Convocando las categorías nativas, estas habilidades fueron nombradas como “saber hablar” y “poner el cuerpo”. Aun siendo habilidades individuales, se adquieren en la interacción y vinculación con el colectivo de pertenencia que habilita y potencia lo subjetivo-individual, como sostuvimos en la nota anterior.

El hecho de “pensarse y sentirse” enunciador de la realidad y la historia se presenta como una dimensión constitutiva de la subjetividad política. El saber hablar conforma, entonces, una habilidad fundamental para denunciar un estado de cosas, crear nuevos tiempos y espacios políticos, replicar lo aprendido, dar cuenta de la militancia a la familia y vecinos, negociar con los funcionarios y “defenderse” en las prácticas políticas cotidianas, así como dar el debate en los órganos deliberativos de los movimientos (asambleas, plenarios, congresos). Desde nuestra perspectiva, la formación política se propone traccionar el pasaje de ser hablados, que a menudo se expresa como miedo a hablar o quedarse en silencio, a “saber hablar” propio de subjetividades parlantes que alzan una voz legítima.

Por su parte, “pensarse y sentirse” hacedores/as de la realidad y de la historia remite al poner el cuerpo como habilidad para la acción en la apuesta por configurar cuerpos militantes. La consideración del cuerpo implica asumir que la realidad social no es meramente hablada sino también construida y actuada. Aquí identificamos una apuesta por moldear cuerpos comprometidos con las prácticas políticas que disputen su fijación exclusiva en la esfera privada —en repliegue y ausencia de lo público— para participar activamente de las acciones directas y de los espacios prefigurativos que conforman la trama cotidiana de los movimientos. De manera análoga al pasaje de “ser hablados” a “saber hablar”, aquí nos referimos al tránsito entre los “cuerpos puestos” (en voz pasiva) hacia la presencia activa de los cuerpos como acto de agenciación; entendiendo que la subjetivación ocurre en el terreno mismo del poner el cuerpo y no solo se encuentra mediada por el cuerpo³.

En el hablar y el hacer se ponen en juego también las emociones, los miedos, los enojos, los sentimientos de pertenencia y seguridad, entre otros sentires que conforman los aspectos afectivos y emocio-

3 Un abordaje interesante que tematiza la presencia del cuerpo en las prácticas políticas desde el campo académico — en diálogo con la indagación empírica realizada — se articula al concepto “política de cuerpo presente”, también denominada “política con el cuerpo” (Vommaro, 2012).

nales de la subjetividad política, así como los modos de analizar las injusticias, las condiciones de vida, las instancias de resistencia y las coyunturas. Hablamos entonces de sentimientos y pensamientos en la subjetividad política.

En esta definición de subjetividad política que proponemos para entender los modos en que opera la formación política en los movimientos populares se encuentra presente una intencionalidad de integralidad. Estas subjetividades políticas integrales implican la construcción de militantes “con corazón y cabeza” (Palumbo, 2017), habilitando la confluencia entre el sentir, el reflexionar y el hacer. A este respecto, el MST se pregunta “¿Qué es lo principal, la emoción o el argumento? (...) Ambas se complementan. La emoción se esfuma enseguida, pero la argumentación tiene que estar cargada de emoción” (2009, p. 162) para concluir que “es necesario aprender a hablar al corazón para que el conocimiento llegue hasta la conciencia. A veces el camino no es directo, debe pasar por el corazón, por la emoción para hacerse conciencia” (2009, p. 171).

En nuestra experiencia con movimientos populares, se advierte la convivencia entre estrategias racionalizadoras que se encuentra ligadas a la inculcación y refuerzo de contenidos, tradiciones y memorias políticas y epistémicas necesarios para la comprensión de la realidad, junto con estrategias sensibilizadoras que involucran al cuerpo, las emociones y las afectaciones (Michi, 2010). Lo afectivo aporta una intensidad, una lógica y un proceso de apropiación de los aprendizajes singulares.

En las sesiones del Seminario interno del GT CLACSO ya referido, otro tópico de discusión se centró en la conjugación de lo teórico-conceptual y la aproximación experiencial y vivencial en la formación política. En los términos en que venimos planteando la construcción de subjetividades políticas integrales, este debate se traduce en las distintas formas en que los movimientos populares conjugan el texto y la experiencia en la formación política de militantes de base. En esta línea, nos encontramos con una diversidad de formas y metodologías: algunos movimientos asumen una “impronta textual” en tanto inician por el texto, mientras otros se encuentran cercanos a lo que se podría denominar una “impronta narrativo-experiencial” al considerar que el punto de partida es la experiencia, lo concreto y su transmisión mediante los testimonios sin apostar a “traducir” esas intervenciones en conceptos o abordajes teóricos. Esta diferenciación, no obstante, no la pensamos en términos binarios: ni en el primer caso queda por fuera la experiencia ni en el segundo la mirada teórica.

En todo caso, ahora desde nuestra mirada, la posibilidad de anudar lo que el sistema moderno/colonial patriarcal y capitalista disolvió

y dividió se presenta como uno de los nudos más claros en la compleja apuesta de construcción de subjetividades políticas integrales; reunir de una parte, la mente y el cuerpo y, de otra parte, la emoción y los afectos.

NOTA 4: LOS PROCESOS DE FORMACIÓN POLÍTICA SELECCIONAN, LEGITIMAN Y JERARQUIZAN SABERES Y CONSTRUYEN SUBJETIVIDADES EPISTÉMICAS

En la formación política en movimientos populares, circulan conocimientos técnico-científicos, fundados en las disciplinas científicas, así como saberes populares construidos en las prácticas sociales de la vida cotidiana a partir de la experiencia. El componente multisectorial al que hacíamos referencia abre a la coexistencia de una trama compleja de conocimientos y saberes al interior de los movimientos asociada a la presencia de una diversidad de sujetos con trayectorias singulares.

Las clasificaciones de los saberes son variadas y se van ajustando dependiendo del ámbito de la formación política en el que se detenga la mirada. Para el ámbito del trabajo, identificamos tres tipos de saberes que intervienen en los procesos de formación: técnicos, políticos y subjetivos. Cuando hablamos de saberes técnicos nos referimos a aquellos técnico-productivos específicos y a saberes estratégicos (sobre la compra de materia prima, la comercialización, la presentación de proyectos para el acceso a recursos estatales, la rendición y contabilidad) requeridos para garantizar el proceso productivo. Los saberes políticos, por su parte, se vinculan con el modo en que lo político se juega en lo colectivo y cómo lo colectivo se aprende en el trabajo en relación con el involucramiento de sus miembros y la construcción de sus vínculos. Nos referimos a saberes en torno a la toma de decisiones en asamblea, al establecimiento de criterios justos y equitativos de reparto de las ganancias, a la organización del trabajo en base a lógicas que no sean individualistas, entre otros. Los saberes subjetivos son aquellos que forman a los sujetos en su fuero más interno. Aprender a cuidarse, a relacionarse de otro modo, a compartir en condición de igualdad con otros/as compañeros/as, a tomar decisiones personales de ruptura con condicionamientos sociales, económicos y de género, a reconocerse capaces de enseñar en tanto reconocen que poseen y pueden compartir saberes valiosos que tienen anclaje en sus historias de vida tanto en el campo como en la ciudad. Estos saberes tienen la potencialidad de habilitar reconfiguraciones subjetivas en los/as integrantes de los proyectos de trabajo de los movimientos populares.

Desde nuestra perspectiva, la aproximación a esta trama epistémica que compone la formación política se basa en dos premisas sobre

las que creemos existe acuerdo con los movimientos populares con los cuales nos vinculamos. La primera consiste en relativizar la rigidez de la clasificación entre conocimientos técnico-científicos y saberes populares como en total polarización, rescatando el carácter dinámico, impuro e incompleto de los conocimientos y saberes. Es posible suponer que los saberes populares contienen sedimentos de conocimientos a los que se accedió, por ejemplo, vía la escuela, los medios de comunicación, los talleres de formación promovidos por organismos estatales y los intercambios con técnicos gubernamentales, así como los espacios de formación motorizadas por los movimientos y la presencia de universitarios/as que los integran. De la misma manera, los conocimientos técnico-científicos incluyen huellas de los saberes populares. Por otro lado, una segunda premisa consiste en no asignar una naturaleza inherentemente emancipadora a los saberes populares sino aproximarse a ellos como la coexistencia contradictoria de dominaciones y orientaciones transformativas (Ceceña, 2008).

Los conocimientos y saberes seleccionados, legitimados y jerarquizados que son parte de la formación política en sentido estricto y amplio que tiene lugar en los movimientos populares abonan a la construcción de subjetividades epistémicas. Como sostuvimos en trabajos previos, entendemos la subjetividad epistémica como “pensarse y sentirse receptor/a, portador/a y co-productor/a de saberes y conocimientos” (Palumbo, 2017, p. 137). Dicha definición apunta al proceso, el gesto y el acto de volverse en calidad de sujeto portador/a y co-productor/a de saberes reconocidos como valiosos que son puestos en diálogo y, a menudo también en confrontación, con otros conocimientos y saberes que se reciben.

Los modos en que se expresa lo epistémico en la formación política son variados: la democratización en el acceso y utilización del conocimiento técnico-científico, especialmente el vinculado a la teoría social crítica, evitando su concentración en un conjunto acotado de militantes; la problematización y deconstrucción del sentido común, que comprende también a los saberes populares, a la par de la apertura hacia nuevos sentidos por parte de los movimientos; la recuperación, compartida y valoración de los saberes populares, dándoles vitalidad y operatividad mediante su problematización y puesta en diálogo con otros conocimientos y saberes; el replicar los conocimientos y saberes portados y de aquellos aprendidos a dichos saberes a los/as nuevos integrantes y a las generaciones más jóvenes; la sistematización que coloca al colectivo en situación de registrar sus propias conceptualizaciones en relación a la disposición, la memoria y la consideración de la palabra debatida que, en este sentido es valorada, retomada y documentada, y los acuerdos consensuados por los/as militantes

(Guelman, 2015); la co-producción de conceptualizaciones novedosas surgidas de los movimientos como análisis colectivos de coyuntura.

Aquí también cada movimiento popular le imprime su propia impronta: la centralidad adjudicada a la transmisión de conocimientos científicos-técnicos, la intencionalidad de construir conceptualizaciones colectivas. No obstante, en la formación política de base que nos importa rescatar en este capítulo, encontramos un énfasis común en la problematización y deconstrucción del sentido común tanto como en la recuperación, compartida y valoración de saberes populares. De los elementos de nuestra definición de subjetividad epistémica, es en el reconocimiento de la portación de saberes y, además, en la adjudicación de valía a los mismos en donde se redoblan esfuerzos. En la transmisión oral al interior de las familias, lo aprendido en experiencias laborales, en las vivencias cotidianas, en la gestión de los cuidados domésticos también forja saberes que es preciso recuperar para aportar a un proyecto de transformación social.

A MODO DE CIERRE

Las notas que compartimos en este capítulo compendian reflexiones surgidas de nuestro trabajo de vinculación con distintos movimientos populares en Argentina que se vieron nutridas de los intercambios sostenidos en un seminario interno con colegas de distintos países de América Latina en el marco del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO. La primera versión de este texto, presentada en mayo de 2020, se vio enriquecida en extensión, pero sobre todo en una mayor claridad en la toma de posición de nuestra parte en torno a una serie de debates que surcan el campo de la formación política en movimientos populares: el espontaneísmo y las mediaciones, el lugar del saber y el lugar del hacer, el conocimiento técnico-científico y los saberes populares, la teoría y la experiencia, las estrategias racionalizadoras y las sensibilizadoras.

En el medio de estos conceptos en tensión, la formación política en sentido estricto y amplio interviene en los procesos de construcción de subjetividades en direcciones que se asumen críticas y transformativas desde la mediación que implican las intencionalidades. Por supuesto, la intencionalidad no es infalible, se conjuga con múltiples historias subjetivas que dan cuenta de la complejidad que asume lo popular.

Nos pareció importante detenernos en dos aspectos de esta construcción subjetiva que pueden diferenciarse solo a los fines analíticos: de una parte; asumirse como sujeto político con capacidad de enunciar una mirada particular del mundo, de su presente y de la historia, que se construye entre lo individual y lo colectivo, con capacidad de

pensar su realidad y sus potencialidades en clave de proyecto y, en consecuencia, con capacidad de poner el cuerpo para prefigurar la sociedad a la que se aspira; de otra parte, asumirse como sujeto cognoscente que pone en diálogo y discusión los saberes portados con otro conjunto de nuevos conocimientos y saberes que son receptados y, desde allí, la posibilidad cierta de co-producir saberes en colectivo. Así como la lucha sin formación se presenta como mero activismo, de igual modo la formación sin lucha es simple formación académica.

Nos parece imprescindible cerrar enfatizando que estas reflexiones teóricas parten de la mirada de las praxis de los movimientos populares abordados a quienes interpretamos y de quienes aprendemos; no intentan señalar aquello que la formación política debería ser desde la mirada académica. Constituye en todo caso un intento por desentrañar aquello que los movimientos populares aportan a la formación de sujetos políticos que se asumen como tales.

BIBLIOGRAFÍA

- Caldart, Roseli Salet (2008). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressão Popular.
- Canciani, Laura y Wanschelbaum, Cinthia (2009). Saberes, sujetos y luchas sociales en la historia argentina reciente. En Puiggrós, Adriana (Dir.) y Lidia Rodríguez (Coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 123-139). Buenos Aires: Galerna.
- Ceceña, Ana Esther (2008). De saberes y emancipaciones. En Ceceña, Ana Esther (Coord.), *De los saberes de la emancipación y de la dominación* (pp. 15-35). Buenos Aires: CLACSO.
- Gramsci, Antonio (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Guelman, Anahí (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2973/uba_ffyl_t_2015_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morán, María Luz (2003). Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas. *Íconos*, 15, 32-43. Disponible en: <https://revistas.flacoandes.edu.ec/iconos/article/view/546/529>
- Ouviña, Hernán (2015). Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En Suárez, Daniel et al., *Pedagogías críticas*

en América Latina. Experiencias educativas de Educación Popular (99-148). Buenos Aires: Noveduc.

- Palumbo, María Mercedes (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6058/uba_ffyl_t_2017_7759.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palumbo, María Mercedes (2018). La socialización del “saber hablar”: construcción del capital militante en movimientos populares en la Argentina. *Íconos*, 61, 179-202. Disponible en: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2778/2742>
- Retamozo, Martín (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Nota para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, 16, 95-123. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/n16-retamozo>
- Svampa, Maristella (2010). Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. *OneWorld Perspectives*, 1-26. Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo45.pdf>
- Vommaro, Pablo (2012). Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales. En Kriger, Miriam (Comp.), *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI* (pp. 1-28). Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- Zemelman, Hugo (2007). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI / Universidad de las Naciones Unidas.

PONER EL CUERPO EN LA FORMACIÓN POLÍTICA: LOS CÍRCULOS DE REFLEXIÓN COMO DISPOSITIVO DE CUIDADO POPULAR

João Gabriel Almeida y Gabriela Jiménez Manonellas¹

INTRODUCCIÓN

Este capítulo dialoga con otro de este libro titulado “Repensando la formación política hoy en América Latina: una lectura crítica y metodológica desde las experiencias formativas del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas” en el cual, desde el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), caracterizamos el trabajo de sistematización que realizamos como equipo de los diferentes textos trabajados en el seminario interno del GT sobre formación política. Allí asumimos una definida apuesta ético política que es en sí misma una metodología de formación política.

La propuesta de este texto es detenerse específicamente en uno de los dispositivos de formación desarrollados por el IPECAL denominado Círculo de Reflexión, en el marco de la apuesta citada, como clave para plantear el cuidado al aparato sensocognitivo humano como condición de la formación política. Esta cuestión está plasmada en la siguiente afirmación del pensador francés Bernard Stiegler (2010)

1 El orden autoral no expresa el nivel de contribución para el trabajo. Se debe solamente a criterios burocráticos. La participación fue de igual manera y no existe ningún nivel de disparidad o jerarquía. El y la investigadora son parte del proyecto ético político de IPECAL (Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina). Correos de contacto: joao.almeida@ipecal.edu.mx y gabriela.jimenez@ipecal.edu.mx

que, al pensar los efectos del marketing en la sociedad contemporánea, nos dirá que estamos perdiendo nuestra capacidad de atención y contemplación, subjetiva y comunitaria, dos de las condiciones para generar pensamiento crítico.

En diálogo con lo debatido en el GT, proponemos que para pensar la formación política hoy hay que tener en cuenta que la condición misma para la construcción de pensamiento está en amenaza en la actual etapa del capitalismo totalitario, que se expresa en el capitalismo de plataforma.

Si pensamos en conceptos como conciencia, emancipación y pensamiento, necesitamos regresar al aparato sensorial cognitivo y pensar alternativas colectivas de preservación y cuidado de nuestra capacidad como especie humana de pensar y sentir como eje básico de cualquier proyecto emancipador.

UNA BREVE LECTURA DEL MOMENTO HISTÓRICO

La sindemia ha profundizado un cambio histórico en la dinámica del capitalismo totalitario, que implica la introducción de plataformas digitales como elemento clave para la producción y reproducción de este sistema².

Entre algunas de las claves de lectura de este momento histórico, podríamos señalar:

1. *Los datos se configuran como materia prima.* Cuanto más se extrae desde la “minería de datos”³, más refinados se ponen los algoritmos de las plataformas; y, esto, ofrece una ventaja competitiva en la disputa por la captación de valor. Cabe señalar, en particular, las Plataformas de Publicidad conocidas como las GAFA (Google, Amazon, Facebook y Apple) que crean una lógica de dominio de la circulación de mercancía que impone una alteración en la forma misma de pensar el consumo y por lo tanto aspectos de la sociabilidad humana.
2. *La desigualdad se expresa entre quien extrae y quienes tienen sus datos extraídos.* Vemos una brecha cada vez más abismal entre un sector de la clase trabajadora que está siendo formada para ser los “mineros” por excelencia de esos datos dentro de una fiebre del oro contemporánea (Sadin, 2018) y aquellos que se

2 Para profundizar en esta cuestión, ver: *La Esperanza está en el Cuidado. Una reflexión sobre Redes Sociales, Guerrillas y Populismo* (Almeida, 2021)

3 Minería de datos es una expresión popular en la programación, que se refiere justamente a crear dispositivos de recolección de datos, sea a través de sistemas automáticos, sea a través de estrategias de publicidad.

convierten nada más en fuentes de extracción de datos. Este sujeto/mina de datos son muchos y descartables para la lógica hegemónica. Su utilidad se reduce a consumir en lo posible de sus ingresos lo que venden a partir de lo que se les extrae.

3. *El sujeto/mina de datos está bajo la amenaza de no ser siquiera trabajador.* La renta universal, viene siendo defendida por personas como Mark Zuckerberg, pues los sectores más pobres son más útiles al sistema como meros territorios de extracción de datos que como trabajadores en sí mismo.
4. Estas diferencias entre sujetos se amplifican también en diferencias neuro-fisio-biológicas. Esta es una preocupación que ya estaba presente en reflexiones como las de Zizek (2011) al pensar la manipulación genética como uno de los jinetes del apocalipsis. En este sentido, convendría invitar aquí al grupo de rap brasileiro *Facção Central*:

El enemigo destruye tu célula, tu herencia genética
Da el patrón de su perversa línea de montaje
El peso, la altura, la forma de razonar
Es una consecuencia de una dieta sin proteínas
¿Recuerdas los días de escuela, el cero en el examen?
No eras estúpido, te faltaba leche materna
Casi has entrado en el 9% de los niños desnutridos
Que mueren antes del año de vida
(GANGSTA R.A.P, 2015).

Nosotros mismos, parte de los trabajadores de la cultura que **no** hacemos parte del sector más importante para el capitalismo global (los trabajadores del Valle del Silicio y sus respectivas copias globales, o los administradores del sector financiero) vivimos una precarización creciente, que se refleja principalmente en la vivienda y en la disminución progresiva de la capacidad adquisitiva. Mientras que en regiones de San Francisco se utiliza de elementos de la medicina occidental y de la colonización de saberes ancestrales chinos, indios y latinoamericanos para garantizar la preservación de los cuerpos de los trabajadores que son efectivamente cuidados por el capitalismo, los sectores precarizados dentro de los trabajadores culturales buscan de manera individual acceder a esos saberes desde apps o tiendas naturistas. La gran masa de trabajadores cada día más empobrecida tienen sus cuerpos sostenidos por una alimentación baja en nutrientes y condiciones cada vez más angustiantes de reproducción de la vida misma. Queremos traer con eso que la formación política hoy pasa por rescatar

ciertas dimensiones del cuerpo y de las potencialidades humanas que son negadas por la lógica hegemónica.

Antes mismo de configurar espacios prefigurativos o inéditos viables, la disputa está en garantizar las condiciones para que los sujetos sean capaces de ejercer esos actos de “imaginación radical” (Alonso y Sandoval, 2012).

LOS CÍRCULOS DE REFLEXIÓN

Los elementos más de fondo para la comprensión de este dispositivo están ampliamente expuestos en el trabajo de Estela Quintar (2008, 2019) y de Hugo Zemelman (1994, 2010). En este capítulo ofrecemos una lectura de los mismos como espacios de cuidado popular que permite pensar un camino para repensar la formación política y la educación misma. Es importante delimitar que este dispositivo didáctico no es un espacio vacío que pueda ser “aplicado”. Se fundamenta en una matriz epistémica que está basada en la epistemología del Presente Potencial, y es parte de la matriz didáctica formulada en diálogo con esas preocupaciones. La referencia básica para la formulación de la dinámica de un círculo son los grupos operativos de Pichon-Rivière (2002), que consiste en pensar grupos organizados a través de una tarea común: “el grupo es la multiplicación de oposiciones dialécticas entre los individuos, que dan lugar a movimientos, dan lugar a una pelea que se llama *tarea*, que si está bien coordinada conduce a un proyecto grupal” (Moffat, 1982, p. 7).

Como Estela Quintar dijo en una reunión de equipo el 18 de agosto de 2021: “somos parte de un proyecto que tiene sus principios y orientaciones, por lo tanto, no estamos solos. Estamos acompañados por el proyecto que nos acoge.” Podemos desde eso, pensar que la escucha y la articulación de sentido comunitario a través de la pregunta, así como la sistematización y preservación de la memoria anclada en la construcción desde la experiencia son los ejes claves metodológicos para la construcción de un Círculo de Reflexión. Pues la configuración de un grupo en clave de autonomía y alrededor de una tarea pasa por el reconocimiento y la construcción colectiva de sentidos que necesita de una posición de no imponer interpretaciones sino construir en conjunto el problema. Se busca generar la capacidad de decantar la palabra en comunidad para construir el conocimiento desde lo categorial, en complejidad creciente.

Dialogando con los síntomas de época, el Círculo, al permitir un retorno sobre sí desde su propia experiencia, para ampliar sentido de manera comunitaria sin un guion/currículo que lo oriente, conlleva una lógica de razonamiento complejo que activa funciones de pensamiento como lo son la comprensión, la creatividad, la interpretación.

Justamente éstos son los elementos negados en una lógica condicionante del sujeto como mina de datos.

LOS CÍRCULOS EN SU FUNCIONAMIENTO

Concebimos el Círculo de Reflexión como un organismo vivo, que opera en una lógica similar a lo que Wilhelm Reich denomina fórmula de la vida, o sea: tensión / carga / descarga / relajación (Reich, 1991, p. 277). Para eso, debemos pensar que dentro del macro dispositivo que significa el Círculo de Reflexión, podemos distinguir dispositivos internos.

El primer elemento son los Dispositivos Internos Activadores. Su intencionalidad es activar el campo de la experiencia, como espacio común desde donde se construye el círculo. Siguiendo los aportes de Antonio Damasio (2018), es importante delimitar que los catalizadores de un proceso de pensamiento son los sentimientos. Siendo así, el campo experiencial al momento de la activación del Círculo necesita romper con la lógica racional. Se busca lo que Claudio Naranjo (2004) denomina como el cerebro instintivo. Podemos delimitarlos en cuatro posibles ejes de activación.

1. *Los activadores de libre asociación:* O sea, el uso de un texto, palabra, música, imagen para revolver la sedimentación simbólica y desde ahí trabajar desde los referentes que cada participante tiene.
2. *Dispositivos de trascendencia y memoria:* a través de la alteración del estado de consciencia o a través del uso de dispositivos memorísticos, articulan el presente y el pasado en clave de la construcción de un sentido posible. En este subgrupo están la meditación, la regresión, trabajo con los dobles, recordar espacios anteriores, etc.
3. *Juegos de improvisación y activación corporal:* basado en técnicas como Teatro del Oprimido, Violeta Spolin, Tantra, Tai Chi, busca en particular la activación sensorial desde el cuerpo.
4. *La Emergencia desde el Presente:* partir de una conversación informal o de un momento histórico relevante del presente que activa sentimientos y sirve como elemento activador de sentido.

La separación propuesta en cuatro ejes de actividad no es fija. El círculo puede activarse desde más de un eje. Podemos pensar ese momento como de tensión, pues desde él acumulamos la energía grupal a una actividad común.

El segundo momento de un Círculo consiste en que cada participante pueda compartir lo que emerge desde lo que se activa en la experiencia. Ese momento puede ser entendido como carga, porque es el momento en que el sujeto dota la tensión de sentido, sin aún lograr salir de ella. A partir de ese momento, el dispositivo interno central de la metodología se activa: la escucha crítico-clínica. Desde la escucha se genera la capacidad de identificar la sintomatología de la carga simbólica enunciada en el relato de la experiencia para trasladarla a través de espejar lo dicho al grupo. En ese momento, es muy importante saber la capacidad de abstracción del grupo. Aquí el o la cuidadora puede cumplir un rol central que es el de sistematización y devolución de esos elementos. Decimos puede porque recordamos que nada impide, en potencia, que otro/a participante o mismo todo el grupo lo haga. La función de esa acción es justamente traer lo que se logró condensar desde ahí.

El tercer momento del círculo lo podemos comprender como de descarga. Desde ahí ocupan un papel central las preguntas de sentido. Si la pregunta se direcciona a pedir explicaciones o detalles de lo que se cargó desde la tensión, lo que va a producir es angustia o ansiedad, porque mantenemos al sujeto en un espacio de dar vueltas a esa carga simbólica propuesta. Ahora, cuando hacemos preguntas que activan posibilidades de apertura de sentido, ofrecemos justamente la posibilidad de que esa carga simbólica baje, a través de procesos de elaboración y resignificación ante la experiencia. La energía producida acumulada desde los espacios anteriores se traslada en un orgasmo sublimado al momento en que lo relatado gana capacidad de significación comprensiva. En ese lugar está presente también el uso crítico de la teoría. Poder conectarse desde la necesidad de descargar esa energía con pensadoras/es permite dar a la vez lugar a la teoría, como fortalecer su intensidad. La sensación de no estar solo/a aumenta la capacidad de descarga energética.

A partir de eso, podemos pensar el último dispositivo, el cierre, como el momento de relajación. En ese momento se pregunta cómo cada persona sale del espacio, y lo que se lleva. Caso sea necesario, los/as cuidadores/as hacen una síntesis o articulación de lo vivido antes de que hablen las/os demás participantes del Círculo. Su función específica es justamente armonizar las energías, para restablecer un punto de equilibrio que permita al grupo sostener el deseo de permanecer junto a través de sentirse como parte del mismo proyecto. Lo fundamental acá es pensar que el Círculo como organismo vivo tiene que cerrarse en clave de apertura, o sea, que se proyecte hacia el futuro. En esta línea, recuperamos lo que Damasio propone como funcionamiento homeostático: “La parte del imperativo homeostático que se

refiere a «prevalencia» es más sutil y rara vez se reconoce. Asegura que la vida se regula dentro de manera que no solo sea compatible con la supervivencia, sino que contribuya también a la prosperidad, a una proyección de la vida hacia el futuro de un organismo o una especie” (Damasio, 2018, p. 35).

El cuidado gana relevancia desde la pregunta: ¿cómo puede el sujeto ser autónomo y hacerse cargo de su deseo en el capitalismo totalitario? A este respecto, puede resultar de ayuda una reflexión alrededor de la sanación de Ana María Llamazares:

Una verdadera sanación requiere que se produzca una sinergia positiva con un agente externo (médico, terapeuta, chamán, medicinas), pero fundamentalmente demanda el compromiso participativo y la entrega del ser que está necesitado de sanación. Pues, más allá de todo lo que haga el agente externo, hay una instancia en la que la sanación depende casi exclusivamente del paciente. Es la propia persona la que en definitiva permite o restringe su sanación al abrir o cerrar su corazón. (Llamazares, 2013, p. 31)

Cuanta menos incidencia el cuidador o la cuidadora tengan que ejercer en el proceso, significa que más sano es el grupo, más capaz de ocupar un espacio en la autogestión de ese macro dispositivo que es el Círculo de Reflexión y, por lo tanto, de su propio proyecto político. Podemos pensar desde ahí que, al rescatar la dimensión orgánica de la educación, proponiendo un circuito que se asemeja al flujo mismo de la energía vital en los seres vivos, este dispositivo permite crear esos espacios de distensión y reflexión profunda, desde los sentires.

ELEMENTOS CLAVE PARA ARTICULAR EL CUERPO CON LA FORMACIÓN POLÍTICA

De acuerdo con los estudios de Porges (2017), tenemos dentro del sistema nervioso central tres subdivisiones del nervio vago, el eje estructurante del mismo. Lo anterior nos lleva a pensar que una condición como mamífero es buscar seguridad para la conexión social:

Si nuestro sistema nervioso identifica señales de seguridad, activa el sistema de conexión social para permitirnos estar receptivos e interactuar con los otros sin la reactividad de los sistemas más arcaicos. Si, por el contrario, detecta peligro, activa el sistema de movilización y genera en nosotros un sesgo negativo hacia los demás y reacciones defensivas en forma de lucha/huida. Por último, si nuestro sistema nervioso detecta una amenaza para la vida, activará el sistema de paralización, y como consecuencia, perdemos contacto con los demás y con el entorno, emitiendo conductas de inmovilización o disociación. (González-García y González López, 2017, p. 106)

O sea, por definición, nuestro cuerpo necesita de ciertas condiciones de protección para relajar el propio sistema nervioso y permitir elaboraciones que superen la lógica de supervivencia. Eso lo saben desde hace mucho los pueblos ancestrales, como los mayas, el pueblo del maíz, que dicen que cuando nos sentimos nutridas/os y amadas/os brota la capacidad natural de multiplicarnos en la tierra, en acciones, creaciones, entre compañeros/as, hijas, hijos, hijes, ofrendamos a la tierra, aprendemos, comunicamos, compartimos, confiamos (Barrios, 2004; Flores, 2010). En el contexto socio histórico arriba presentado, eso nos es en gran medida negado y eso implica en que:

(...) el sujeto de la historia es un ser antinatural, antipopular, misógino y racista que ha pasado por el disciplinamiento de la razón contra el cuerpo. Es un hombre que contra el colectivo humano asume la separación entre el cuerpo convertido en máquina y el alma racional o conciencia que lo puede gobernar, encadenando así sus instintos y su corporalidad, sus deseos y sus placeres, su modo de andar, comer, de curarse, de expeler excrementos, de trabajar: es un hombre que no es cuerpo, que no es naturaleza, que no es bestia (con el que identifica también al pueblo o, más bien, a los “pobres”, y a los “indios”), sino un “yo” o individuo de la sociedad mercantilista, competitiva y masculino-centrada (Gargallo, 2013, p 30).

Esto hace que las condiciones mismas para el ejercicio de una formación política estén adormecidas y restringidas por el funcionamiento aislado y represivo de la corteza cerebral respecto a nuestras partes más primitivas, recreando una mentalidad patriarcal basada en la deficiencia, explotación de los otros/as, de nosotros/as mismos/as y de la naturaleza. En palabras de Naranjo:

Se puede decir que hemos perdido el saber quiénes somos, pero también podemos decir que hemos perdido facultades específicas. Sin ir más lejos, como seres civilizados compartimos una creencia que todas las civilizaciones comparten, que no hay que ser animales, la visión que tenemos los seres civilizados de lo animal es que los animales son unas bestias malignas. No sabemos hasta qué punto hemos criminalizado el simple placer que es el signo de la vida instintiva, es algo tan difícil de explicar cómo llegamos los seres civilizados a decirle no a la sabiduría orgánica del instinto. Es como prohibirles a los árboles que vuelvan sus flores hacia el sol o que echen sus ramas hacia donde hay luz o que echen sus raíces hacia donde hay agua. Son muy sabias las plantas en saber dónde hay agua (Fundación Claudio Naranjo, 2018, Nov 8).

Los condicionamientos que generamos dentro de un entorno hostil, de subordinación, competitivo, individualista y arbitrario, nos han ido

configurando psicosocialmente, perdiendo nuestra capacidad de contacto con el otro y de expandir la expresión libremente.

LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA TENSIÓN

Direccionando a la especificidad de la formación política, podemos pensar que la lucha misma enseña. Así como el trabajo, la experiencia en actividad enseña. Como Scolari (2016) ya está intuyendo desde sus estudios con los tutoriales, hay una red de saberes prácticos que pasa por aprender haciendo. Cada vez más, a través del internet y las plataformas digitales, existen comunidades de aprendizaje y colaboración que están sirviendo de lugares para que trabajadoras y trabajadores informales aprendan sus labores, como maquillaje, cocina, etc. De la misma manera, ha sido fuente para la construcción de estrategias de resistencia, como podemos ver en los intercambios entre Primeras Líneas en Colombia, Chile, Barcelona y Hong Kong.

El problema que venimos percibiendo es que la ansiedad de esos tiempos nos demanda estar siempre en tensión, sin crear espacios de relajación⁴. Lo que queremos decir con eso es que no necesariamente un acto político que vuelve evidente las tensiones sociales puede resultar en cambios profundos. La potencia regenerativa se da cuando la tensión acumulada puede transformarse desde un acto creativo en algo que ofrezca un sentido a los sujetos implicados. Como venimos afirmando, esa capacidad de conectarse con sus capacidades de relajarse, sentirse seguro y ser más que un objeto de extracción se viene perdiendo ya desde largo tiempo. Eso es lo que estamos haciendo hoy en la actividad política. Estamos en tensión, intentando siempre acumular, pero no dejamos esa energía asumir su explosión creativa para volver a articular.

A través de eso, lo que denominados acá como espacio de cuidado popular, en relación a los Círculos de reflexión del IPECAL, sería entonces el espacio de formación política por excelencia necesario para este momento histórico. Implica permitirnos el tiempo de parar, detenernos y reflexionar juntas/os. Lo consideramos como un dispositivo de cuidado, pensando la noción de cuidado en diálogo con las elaboraciones de Leonardo Boff (2000) y Bernard Stiegler (2008). La reivin-

4 La teoría de Reich (1991) sobre el orgasmo es la base para esa premisa. El desafío que nos propone es como dejar la energía fluir, en lugar de establecer corazas que cierran la posibilidad de generar un flujo de tensiones y relajamientos inherentes al cuerpo humano. Para explicar eso, va a pensar como un balón que necesita explotar. Hay un momento de concentración de fuerzas y tensionamiento máximo que luego en seguida va a culminar en explotar y dejar que toda la energía acumulada se disipe. Si ponemos una coraza en el balón, él va siempre tensionar, pero no lograr tener ese estallido.

dicamos como la práctica humana de cuidar el potencial que tenemos como animales mamíferos hominizados. Es decir, la capacidad inherente que compartimos con otros mamíferos de crear espacios de protección a nuestro desarrollo corporal-sensible-cognitivo como parte misma de nuestra existencia como especie. Para ayudar a comprender ese elemento, proponemos la categoría del “cuidado siembra” en base a la ética de la permacultura. El cuidado que requerimos sigue la misma lógica de respeto a los tiempos, a la diversidad constitutiva como sujetos tomando los cambios en el presente de manera creativa para generar posibilidades. Desde eso, afirmamos que lo que cuidamos es la posibilidad del ser humano de amar y ser feliz. En la medida en que el ser humano es capaz de eso, se siente en condiciones de luchar por una vida digna. Desde ahí, en lugar de pensarnos como educadores/as, nos pensamos como cuidadoras/es.

A partir de eso, la función de ser cuidadores/as populares resulta el cuidado de la energía misma que puede generar fuerza creativa. Es preservar la capacidad de creación humana a las propias comunidades que garantice así que el sujeto se haga cargo de sí y de los vínculos que constituye con los demás.

¿Cómo crear espacios, sean analógicos o digitales, donde la gente se pueda detener para pensar a sí misma y su territorio? ¿Cómo fortalecer desde ahí una autonomía de autogestión de su propia energía vital, sea como individuo, sea como comunidad? ¿Cómo dejar de ser simplemente mina para extracción de datos? Proponemos que esas son claves para repensar la formación política hoy.

En lugar de crear cada vez más materias, más cursos, más talleres, debemos comprender también que la lucha enseña en su radicalidad. Todos los espacios de tensión inherentes del hacer y la práctica política van generando aprendizajes prácticos. Cabe mencionar la cuestión de la diversidad. Nadie aprende a respetar la diferencia solo en un taller alrededor de eso. Es con las cuerpas divergentes codo a codo que se genera el respeto y el entendimiento.

Ahora, para reconstruir los sentidos de hacer todo eso se necesita de un espacio intencionado, que no pase por parámetros métricos de lo que alcanzar *a priori* desde allá, sino que el proceso mismo permita la elaboración de todo lo aprendido desde el retorno sobre sí y la experiencia. La tarea es tan simple como escuchar y asumir la responsabilidad ante lo escuchado. Cuando cultivamos desde una lógica de permacultura, estamos cuidando de adecuarnos a las posibilidades que la tierra da. Y para eso creemos que los Círculos de Reflexión se presentan como un dispositivo coherente en su propia lógica para permitir esa reconexión corporal en dimensión individual y social.

A MANERA DE CIERRE

La contribución que buscamos ofrecer en ese texto de fondo dialoga con lo que propone Reich quien plantea que:

Si se intenta golpear a los autómatas con sus propias armas se convertirá, en el proceso de asesinar todavía más científicamente, uno mismo en un autómata y perpetuará lo que el enemigo inició. En este proceso, los últimos vestigios de todas las esperanzas vivas de una sociedad humana diferente, duraderamente pacífica, perecerán. (Reich, 2008, p. 27)

Este escrito propuso aportar desde la configuración del dispositivo ipecaliano de los Círculos de Reflexión entendidos como espacios de cuidado popular a las reflexiones potentes que vienen sosteniendo los movimientos populares en torno a la formación política. La alerta epistémica que planteamos desde la lectura del presente es la siguiente: la condición humana como animal mamífero hominizado que necesita ser cuidado y amado en una perspectiva colectiva para reconstruir su capacidad de sentir y pensar viene siendo privada por la lógica hegemónica. Lo anterior requiere ser considerado como base y condición para la formación política. Desde ahí, defendemos que nuestro papel es ofrecer condiciones de esos espacios, donde las tensiones del quehacer político que transitan en las experiencias de los propios sujetos puedan tener su momento de elaboración desde la seguridad, la tranquilidad y los tiempos necesarios. Como síntesis, proponemos que la Formación Política sea concebida no como una formación para la acción política, sino como un espacio de reflexión desde la acción política y la experiencia que de ella adviene.

Esas proposiciones se dan en un marco de un constante desaprendizaje de las formas hegemónicas de hacer, sentir y pensar lo político y la educación, actuando de manera consciente para no reproducir las prácticas que nos impone las lógicas del poder de cómo relacionarnos desde el rol de “dirección”, “profesor” y “vanguardia política”. No es, por lo tanto, un imperativo o un deber ser que sustituya los roles tradicionales, sino más bien una invitación a pensar desde lo posible otros acercamientos a nuestras prácticas que tomen el cuidado y la crítica como ejes de nuestra colocación en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida, João Gabriel (2021). *La Esperanza está en el Cuidado. Una reflexión sobre Redes Sociales, Guerrillas y Populismo*. Revista *Kavilando*, 12(2), 465-475. Disponible en: <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/409>

- Alonso, Jorge y Sandoval, Rafael (2012). Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. En Casanova, Pablo (Coord.), *Conceptos fundamentales de nuestro tiempo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Barrios, Carlos (2004). *CH'UMILAL WUJ El libro del destino. Astrología maya*. Ciudad de Guatemala: Cholsamaj.
- Boff, Leonardo (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. San Pablo: Editora Vozes.
- Damasio, Antonio (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Barcelona: Destinos.
- Federici, Silvia (2015). Sobre el trabajo de cuidado de los mayores y los límites del marxismo. *Nueva Sociedad*, 256, 45-62.
- Flores, Mabel (2010). *Enseñanzas Mayas*. Barcelona: Editorial Kier.
- Fundación Claudio Naranjo (2018, 8 de noviembre). *Encuentro con Claudio Naranjo* —Barcelona [video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPj-Do-wS4&t=1753s>
- GANGSTA R.A.P. (2015, 21 de noviembre). *Facção Central — Espada No Dragão* [video]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9oyhbeuewEs>
- Gargallo, Francesca (2013). *Feminismos desde Abya Yala*. Santiago: Quimantú.
- González-García, Mariam y López, Javier (2017). Bases neurofisiológicas de Mindfulness y Compasión: una propuesta desde la teoría polivagal. *Mindfulness & Compassion*, 2(2), 101-111. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2445407917300289>
- Llamazares, Ana María (2013). Occidente herido: el potencial sanador del chamanismo en el mundo contemporáneo. *Diversidad*, (7), 67-104. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28753/CONICET_Digital_Nro.6063bdf-9243-4517-8147-5c45a3eece42_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Moffatt, Alfredo (1982). *Terapia de crisis. Teoría Temporal del Psiquismo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Naranjo, Claudio (1993). *La agonía del patriarcado*. Barcelona: Káiros
- Naranjo, Claudio (2004). *Cosas que vengo diciendo*. Barcelona: Kier.
- Pichon-Rivière, Enrique (2002). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Porges, Stephen W. (2017). *The pocket guide to the polyvagal theory: The transformative power of feeling safe*. Nueva York: WW Norton & Co.

- Quintar, Estela (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ciudad de México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Quintar, Estela (2019). *Hacia una Didáctica del Sentido*. Ciudad de México: Nómada, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Sadin, Eric (2018). *La Silocolonización del Mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Scolari, Carlos Alberto (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193), 13-23. Disponible en: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/?output=pdf>
- Stiegler, Bernard (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford: Stanford University Press.
- Reich, Wilhelm (1991). *La función del orgasmo*. Barcelona: Paidós.
- Reich, Wilhelm (2008). *La revolución biosocial*. Círculo Internacional de Comunistas Antibolcheviques.
- Zemelman Hugo (1994). Racionalidad y ciencias sociales. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (45), 5-23.
- Zemelman, Hugo (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. Ciudad de México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zizek, Slavoj (2011). *Em defesa das causas perdidas*. San Pablo: Boitempo.

LA FORMACIÓN POLÍTICA EN EL SALVADOR AYER Y HOY

María Teresa Cruz, Juan Carlos Hernández
y Cándida Chévez

INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo elaborado por el Grupo de Trabajo de Pedagogías Críticas y Educación Popular de El Salvador, es fruto de la reflexión sentipensada personal y colectiva que surge de la puesta en común de vivencias y experiencias del grupo y la herencia de personas que recuerdan este momento de la historia, también encontrarán en estas líneas la presencia de otras voces que ya no se encuentran con nosotros, pero viven en nuestros recuerdos. Este trabajo pretende honrar y agradecer los aportes de hombre y mujeres que conformaron el movimiento popular. Honramos a esos seres que siendo fieles a sus valores y al horizonte común fueron capaces de dar sus vidas como testimonio del amor en coherencia de vivir y construir espacios de participación social, desarrollo personal y construcción social, a través de una sólida formación política.

El Salvador como muchos otros pueblos de nuestra guerrera América Latina tiene la deuda de seguir recogiendo todos los saberes y recursos que nos dejó la época de lucha social reciente; recoger los aprendizajes e incorporarlos a las nuevas luchas y los nuevos movimientos populares que se forjan en la cambiante realidad.

Las reflexiones y vivencias que a continuación se comparten, puestas en categorías de análisis y conceptos han requerido de una ta-

rea compleja, porque no se quiere perder la dimensión de lo que significó y significa las experiencias de personas y colectivos. Al considerar qué mucho de lo colocado en este capítulo surgió como el entramado de raíces ancestrales que hoy alimentan los nuevos frutos, cambios, conflictos, vacíos y transformaciones de lo que fue y es el nuevo sujeto histórico político.

Queda aquí el aporte a la lectura, la reflexión y el debate, no como el único que se ha realizado o se puede hacer, sino como fruto de experiencias en las que se participó. Se pretende que este escrito contribuya a la visualización de aspectos esenciales para continuar la formación políticamente como personas, colectivos, juventudes del país, que nos conduzca por un horizonte común luchando por la emancipación de la cuál somos depositarios.

ANTECEDENTES

*“El árbol poderoso comienza en la semilla
y aunque el amor sea profundo y alto
es también mínima la semilla del hombre.
El nacimiento del arroyo el polen
el huevecillo de la blanca paloma
la piedra que ha rodado por el monte nevado
desde su pequeñez llegan al mar
al girasol al vuelo interminable
al planeta de nieve que nada detendrá.
En la lucha social también los grandes ríos
nacen de los pequeños ojos de agua
caminan mucho más y crecen
hasta llegar al mar.
En la lucha social también por la semilla
se llega al fruto al árbol
al infinito bosque que el viento hará cantar”
(Roque Dalton, La Ley de la Vida)*

Al igual que en resto de países de Latinoamérica, los años 60 representaron un período de duras dictaduras y violación a los derechos humanos en El Salvador; dicha situación de opresión, injusticia y abuso del poder generó indignación en gran porcentaje de la población, especialmente el sector campesino que experimentaba en carne propia los estragos de la pobreza y exclusión hasta de los recursos más básicos como lo es la alimentación, y la salud. Los campesinos trabajaban de sol a sol y lo que recibían a cambio era una miserable ración de la cosecha que no alcanzaba para suplir las necesidades alimentarias de

la familia. Esta realidad fue alimentando la inconformidad del campesinado.

Edward Brent (2015), se refiere a este tema de la siguiente manera: la explotación, la inconformidad y la represión social en estos años en el campo, generó los movimientos populares de resistencia, el autor, manifiesta que el campesinado tenía como única fuente de trabajo el cultivo de la tierra, por no contar con tierra propia, cultivaban la tierra del patrono, y éste a cambio retribuye con una porción de lo cultivado. En su relato sostiene, que dicha situación de la familia salvadoreña generó altos niveles de pobreza, desnutrición y enfermedades. El Estado no garantizaba los servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, y la mayoría de la población de adultos no sabían leer y escribir, lo que agudizaba la sobrevivencia de las familias en el campo.

Continúa manifestando en su texto, que a mediados de los años setenta la crisis económica, la brecha abismal entre ricos y pobres y la represión por parte del Estado, hizo que diferentes grupos, comunidades eclesiales de base, estudiantes universitarios, organizaciones campesinas y sindicatos iniciaran protestas contra el gobierno; la respuesta de la dictadura militar fue mayor represión contra toda organización que se manifestara para exigir mejores condiciones de vida en el campo y la ciudad. Conformado el movimiento revolucionario que toma las armas contra el poder opresor del Estado, se desencadena una serie de atropellos a los derechos humanos, secuestros, desapariciones, exterminio de comunidades enteras, la repatriación de miles y miles de personas que huían de diferentes formas de atropello por parte de las fuerzas militares, etc. Todo ello, lleva a crear una crisis nacional y social; no hubo durante este tiempo seguridad para conservar la vida, por lo contrario, se acabó con las leyes y reglamentos de protección a los derechos humanos.

El país quedó en manos de una fuerza armada opresora y del Movimiento Popular Revolucionario. Hay que destacar que también surgieron grupos de insurgentes clandestinos que actuaron al margen de la ley lo que les permitía realizar cualquier tipo de atrocidades en contra de población civil, y el movimiento revolucionario de izquierda, secuestros, asesinatos, desapariciones forzosas, mutilaciones, etc. Ambos bandos, más los grupos clandestinos que nunca revelaron su identidad, pero se sabía con claridad de donde surgieron y quién apoyaban, se sumergen en un largo período de guerra civil, el cual culmina con la firma de los acuerdos de paz en 1992.

LA FORMACIÓN POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN POPULAR ANTES Y DURANTE LA GUERRA

En El Salvador la educación popular fue parte de la expresión del pueblo y estuvo a la base de la organización popular; de esas mayorías que se ven en la necesidad de reivindicar su realidad, por lo cual asumen el liderazgo a favor de hacer educación con un claro planteamiento ideológico político, Carlos Vélez (2011) opina al respecto lo siguiente:

(...) la educación popular se desarrolla como una práctica de pedagogía, fundada en prácticas sociales que pretenden ser liberadoras y transformadoras, mostrando una pedagogía diferente y que pueda ser propiamente latinoamericana. Esta pedagogía tiene como propósito un proyecto político que busca emancipar en el continente latinoamericano, como una región libre (p 135).

El trabajo de concientización a través de la educación popular empoderó a estas comunidades con un fuerte pensamiento crítico y liberador; hasta llegar a formar parte de una fuerza mayor; organizándose para luchar a favor de reivindicar sus derechos. Con relación a ello, Barreiro (1974) manifiesta: “La educación popular se originó, en parte de la práctica y de los descubrimientos de grupos de cristianos comprometidos con intervenciones sociales liberadoras, cada vez más cercanas a proyectos realistas de participación en las transformaciones sociales” (p 28)

Carlos Aldana (1997), al referirse a los rasgos de la educación popular expresa: “son procesos de construcción de conocimientos que son capaces de provocar influencias, que son capaces de transformar” (p. 50). Agrega el autor, que dichos procesos solo son posible si se realizan con otras personas, en discusión se descubre y construye nuevos conocimientos, “nos vamos haciendo”, expresa. Es un proceso dinámico e interactivo que parte de las experiencias personales trascendiendo a otras entidades, haciéndose así más fuertes y presentes en los espacios de debate social, así se han logrado las más cruentas luchas populares. Por otra parte, Carlos Vigil (1989), opina: “la educación popular es una experiencia intencionalmente educativa que facilita a los sujetos una toma de conciencia que permanece más allá de la experiencia que les dio origen” (p. 101). Estos elementos se evidencian en el caso de El Salvador.

Ello nos lleva justamente a relacionar el aporte de la educación popular en situaciones de indignación e injusticia. La educación popular mediada por las personas que experimentan la indignación se vuelve detonante de alianzas, sinergias, esperanza capaz de movilizar y enfrentar cualquier lucha contra toda injusticia que atente contra

la vida y los derechos humanos. En El Salvador se ha vivido esto, la indignación llegó a tal grado que posibilitó la formación política del pueblo. Llamó pueblo, al campesinado, a los gremios de maestros, a estudiantes, a miembros de sindicatos, a comunidades religiosas, grupos de mujeres, grupo de ecologistas. El movimiento social se convirtió en una fuerza militante con alta capacidad de movilización. La esperanza y la fe fueron sus baluartes, creer en qué la realidad puede ser diferente y por este ideal dieron hasta la vida muchos hombres y mujeres. Fue una fuerza de alianzas para construir juntos el sueño de otro mundo posible, donde quepamos todas y todos sin exclusión.

La formación política en El Salvador surge de manera espontánea, fue la iniciativa de diferentes grupos movidos por la indignación de la realidad que vivían en sus territorios, sean estos la calle, el trabajo, los hogares, la fábrica, la iglesia, el campo, etc. Estas iniciativas particulares encuentran una sinergia que los une en un gran movimiento revolucionario en contra de las dictaduras hegemónicas representadas por el Estado. Algunos autores aportan con algunas reflexiones sobre la formación política:

Probablemente desde un acercamiento más cotidiano sobre lo político se entiende que es una actividad orientada a generar un cambio en la sociedad por el bien común, que a su vez reconoce las potencialidades en los individuos. Es la construcción de una propuesta colectiva que recoja las demandas de las mayorías y minorías para actuar sobre lo público. (Jaime, Joseph y otros, 2014, p. 11)

Efectivamente, esta definición encaja perfectamente en el caso de El Salvador, la cita expone cómo las iniciativas se unen en oposición a la obediencia ciega de los que detentan el poder. Esa oposición, que son los sometidos, explotados y excluidos de todo beneficio social y político. Rodolfo Romero (2009) afirma:

La formación política es la que nos clarifica el panorama de las relaciones de poder en la sociedad, que inevitablemente busca sacralizar la relación mando-obediencia. Gracias a esta formación, podemos identificar a los verdaderos factores de poder — los poderes fácticos de la sociedad — y así poder desentrañar por que unos mandan y otros obedecen, unos son incluidos y otros son excluidos, unos son ricos y poderosos y la gran mayoría pobres y débiles, vulnerables al extremo (s/p).

En El Salvador la iglesia católica consciente de la realidad de las comunidades inicia un trabajo de concientización con las personas, sobre la situación de injusticia, pobreza y exclusión, que jugó un papel esencial en ese momento histórico y político; así, se organizaron como

Comunidades Eclesiales de Base. Según Carlos Ayala (2014), las CEBs se caracterizaban por ser inclusivas, participativas y solidarias. Aparecida (2007), manifiesta al referirse a las CEBs, “han sido escuelas que han ayudado a formar a personas cristianas comprometidos con su fe, discípulos, misioneros y misioneras del Señor; qué como testimonio han entregado generosamente la vida, como lo hicieron tantas personas” (p 45). Las Comunidades Eclesiales de Base, sufrieron fuerte represión durante la guerra y muchas personas ofrendaron la vida en nombre de la paz y la justicia.

La iglesia católica, a través de las Comunidades Eclesiales de Base, y tomando como fundamento teológico la Teología de la liberación impulsó una forma de educación con un fuerte sentido liberador, reflexionando y analizando sobre la realidad que vivían las familias; así, poco a poco se fue desarrollando el pensamiento crítico y conciencia social, hasta despertar del adormecimiento y descubrirse como sujeto de derecho con voz y poder para exigir sus derechos. Tener derecho a una vida digna; es tener poder para ejercer la ciudadanía con plena libertad, expresarse, contar con las condiciones básicas para poder desarrollarse plenamente, tener un trabajo y una paga digna que cubran las necesidades básicas de la familia, una vivienda, servicios básicos, educación, etc.

LA FORMACIÓN POLÍTICA HOY

Como hemos venido compartiendo, la formación política en El Salvador se puede analizar desde una mirada sociohistórica, y un compromiso ético y político vivido desde la práctica. Es decir, la formación política estaba integrada por las experiencias y espacios de participación donde los movimientos y colectivos sociales se aglutinaron para contribuir a formar el sujeto histórico político de los años 70-80. Un sujeto político que es el resultado de iniciativas de distintos grupos que desde la indignación comienzan a organizarse con un mismo fin. Desde la experiencia, se comprendía la formación política como una vivencia, una práctica, una forma de ser y estar en el mundo, de mirar y leer la realidad del entorno y tomar acciones para incidir en ella de manera consciente.

Doce años de despertar con el ruido de los cañones y las metralletas; de encontrar cadáveres por doquier y hasta personas colgadas en los árboles, nos convirtieron en personas que también habían interiorizado la violencia como práctica de vida cotidiana. Al firmar los Acuerdos de Paz, no se reflexionó sobre su significado y sobre el tipo de paz que queríamos y necesitábamos. El final de la guerra no incluyó desaprender y construir nuevas formas de habitar los territorios. Fue difícil este cambio, porque no había condiciones humanas, políticas, sociales y materiales. Ambos bandos se desorganizaron y

se pretendió que se reintegraran a la sociedad, sin condiciones y sin un plan de reinserción pensado, organizado, que estuviera en manos de especialistas que comprendieran el dolor y la humanidad de las personas involucradas. Esta situación dejó algunas interrogantes que siguen sin respuesta ¿Cómo los excombatientes se iban a insertar a las familias luego de tantos años, como iban a cultivar la tierra?, ¿dónde iban a encontrar trabajo? No hubo un proceso integral de reinserción. Los estragos de la guerra dejaron traumas psicológicos y físicos, pobreza e inestabilidad. Hizo falta esa parte fundamental de devolver la dignidad y posibilidades a la sociedad, lo cual continúa siendo una deuda pendiente a casi 30 años de la firma de los Acuerdos.

El no haber dado la importancia a esta etapa, ha traído duras consecuencias a la sociedad salvadoreña, hay procesos no cerrados, duelos congelados, la inmigración no ha parado, la violencia se agudizó, tomando otras manifestaciones y se expresó desde nuevos escenarios como la organización de las pandillas con miembros que antes estuvieron en el ejército o el movimiento revolucionario. La realidad es que aún después de finalizado el conflicto armado, el país no ha gozado de paz.

Imagen 1

Póster conmemorativo a la Firma de los Acuerdos de Paz 1992



Ilustración: Jane Gifford, Segio Navarro, Nick Cattermole Rosie Skalfe. Fotografía: Christopher Phillips. Campaña de Solidaridad con El Salvador.

El nuevo escenario sociopolítico y económico representó múltiples retos y desafíos. El entusiasmo popular por el fin de la guerra a inicios de la década de los noventa fue poco a poco desvaneciéndose hasta convertirse en desencanto, lo que generó desestabilización y desorientación en la población. Los Acuerdos de Paz se abordaron como una solución para dar vuelta a la página y se intentó no mirar atrás, pero el dolor y las heridas del conflicto seguían abiertas en la población. No se contó con una pedagogía de la memoria y esto representó un fuerte desafío para las nuevas generaciones. Hemos heredado a estas un presente sin pasado, hemos negado nuestra historia. Es importante reconstruir esta parte de la historia para que las nuevas generaciones conozcan lo vivido y tomen acciones para no repetir. En aquel entonces se desconocían las implicaciones que este suceso traería al país en todos los ámbitos.

Los Acuerdos de Paz representaron el punto de inflexión para entender la formación política, se puede decir que luego de este suceso pasó a ser “formación política formal”. Muchas personas y grupos se ven en la necesidad de “institucionalizar” sus acciones a través de la creación de asociaciones y ONGs que comienzan a realizar procesos de formación política de jóvenes, así como instituciones de educación superior, estructuras partidarias, etc. Pero a este proceso le faltó pedagogía, pensamiento crítico, memoria histórica, diálogo intergeneracional.

Una primera generación de jóvenes en los años 90 se aferró al sueño revolucionario y defendió la memoria histórica del país como bandera de lucha de sus ideales. Al menos una década fueron parte de procesos organizativos universitarios o de partidos políticos. La llamada democracia transformó la formación política en formación partidaria-electoral. El movimiento social comenzó a fraccionarse y pese a que había una lucha común, muchos de los saberes de la resistencia y de la guerra estaban poco a poco quedando en el olvido. Las luchas se fueron individualizando y obtener el poder a través de las urnas comenzó a ser el único objetivo en común. Los que ya no eran tan jóvenes tenían dificultad para establecer diálogos respetuosos y críticos con las nuevas generaciones, quienes cada vez más se fueron sintiendo relegados de sus propias luchas. Por muchos años se habló de una generación que se había formado políticamente para asumir el relevo generacional, pero las condiciones para que esto se realizara nunca se crearon, la ausencia de capacidad de diálogo escucha, reconocimiento del saber del pasado hicieron que este relevo nunca llegará lo que provocó una nueva ruptura.

Las juventudes de la última década crecieron en un modelo económico neoliberal que niega el valor al pasado y la memoria histórica

del país. Bajo los discursos del “desarrollo” “modernización” y “progreso” fueron formados los jóvenes. Resultado de ello, hoy tenemos modelos individualistas de liderazgo juvenil, competitivos, con pocos valores humanos y un protagonismo social que les invita mirar el futuro, sin ver al pasado. Las juventudes que nacieron en el siglo XXI no están interesadas en escuchar sobre la guerra, las resistencias y memorias del pasado. Pero, la generación que vivió la guerra no ha estado en la condición de contar a estos jóvenes sobre sus luchas y saberes. Ante la ausencia de trabajar el dolor, se ha intentado una imposición de visiones políticas, ideales, luchas que llevaron a la ruptura entre dos generaciones que mutuamente se niegan a ser escuchadas y que generaron un ambiente favorable para el surgimiento de modelos populistas que prometen nuevas oportunidades, a costa del olvido de las batallas libradas y logradas.

Actualmente, este modelo neoliberal con sus claros objetivos de romper con estas fuerzas sociales de resistencia comprometidas con la transformación social, van instaurando modos de vida que fomentan el individualismo, mercantilización, sociedades light y una cultura del desecho. Estas propuestas han roto con los ideales de cambio, nos hemos vuelto más vulnerables a las cuestiones del mercado. La fragmentación de la realidad rompe con los valores impulsados por la educación popular y las pedagogías críticas, y se instauran anti-valores, como el egoísmo, la xenofobia y la exclusión. Estos anti-valores rompen con los ideales de persona y sociedad que planteó la revolución y los movimientos populares; como se ha expresado antes, la razón de la fuerza del movimiento popular fue la capacidad de establecer relaciones sociales marcadas por intereses comunes, de las mayorías, unidos por la misma historia de represión, miseria e injusticia, convencidos de contar con poder; poder que han obtenido del desarrollo de su conciencia ideológica política que les otorga recobrar la dignidad humana dentro de un movimiento popular.

Sin embargo, la caída del histórico Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) como ideal revolucionario y la llegada al poder de una figura populista configuraron escenarios socio-políticos que están viendo emerger nuevas formas de organización y formación política en las juventudes. Aun de manera muy discreta, aislada, pequeños colectivos juveniles autonombrados “disruptivos” comienzan a realizar prácticas políticas que pueden leer como procesos de formación política desde la práctica, desde la vivencia de lo cotidiano. El carácter disruptivo de estos movimientos sociales juveniles contemporáneos se define como acción política en rechazo del sistema social establecido, en inconformidad cuestionadora frente a este y como una reacción a las dinámicas del poder que menoscaban

sus derechos humanos. Al igual que en los años 70, estos colectivos surgen desde la indignación, como respuesta ante las situaciones de la realidad que enfrentan, como una forma de organizar su rabia y trabajar de manera colectiva por la transformación y el bien común.

Colectivos que rompen las estructuras jerárquicas, se constituyen desde pequeños núcleos y luchas particulares (feminismo, LGBTI, medio ambiente, contra el fascismo, la militarización, contra la estigmatización y exterminio de las juventudes) pero que apuestan al mismo tiempo por la solidaridad entre sus causas, lo que hace que se encuentren desde la diversidad y diferencia, frente a un mismo enemigo. Desde la lucha contra la privatización del agua, la minería, las marchas LGBTI, las protestas en contra de la militarización; estos colectivos se caracterizan por ser diversos, críticos y han tomado el cuerpo como territorio político. A través del arte expresan sus inconformidades y resistencias a la hegemonía de estos tiempos.

Imagen 2

Marcha por la despenalización del aborto. Fotografía tomada en el 2017.

Diversos colectivos juveniles realizan performance con sus cuerpos



Fuente: <https://cnnespanol.cnn.com/2017/07/11/la-intensa-lucha-por-el-aborto-en-el-salvador-el-pais-con-la-prohibicion-mas-severa-del-mundo/>

Imagen 3

Marcha contra la privatización del agua. Fotografía del 2018. Diversos colectivos juveniles universitarios, feministas, artísticos se sumaron al movimiento ambiental para protestar



Fuente: <https://www.telesurtv.net/news/salvadorenos-marchan-privatizacion-agua-20180617-0008.html>

Imagen 4

Intervención de performance del colectivo “Los Siempre Sospechosos” ante la detención ilegal de jóvenes



Fuente: Revista FACTUM.

La formación política de estos colectivos se caracteriza por conciencia histórica, capacidad reflexiva y pensamiento crítico. Por hacer uso del arte como práctica política. Por reconocer el cuerpo como un lugar desde el cual resistir y, por tanto, el autocuidado es al mismo tiempo una acción política y de resistencia. Juventudes que se resisten a morir, en diversos sentidos, que se resisten a la destrucción de sus entornos, de sus comunidades. Juventudes que luchan por la vida, el amor, por el ser antes del hacer. Es una formación dialógica, desde la práctica, desde la vida misma, desde los propios sentimientos, desde el cuerpo, desde los colectivos. Juventudes que quieren aprender del pasado, reconciliarse con el dolor de la historia, honrar las luchas que otros vivieron y asumir sus propias resistencias. Juventudes capaces de construir y transformar una realidad de maneras diversas.

Así es como todo el pueblo se despierta
tocaron la llaga
el agua no está en venta
primer llamado
ábrannos la puerta
de lo contrario la votamos con fuerza (...)
Este es un reclamo
no estamos dormidos
el pueblo más unido
con el agua no se juega
no hay que discutirlo (...)
(Canción Primer llamado, Lab Crew)¹

Desde una canción, un mural, un performance estos colectivos ejercen una formación política. Desde la calle, desde una pantalla, una red social, asumen diferentes espacios de resistencia. Ante los desafíos que representa el presente sociopolítico del país, se vuelve urgente y necesario la recuperación del legado y los saberes de la lucha popular y la formación política que este país ha vivido, a fin de contribuir a los nuevos escenarios de resistencia. Son las y los jóvenes, desde los llamados movimientos disruptivos que tienen en sus raíces parte de la historia y el legado de una educación popular que ha intentado ser sepultada. Es necesario apostar por conciencia histórica, capacidad reflexiva y pensamiento crítico. Personas capaces de construir una realidad diferente. Una formación que enseñe a pensar, una formación emancipadora que permita la construcción de otras formas posibles de construir país.

1 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=vkeVIO-gwv4>.

COMENTARIOS FINALES

¿QUÉ PODEMOS COMPRENDER POR FORMACIÓN POLÍTICA?

Entendemos por formación política, el marco ético-político que nos permitió desarrollarnos como movimiento popular en la década de los 80 y que sentó la base de personas y colectivos capaces de más que discurso, desarrollar relaciones y aportes de una nueva sociedad. Descubrimos actualmente una fuerte necesidad de formación política que responda a las necesidades actuales de las personas y colectivos que visualizan un horizonte donde las mayorías de El Salvador puedan desarrollarse como seres humanos y no solo como mercancía.

Por lo que la formación política hoy atraviesa los siguientes retos:

- Honrar las vidas y aportes del pasado reciente, cientos de ejemplos de vida; personas que en los diferentes ámbitos del país convivieron y aportaron su vida por la transformación social.
- Recoger el legado de la formación política no es solo el conocimiento de reglas o normas intelectuales sino una o variadas maneras de sentir y estar en el mundo conscientes de la historia, de los recursos personales y colectivos, ubicados con y construyendo un horizonte común.
- Replantearse el uso del poder como clave de realización personal y colectiva, asumiendo desde este la responsabilidad de vivir coherentemente para afectar la convivencia transformándose y transformando realidades.
- Una persona formada políticamente lo demuestra desde su práctica, reafirmando las experiencias constructivas de sus ancestros y aceptando los vacíos y cuestionamientos que las realidades actuales le plantean al pasado.
- La formación política tiene su fundamento en enfoques, estrategias, metodologías y herramientas que respaldan procesos:
 - De participación colectiva construyendo conocimientos novedosos fruto del análisis crítico, de las experiencias que promueven constantemente la búsqueda de la transformación y la emancipación.
 - Donde las personas y colectivos ofrecen espacios de opción de vida alternativas al sistema establecido.
 - De vida personal y colectiva coherentes con valores ético-políticos.
 - De empoderamiento auto reconociendo recursos y limitaciones personales, cuidado de los ambientes colectivos desde la crítica y la autocrítica constructiva, acordando

alianzas teniendo y aportando al horizonte común con espacios para debatir las diferencias.

- Aceptación a la variabilidad de las personas y colectivos para que desde un espacio común todas personas y grupos encuentren sus mejores aportes.
- Garantizando la sostenibilidad de los procesos de formación política y el liderazgo representativo de las mayorías.

LÍNEAS PARA CONTINUAR EL CAMINO

Las líneas que a continuación se plantean nacen justamente de ver la actual realidad vacía de referentes y recogiendo lo que de la experiencia pasada aporta a la nueva realidad de El Salvador; aportes personales y colectivos que siguen conformando lo que puede ser actualmente el movimiento popular:

- La conciencia de conocerse, conocer la realidad y el entorno nacional e internacional que hegemónicamente nos han trasladado y como las reproducimos consciente o inconscientemente.
- Cultivar e incorporar pedagogías que promueven el conocerse desde la historia personal y colectiva desde el uso de la corporeidad asumiendo los recursos y dolores que la componen. El cuerpo más que un instrumento es el territorio desde el cual somos, aportamos y vinculamos en la lucha de transformación.
- Ser conscientes del poder personal y colectivo que poseemos como movimiento popular para liderar la construcción de la nueva sociedad. Haciendo lectura crítica del proceso histórico y reconociendo los aportes y retos que nos deja el pasado reciente.
- Construir espiritualidad de la vida, teniéndola como alimento y motor del movimiento popular visualizando el horizonte colectivo.
- Acompañar y promover movimiento popular organizado como sujeto histórico político para la transformación social. Conformado por diferentes actores sociales, docentes, estudiantes, intelectuales, personas obreras, campesinas, sectores organizados en torno a sus reivindicaciones y con banderas diversas y variables.
- ¿Quién es hoy el sujeto político?

- Esta fragmentado, son pequeñas iniciativas diversas que retoman elementos del movimiento popular organizado del pasado reciente.
 - No tenemos un movimiento que aglutine y que de formación política como en el pasado, sí contamos con organizaciones que dan formación política.
 - Sectores y grupos de estos sectores con conciencia experiencial que intentan mantener los fuegos comunitarios y emancipadores.
- Acompañar los nuevos liderazgos y organizaciones del sector juvenil, quienes desde su identidad aportan nuevos y variados elementos de conformación del nuevo movimiento popular salvadoreño.
 - El aporte a una espiritualidad de la vida, que permitió consolidar las necesidades de la población con un sentido ético-político que fue vinculando a miles de salvadoreños que fueron siendo parte de un movimiento social y luego de un ejército que logró grandes transformaciones en su combinación de estrategias, que mantuvo a raya el involucramiento del gobierno estadounidense contrarrestado por un movimiento de solidaridad mundial.
 - La formación política respaldada por una práctica y estudio de teoría, enfoques, metodologías y herramientas con valores de una nueva sociedad, nuevas relaciones, conociéndose y reconociéndose, que promueva no solo un discurso convincente sino una práctica de aportar desde el testimonio y el compromiso.
 - Los vacíos que también se vivieron en este período de construcción histórica de los años 80 han permitido abrir caminos y reflexiones de todos los sectores de la sociedad salvadoreña que siguen comprometidos con la transformación social y política.
 - Asistimos a un momento de quiebre entre lo nuevo y lo ya trillado, este momento de la historia exige de ciudadanos capaces de ser críticos, reconocer y honrar lo vivido y recoger los aportes para darle la batuta a nuevos transformadores de la sociedad. Sectores de la juventud organizados en comunidades, agrupaciones, movimientos están aportando creativamente a iniciativas novedosas en todos los ámbitos culturales, políticos, económicos. Estos jóvenes necesitan de apoyo y acompañamiento en la consolidación de sus nuevos aportes, en sus nuevas visiones y sus aspiraciones de contribución social.

- Educadores populares, sectores académicos, intelectuales tenemos la oportunidad de poder trabajar intergeneracionalmente con las nuevas generaciones que se abren a la construcción de nuevas oportunidades, acompañamiento que se decanta en procesos de formación, escuelas metodológicas, recolección, socialización de experiencia exitosas y lecturas que lleven a realizar transformaciones de sus realidades en sus vidas, familias, barrios, sociedad.
- Un gran reto es la delincuencia y violencia organizada que ha logrado canalizar necesidades juveniles hacia la pérdida de vidas; sin embargo, esta realidad es un grito ante la gran deuda histórica del Estado ante fenómenos crecientes como la migración, el desempleo y sobre todo ejemplos de reconciliación real en relaciones, entre sectores políticos y la sociedad en general.
- Todo lo anterior pasa por cambiar y crear nuevas maneras de reconocer el poder que todas y todos poseemos, utilizar los medios cuando estamos en niveles de poder y la coherencia de vivir cotidianamente reconociendo que somos parte de un legado y una manera de ejercer poder por un lado que no queremos, pero por el otro que estamos construyendo desde nuestras acciones personales y colectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana, Carlos (1997). *Educación popular nuestra opción*. Guatemala: Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado de Guatemala.
- Aparecida (2007). Una versión breve y crítica del Documento Conclusivo. *Pasos*, 133. San José: DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Arquidiócesis de San Salvador (2003). Boletín #5, *Seamos con San Romero de América*. San Salvador. Disponible en: https://issuu.com/secretariadeidentidadcaraquena/docs/boletin_san_romero.
- Ayala, Carlos (2014). *Comunidades eclesiales de base: valores y retos*. San Salvador: Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/noticias/texto-3371>
- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Bogotá: Siglo XXI.
- Edwards, Brent (2015). *Santa Marta y el Programa EDUCO*. San Salvador, El Salvador: Talleres gráficos UCA.
- Crew, Lab., 1 de septiembre de 2021. *Canción Primer llamado*. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/>

[results?search_query=Canci%C3%B3n+Primer+llamado%2C+Lab+Crew](#)

- Jaime, Joseph y otros (2014) *Movimientos sociales y formación política. Desde la experiencia de CEAAL en los países andinos*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- La Ley de la Vida (Poema). 1 de septiembre 2021. Disponible en: <https://spain-poetry.com/roque-dalton/ley-de-la-vida/>
- Romero, Rodolfo (2009). *La formación política con visión estratégica: Educación popular, formación política*. Disponible en: <https://www.cedib.org/biblioteca/la-formacion-politica-con-vision-estrategica/>
- Vélez, Carlos (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(1).
- Vigil, Carlos (1989). *Educación popular y protagonismo histórico, una opción para América Latina*. Buenos Aires: Hvmánitas.

“PRIMERA SEMILLA”. FORMACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR EN BOLIVIA (2015-2021)

Silvy De Alarcón

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Bolivia se encuentra en un momento delicado y probablemente decisivo. El golpe de Estado del 10 de noviembre de 2019 no sólo implicó la interrupción del Proceso de Cambio —y el intento de destruirlo—, sino el inicio de una dictadura de tinte racista ampliamente legitimada por sectores de clase media. Hoy, prácticamente a seis meses de haber recuperado la democracia, apenas vamos avanzando en la dolorosa tarea de reconstruir los hechos —por ejemplo, las masacres de Senkata, Sacaba y el Pedregal— tanto para fundamentar legalmente los procesos iniciados a les golpistas como para construir una sola narrativa que nos permita reconstruirnos como país. En la era de la pos verdad, intereses creados se ocupan día a día de desinformar, de estimular el odio y, claro, de hacer imposible que lo evidente pueda ser leído con claridad.

Para quienes crecimos en dictadura, el golpe de noviembre y la dictadura de Añez retrotrajeron un tiempo que creíamos superado y que, ni en la peor de nuestras pesadillas, habíamos pensado que nuestros hijos tuvieran que vivir. Por eso, precisamente, ahora que gozamos de un período democrático, nos corresponde pensar, analizar, desmenuzar lo ocurrido para ayudar a la generación joven a procesar lo ocurrido en esos once meses de dictadura.

¿CÓMO HACERLO?

Si la finalidad no es la victimización, creemos que la respuesta pasa por comprender las finalidades últimas que la posibilitaron, pero, también, por visibilizar los procesos de resistencia a la misma. En esa tarea, es indispensable recuperar las experiencias de la propia generación joven para apuntalarlas y, de manera particular, las experiencias y lectura de jóvenes militantes del Proceso de Cambio.

Lo que van a leer a continuación —con el formato de una entrevista a profundidad— es la reconstrucción parcial de los últimos seis años del quehacer juvenil en la ciudad de La Paz, a través de la historia de un militante y la de su organización. Por una precaución que nunca está demás, he omitido todo tipo de referencias específicas tanto individuales como colectivas, con la finalidad de mantener su identidad en reserva, así como la de ciertas organizaciones. Al mismo tiempo, he procurado mantener la forma de relato —a momentos intercalada con transcripciones de la entrevista— tanto para no quitarle riqueza y fuerza expresiva, como para evidenciar el proceso reflexivo desde el propio actor. Deliberadamente he tratado de *mostrar* un cúmulo de vivencias, contradicciones y reflexiones, con el propósito de aproximarnos a esa realidad que se despliega ante nuestros ojos, como decía el Moro, para identificar las tendencias transformadoras. Las conclusiones habrá que construirlas entre todos.

ALLÁ POR EL 2015

El año 2015 fue cuando yo empecé a militar. Muchos compañeros y yo hemos comenzado siendo formados en una Escuela de formación política que era Generación Evo (GE). Era una formación abierta a todo el que quería ir, no sólo a militantes, y consistía en charlas magistrales sobre temas muy variados: indianismo, marxismo, comunismo, etc., de personas vinculadas al Gobierno, como ministros, Álvaro García Linera, Evo Morales. Después de la charla venían las preguntas, comentarios.

Junto a esta escuela había también otra, la Escuela de Formación de Líderes, dirigida por Alfredo Rada. Esa era también abierta, pero más rigurosa: si concluías los 10 meses de formación, se te daba un certificado. La metodología era la misma: algún experto daba una charla magistral y luego venían los comentarios.

Algo interesante en la Escuela de GE era que había dos personas invitadas que exponían y alguien de la agrupación, que daba su opinión desde la juventud. El público que asistía era muy variado, iba desde chicos de colegio hasta personas de 60, 70 años.

También había agrupaciones de jóvenes que daban formación política, tenían círculos de lectura, pero sólo a su propia militancia.

Un momento importante en Generación Evo, en 2016, es cuando se plantea la formación política en colegios fiscales. Nosotros, como parte de GE, en coordinación con compañeros de la Vicepresidencia, damos la formación. Se hace dinámicas de grupos y se da Historia de Bolivia y la reivindicación marítima. La formación estaba dirigida a la promoción y pre promoción.

Aunque dio muchas luces esta propuesta de formación política, porque se hace masiva y aprehensible para las personas, no se le dio continuidad porque en GE se consideraba que la formación debía estar orientada a posiciones ideológicas (socialismo, marxismo, etc.) y desde una lectura mucho más teórica. “Esta formación en general, así, de temas nacionales, históricos, no era lo prioritario, no era lo necesario en ese momento”.

Unos cuatro meses después, el 11 de septiembre de 2016, el grupo de jóvenes que hicimos este proyecto salimos de GE y es ahí donde se funda nuestra agrupación. Un tema central fue ¿cómo nos vamos a formar? Y es ahí donde se plantea romper con esto de los expertos, con eso de que, si no te forma un licenciado, un doctor, no vale. Por otra parte, como éramos una agrupación joven, no teníamos el “prestigio” como para llamar la atención de esos intelectuales, así que optamos por la autoformación. De septiembre de 2016 a marzo de 2017, la formación se hacía al inicio de las asambleas de la agrupación. “Nos reuníamos todos, en círculo, y cada persona preparaba un tema, el que ella supiera, el que él supiera” (algo de historia de Bolivia, de katarismo, un poco del Manifiesto Comunista). Acabados los temas, hubo que seguir buscando. Entonces alguien expuso algo sobre el Che Guevara, y así. En cada asamblea se decidía quién iba a exponer en la siguiente asamblea. Esto se hizo cuando éramos muy poquitos, máximo once personas. En ese tiempo retomamos el tema de la formación en colegios con el tema Historia del Proceso de Cambio.

En 2017, crecemos y la formación ya no se hace como antes. Las acciones demandan más organización. Hay una estructura de formación política dentro de la agrupación, hay horarios. Como la agrupación tiene tres pilares ideológicos —el feminismo, el marxismo y el katarismo— pensamos que teníamos que hacer una estructura donde cada persona se vaya formando en cada una de estas líneas para ser parte de la organización, porque si bien éramos una organización muy abierta, teníamos que estar de acuerdo con y entender estos tres pilares. Cada militante tenía que pasar estos tres módulos de formación. Después de la asamblea, todos nos quedábamos para la formación. Un compañero o una compañera exponía, después venían preguntas, críticas, etc. Generalmente debatíamos porque quedaban muchas dudas después del tema y esos debates ayudaban a que lo internalicemos.

En esa misma época, se emprende otros proyectos, como nuestra participación en los actos de conmemoración por los 50 años de la muerte del Che. En esa experiencia nos encontramos con compañeros de otras agrupaciones y departamentos, y quedamos en organizar un Congreso interdepartamental. Después de ese Congreso cambió completamente la lógica de la formación política al interior de nuestra organización.

Como nosotros fuimos los encargados de organizar el Congreso, hicimos un mix entre lo que vimos que se hacía en GE y lo que nosotros mismos hacíamos: el primer día y medio hubo exposiciones magistrales de personalidades e intelectuales sobre los pilares ideológicos que nosotros propugnamos. Después de cada exposición y las preguntas, un debate para ver la pertinencia de lo que se había trabajado. Todos los jóvenes nos quedábamos unas dos horas más discutiendo la importancia del tema.

Producto de este congreso se genera un documento donde se llama a un segundo Congreso donde estén compañeros de distintos departamentos y muchas más agrupaciones, a realizarse en Santa Cruz. Nosotros nos comprometemos a entregar un material de formación política para ese segundo Congreso. Eso demandó otra forma de organizarnos, porque nunca habíamos hecho un *dossier* y no existía para ese entonces, 2017, ningún texto de formación política para jóvenes. Tenía uno que revisar veinte libros para encontrar elementos prácticos para su lucha.

Entonces, al finalizar el 2017, creamos un documento que se llama *La primera semilla* y se crea de manera comunal. Nos reunimos todos los compañeros y vamos recopilando textos y vamos diagramando sin tener conocimientos de diagramación, ni de edición ni de diseño ni de nada. Realmente (fue) a puro pecho, a puro pulmón. Y se crea este documento con dos intenciones. La primera, repartir este texto a escuelas y, la segunda, compartirlo con otras agrupaciones. *La primera semilla* va a ser una recopilación de pequeños artículos de diferentes autores en torno a los ejes de la agrupación... En nuestra opinión este es un hecho histórico, no porque el *dossier* haya sido muy conocido sino porque era la primera prueba de que una agrupación de jóvenes podía hacer sus propios materiales de formación política. No sólo hacer su autoformación sino generar su propio material bibliográfico.

Muy poco se pudo hacer con estos textos, primero, porque no teníamos recursos para repartirlos a todo mundo en las escuelas y, segundo, porque si bien lo entregamos a otras agrupaciones, no le prestaron mayor atención. Logramos también entregarlo a compañeros de la Argentina, a quienes conocimos en el evento del Che.

En 2018, hubo un proceso de reorganización, ya somos 30. Nos expandimos a otros departamentos. Hay necesidad de repensar cómo hacer la formación política. Se piensa entonces en ya no sólo hacerla por los pilares ideológicos sino por niveles. Nos dimos cuenta que la formación por pilares era muy desgastante para los compañeros muy nuevos, había que hacerlo más flexible. En el nivel básico, se toca elementos mínimos para poder militar; en el intermedio, las líneas ideológicas, la historia de Bolivia; y en el tercero, temas más de fondo, como el Estado, orientado a debates teóricos.

De ese proyecto sólo funcionaron los dos primeros niveles. Sí funcionó el nivel básico para los hermanos nuevos. La idea para este nivel era que no haya texto, se trabajó con videos, imágenes y debates. Trabajamos dos temas: Historia del Proceso de Cambio e Introducción al Socialismo. El segundo nivel también se mantuvo. Algo que es importante es que, desde que nos fundamos hasta ahora, la formación es abierta: nosotros nos peleamos con eso de aprender para nosotros mismos, de manera egoísta, dijimos no, cualquier persona puede incorporarse, milite, no milite, sea de oposición. Había un lema en la organización: “el conocimiento sólo sirve si se lo comparte”. Entonces compañeros de la U, del colegio, parejas, ex parejas, primos, tíos, niños, niñas, cualquier persona podía pasar el taller.

Esta condición abierta tuvo mucha respuesta. Había gente en la U que iba a los talleres, no a todos sino a los que más les llamaban la atención: katarismo, feminismo. Otras agrupaciones también enviaron a sus militantes a los talleres de formación. Había que planificar qué se iba a llevar. El problema del segundo nivel es que era largo: tomaba dos meses, en reuniones de dos a tres horas una vez a la semana. Otro problema es que no todos terminaban. Nosotros caímos en un error: comenzar a hacer charlas magistrales, las exposiciones eran cada vez más largas y el tiempo de debate era cada vez más corto. También se entró en una lógica como de escuela, tú tenías materias y tenías que aprobarlas. Entonces las materias tenían que durar como en la U. Yo creo que, como todos estábamos en la universidad, tratamos de replicar esa lógica en nuestros espacios de formación de manera un poco inconsciente, pero también bajo la idea de si en la U funciona, por qué aquí no.

En agosto de 2018, vamos al segundo Congreso y como nos habíamos comprometido a llevar material, no sólo se lleva las Primeras semillas, que eran un conjunto de artículos de diferentes autores nacionales e internacionales, sino que se lleva el *dossier* de cada pilar ideológico. Queríamos llevar cuatro, pero sólo alcanzamos a llevar dos, aunque hasta fin de año se completa los cuatro. Se lleva el *dossier Raíces y montañas*, que es el de katarismo, y el de marxismo, que se

llamaba *Introducción al socialismo*. Cada documento se armó entre la persona responsable del taller y todos quienes lo habían pasado y eran militantes de nuestra organización. De ese modo, cosas que no se trabajó en el taller fueron incluidas, a solicitud de los compañeros y bajo la idea de que quien lea tenga más herramientas. Una vez más, fue a puro pecho y pulmón. Con nuestros ahorros, logramos hacer 10 copias. Eran textos grandes: el de katarismo tenía 280 páginas y el de marxismo 240.

En el Congreso, entregamos un par a cada organización. En el de katarismo, llegamos a preparar una guía, explicando cómo se debía proceder: se hace esta lectura y se hace luego un debate, o se ve un video, se recomendaba qué video. Había como una parte pedagógica. En el de socialismo no se pudo llegar a tanto detalle, pero sí tenía una introducción sobre cómo proceder. Cuando las agrupaciones vieron los documentos, hubo un gran entusiasmo, todas querían tenerlos porque no había documentos así. Nos reclamaron que no los tuviéramos digitalizados porque así se podía difundir a más personas en redes. Entonces nos dieron otra tarea: digitalizarlos.

El Congreso determinó llamar ya no a otro Congreso Nacional sino a hacer Congresos Departamentales. Con miras a ello, hasta fin de año concluimos los otros dossiers que faltaban y se digitalizó todo.

EL 2019

A fines de 2018, se dio toda la batalla en torno al Código Penal¹ y eso impidió que pudiéramos implementar el tercer nivel de formación. Nos dimos cuenta que había que prepararse para las batallas que iban a venir y esa era la prioridad. Sí se organizó todo el material de lectura para los temas de ese tercer nivel, pero ya no se pudo desarrollar los talleres. ¿Qué se hace entonces el 2019? Potenciar el nivel inicial con personas de organizaciones hermanas y darles formación en Historia del Proceso de Cambio, porque había una tremenda batalla discursiva en las redes que no había cómo resistir. El discurso de la democracia, Evo versus el pueblo boliviano, la dictadura castro-chavista estaba cuajando muy duro en los jóvenes. Nosotros dijimos para qué vamos a estar discutiendo sobre el poder o el Estado, cuando nuestra gente, de nuestra edad, no sabe qué ha pasado en Bolivia el 2003 y en otras fechas. Entonces creamos un taller compacto, con base en nuestra experiencia del año anterior, y es la primera vez que tratamos de “exportarlo” a todas las organizaciones, en todos los espacios y en todos

1 El gobierno había propuesto un nuevo Código Penal. El Colegio médico arremetió contra un artículo que, contra lo que decía, más bien beneficiaba al sector médico. Al final, la movilización obligó a la derogación del Código completo.

los medios. Hablamos de como unas diez organizaciones de distinto tamaño, entre las que estaban las Juventudes del MAS IPSP. Había algunas de 30 personas, mientras otras tenían como mil militantes. Les ofrecimos darles formación porque ninguna agrupación compartía su formación a gente que no fuera la suya. No comparten ni textos, ni autores, ni nada. Nosotros los habíamos invitado, antes, a nuestros espacios. Ahora dábamos un segundo paso: ir donde ellos a proponerles darles formación. En ese momento, se le propone a la Departamental de Juventudes del MAS darles formación a todos los jóvenes de sindicatos, provincias, etc. Se hizo un plan bien estructurado, con cronograma, etc., pero la Departamental lo “congeló”.

Ante eso, en abril de 2019, comenzamos a trabajar en un proyecto que tenía que ver con jóvenes en el ámbito cultural. Desde 2018, había mucho énfasis en los jóvenes y se hablaba de la renovación generacional tanto en el MAS como en la derecha. En ese momento, militantes de base de una agrupación hermana nos piden que les demos talleres. Lo hicimos y la gente quedó muy contenta. Entonces comenzaron a llamarnos otros grupos de la misma agrupación y de otras agrupaciones. Eso iba a la par de continuar con la formación en nuestra propia agrupación porque seguían sumándose nuevos militantes, aunque se perdió un poco la rigurosidad.

En agosto, comienza el tema de la Chiquitania.² Ya habíamos culminado con la formación para agrupaciones hermanas y lo que estaba en el escenario era qué se iba a hacer frente al conflicto. Estaba claro que Bolivia iba a entrar en un conflicto, se iba dando todas las luces. Entonces comenzamos a plantearnos ¿cómo vamos a defendernos? Se habla con otras agrupaciones, pero ellas no tenían el mismo análisis, no creían que se venía un conflicto, pensaban que era un tema del pasado.

Entonces se instauran las vigiliadas en la Plaza Murillo³ y, pasando los días, empezamos a pensar que teníamos que tener claro por qué estábamos ahí y empezamos a hacer formación política en la vigilia: en la noche, en la calle, con la gente, empieza a hacerse análisis de coyuntura. Ahí conocimos a los hermanos de otra organización. Todos

2 Un voraz incendio consumió durante semanas la quema de extensas zonas en el Departamento de Santa Cruz. Fue muy bien aprovechado por la derecha para denigrar al gobierno del presidente Evo Morales, echándole la culpa porque, un mes atrás, había firmado un decreto que autorizaba la quema para desmonte en el Departamento del Beni. Aunque el incendio no era ahí, un discurso falsamente ecologista, de puro montaje de imágenes de animales calcinados, exacerbó el odio hacia él.

3 La Plaza principal de la ciudad, donde está el antiguo Palacio de Gobierno. Hoy, el Ejecutivo funciona en el mismo manzano, en un moderno edificio, la Casa Grande del Pueblo.

sabíamos que en cualquier momento se podía dar un enfrentamiento. En la medida que el conflicto se fue agudizando, ya no había tiempo para esos análisis, estábamos en muchas cosas. Esto se mantuvo hasta el viernes 8 de noviembre, dos días antes del golpe, que fue la última vigilia. Toda la gente que se formó en nuestros talleres estuvo ahí.

Aunque había una coordinación entre las agrupaciones, hubo una distribución territorial: unas trabajábamos en La Paz, otras en El Alto. Había mucho desgaste por la cantidad de cosas que había que hacer (vigilias, desbloques y marchas) y la gente opta por quedarse en su lugar más cercano para combatir. Se compartía todo, desde un refresco, y se decidía colectivamente todo también: quiénes iban, quiénes se quedaban, quiénes hacían qué. Ese fue nuestro proceso, mientras que los hermanos de El Alto logran su propia cohesión en sus propios enfrentamientos.

Dos días después se da el golpe y las personas con las que nos habíamos formado políticamente combaten. Los que estaban en El Alto resisten el golpe.

Durante la dictadura hubo intentos de hacer no formación política sino análisis de coyuntura, cuyo objetivo era ante todo la organización. Nuestra organización hermana fue la que, en La Paz, estuvo a la cabeza. Hubo otras en Sucre, Potosí. Desaparece entonces la formación política. GE había dejado de trabajar ya en 2018 y la Escuela dirigida por Rada llegó únicamente hasta el 2019.

¿Qué hice yo, en mi condición de exilado, en 2020? Leo textos de educación popular. Leo a Freire, a Oscar Jara, a Adriana Puigross... y critico lo que habíamos hecho: haber hecho de nuestra formación materias, las charlas magistrales. Nosotros habíamos criticado eso y llegamos a ello. También me di cuenta que la gente no se sentía realmente interpelada. En los últimos talleres, sí, pero en los largos no, se los veía como un tema de conocimiento histórico. También es cierto que, como vivíamos en un tiempo de paz, era muy difícil explicarle a la gente que te digan “¡indio de mierda!”. Se había diluido la conflictividad en el país y eso hacía más difícil aprehender ese sentimiento que implica la formación política. Y claro, en pleno golpe en 2020, eso se volvió evidente: cómo se detenía a la gente por el color de piel, sólo por tener pollera, cómo se había quemado la wiphala, como la Policía violó a muchísima gente en Senkata, nunca se hizo una denuncia de ello... Uno ya podía sentir la bronca, la impotencia, la indignación ante esta segregación étnica.

Quedaron muchos traumas. Gente a la que le sacaron la mierda y nunca dijo nada... (en ese contexto) la formación era explicar lo que cada uno había vivido, ya eso era una formación política. Cuando volvimos, a mí me

queda claro que hablar de lo que nosotros hemos vivido es un acto de formación política si lo volvemos parte de una lucha política. Porque también hay eso de decir lo que uno ha vivido como una telenovela, “casos de la vida real”, como una suerte de victimización de lo que uno había sufrido. Eso servía para sacarlo a la televisión, para sacarlo a las redes, pero no para entender. Una compañera, cuyo novio fue detenido y torturado, decía “es que una cosa es que uno lo cuente y otra cosa es que uno lo entienda”. Claro. Una cosa es que un joven haya vivido violencia, discriminación, tortura, detención, y otra cosa es que entienda por qué eso se da. Porque uno puede vivirlo, guardarlo en la memoria, volverlo un trauma y ocultarlo y después... volverlo un acto de violencia porque nunca logró digerir lo que había sufrido.

¿CÓMO NOS PLANTEAMOS ENTONCES LA FORMACIÓN POLÍTICA?

Esa juventud de la que tanto se había hablado, había atravesado asesinatos, detenciones, violaciones, tortura, vejaciones... El bautizo de esta generación fue BRUTAL y no sólo en el golpe, con los 40 muertos, sino fue brutal durante todo el año, con la persecución sobre la gente.

Entonces, mezclando a Freire y mezclando esto de vivirlo, pero no entenderlo, es que nos planteamos la formación el 2021. Ahora estamos tratando de hacer un taller que parte de hacernos preguntas: ¿por qué la derecha quemó la wiphala?, ¿por qué la gente agredió a las personas con pollera?, ¿por qué pusieron una biblia y una (bandera) tricolor en el Palacio (de gobierno)?, ¿por qué, nosotros, dijimos “volveremos y seremos millones”?, ¿por qué El Alto se levanta después de la quema de la wiphala?, ¿por qué, en agosto⁴, toda la gente se une?, ¿por qué la prensa habla de “hordas salvajes”, de “animales que llegan del campo a la ciudad, para saquear, quemar casas”? Esas son las preguntas centrales de este taller de formación. Uno puede responder a estas preguntas “porque son unos racistas, porque son unos cabrones”, pero la idea de este taller es que esa es una respuesta cierta pero superficial. Revisemos nuestra historia y veamos si volvemos a contestar lo mismo. La idea es que lo que tú has vivido lo entiendas de una manera diferente.

Y aquí hay que meter a Freire, hacerlo colectivo. Los compañeros hacen grupos, con sus grupos investigan, exponen sus resultados a todos y tienen que vincular lo que han investigado con la realidad actual, con las preguntas que nos hemos planteado. A algunos les cuesta más investigar, a otros vincular su investigación con la realidad. Lo que se ha logrado es que puedan comprender, por ejemplo, que lo mismo que

4 En agosto de 2020, una gigantesca movilización popular, con bloqueo de caminos, logró obligar al gobierno de facto de Añez a no seguir postergando las elecciones so pretexto de la pandemia.

los españoles decían cuando el levantamiento de Tupac Katari,⁵ es lo mismo que dice UNITEL;⁶ otros ubican mejor las técnicas: cómo a la derecha le asusta tanto los cercos a La Paz, porque le recuerdan al de Tupac Katari.

Los compañeros de Potosí decían algo hermoso: "ellos mataron a Tomás Katari, pero nunca supieron que la semilla que él dejó sigue presente hasta el día de hoy, sigue presente en nosotros, en los jóvenes, en la lucha étnica de nuestra historia". En lo que va revisando, la gente encuentra su identidad.

Trabajamos con grupos pequeños, 15 personas, pero ahora, de 15, terminan diez el taller y los que no pueden estar, explican que no es voluntario (tienen que trabajar, o hacer algo en particular). Decimos que bueno, pero que, si no vienen, revisen el material, que dejen armada su exposición, etc. La gente que logra internalizar lo que ha vivido es mucho más fuerte y la convicción que se genera es mayor.

También hay una diferencia entre la gente que viene en forma individual y lo hacen desde sus organizaciones. Hay mayor disciplina en estos últimos compañeros y son más activos, siempre presentan sus temas. Los que vienen solos piden estar como "oyentes" para no tener que preparar exposiciones.

Claro, eso desestructura esa idea de aprender comunitariamente, porque no hay algo que tú das a la comunidad, sólo hay algo que tú estás recibiendo, que se asemeja más a una charla en Zoom que a un proceso de formación.

Lo interesante es que, después de todo lo que se ha vivido, no hay espacios de formación política ahora, en 2021. Hay un intento de la Vicepresidencia de formar líderes y sólo va a ser para cien personas, con cupos por agrupaciones. Pero no hay una formación masiva, para la gente que ha combatido, para los miles de jóvenes que han estado en todos los departamentos del país, para el campo. No hay. Le hemos propuesto a las Juventudes del MAS armar una Escuela Permanente de formación política, con áreas de formación: masivas, para la gente que ha combatido, otras más especializadas para formar líderes y otras para los cuadros políticos, que puedan ir a debatir a las radios,

5 Tupac Katari fue el gran caudillo aymara que lideró el levantamiento indígena de 1781 y cercó a la ciudad de La Paz por meses.

6 Red privada de televisión en Bolivia, particularmente identificada con la defensa de intereses empresariales.

a la televisión, producir material audiovisual, etc. Vamos a ver si nos aceptan. Si no lo hacen, ya veremos cómo hacer este mismo proyecto,

porque en nuestra opinión es urgentemente necesario, porque la gente o se lo está ahogando (el golpe de Estado) como trauma, o está tratando de olvidarlo, nunca pasó. Cualquiera de las dos soluciones no es una solución, es una forma de escapar a lo que has vivido, y no genera conciencia política, lo que genera más bien es, como pasó con la dictadura argentina, un vacío, un pedazo perdido de la historia. Y eso no nos puede pasar, por la coyuntura que estamos viviendo y por los conflictos que se siguen dando en torno a lo que pasó en 2019.

EL BALANCE

P: ¿Por qué crees que, después de un año de dictadura, desde el MAS, no hay escuelas de formación, cuando todo el mundo quiere formación? ¿Por qué no hay una política de formación?

R: Yo creo que por dos razones. Por una parte, siguiendo esto de que lo has vivido, pero no lo entiendes, dentro de muchos círculos del MAS, sobre todo dirigentes intermedios y altos, no hay una conciencia sobre lo que se ha vivido. Todos dicen “defensa de la pollera, defensa de la wiphala”, pero cuando hay que salir a marchar, a combatir, dicen “no, llamaremos a la paz, llamaremos al diálogo, llamaremos a la hermandad entre hermanos y hermanas bolivianos”, que no está mal, pero no es suficiente. La gente te plantea “unidad, sí, pero cuando a mí me hagan justicia, cuando a mí me expliquen por qué en este país nos siguen haciendo esto”. Estos dirigentes, en sus cargos burocráticos, miran a la gente de la nariz para abajo. Ni siquiera en agosto estaban con su pueblo, combatiendo. Cómo le va a parecer necesario hablar de estas cosas cuando él no ha sido parte de estas cosas. Ni siquiera hay un esfuerzo de hablar con tu base.

El segundo factor es que los compañeros que han luchado antes, durante, y después del golpe, y que ahora han asumido la función estatal, están en una posición de levantar la economía, levantar el país. Pero no nos parece suficiente porque ya han visto lo que es la violencia. ¿Han peleado para tener su cargo de nuevo o han peleado para transformar las cosas? Bueno, y si vas a transformar las cosas, ¿por qué no lo haces? A un burócrata yo no le puedo pedir nada, pero a quien ha combatido sí. La función estatal debería ser que, después de trabajar, tú, voluntariamente, digas ¿Qué he hecho hoy por mi pueblo? Justamente, estamos tratando de despertar a esos hermanos porque ni nosotros ni ellos hemos peleado para que los dirigentes tengan un cargo. Y ellos lo saben, pero hay que hacerles recuerdo. Porque también es cierto que el aparato estatal te hace creer que ya con tus 8 horas de trabajo has cambiado el mundo. Y no, después de 14 años, nos dimos

cuenta de que no es suficiente el trabajo que solo hace el Estado. Tiene que haber un trabajo con, de, para la sociedad.

Y si no hay una línea que viene desde las primeras autoridades de hacer formación política es porque no vienen de ahí, o sea, no es algo que yo los haya visto hacer antes del golpe de Estado. El hermano Luis⁷ está más preocupado en las vacunas, la economía, la detención de Añez, que en decir “¿por qué no formamos una nueva generación de jóvenes?”. Y aquí viene lo mismo que se le criticó a Evo: “¿por qué en 14 años no se hizo formación?”. No es su tarea, es el Presidente del país, esa es la tarea de los movimientos sociales.

P: ¿Y cómo ven en todo esto la actitud del MAS, por ejemplo, de recibir el proyecto de formación y archivarlo?

R: Hoy vemos al MAS más que un puente como una división, un destacamento, de dirigentes dentro del movimiento social, porque sí coordinan con los movimientos sociales, pero no tienen necesariamente una buena relación con ellos. No necesitan tener una buena relación para seguir siendo dirigentes. No necesitan coordinar con ellos para hacer cosas. Los movimientos tampoco necesitan coordinar con el MAS para hacer sus procesos de formación, organización, marchas, etc., y esta semiautonomía del MAS con los movimientos sociales ha creado una cúpula de dirigentes burocratizados, que vienen de un proceso de ser parte del MAS para tener un trabajo en el Estado. Cuando nosotros entendimos esto se hizo comprensible también por qué para ellos no es un problema que la gente no tenga formación política, porque esa es la garantía de que nadie va a ir a disputarles sus cargos, sus espacios dentro de la estructura del MAS. En la medida que estas agrupaciones urbanas no se pueden contactar con las estructuras rurales y las rurales no pueden contactarse con las estructuras urbanas, mejor todavía: tienen ellos esa llave de acceso a ambos espacios.

Entonces, ¿por qué, si esto es el MAS, proponer esto de nuevo? Porque creemos que lo que ha cambiado es la militancia que gira en torno al MAS y ha cambiado por la basura que ha sido el gobierno de Añez. Ha habido un montón de gente que ha sufrido, que ha sido perseguida, etc., que tiene dos opciones: una que le ha dado las estructuras burocráticas del MAS y otra que estamos tratando de construir desde las bases del propio MAS. Los dirigentes del MAS han tratado de canalizar la bronca, pero también las pulsiones de transformación de esta gente, para que haga campaña. Todo el mundo tenía claro que había que hacer campaña para la elección nacional porque eso era volver a la democracia, pero ya en las subnacionales, ¿cómo justificas

7 Luis Arce Catacora, presidente del Estado Plurinacional de Bolivia asumido en 2020.

que esa gente (dirigentes) siga candidateando, si ni siquiera la gente eligió a esos candidatos?

A nosotros nos da mucha bronca porque el que alguna gente tenga trabajo no soluciona la masacre de Senkata. Nos da mucha bronca que los dirigentes estén en la actitud de envenenar esa identidad y esa lucha política con prebendalismo. Nosotros proponemos otra cosa: se tiene que ser parte del MAS por una convicción política, por una identidad étnica, por un espíritu de transformar... por el Proceso de Cambio.

Se tiene que hacer carne esa idea diferente de ser parte del MAS, de entender el MAS y de entender el Proceso de Cambio. Y ahí viene la Escuela. Nosotros la hemos propuesto, no es que nos han dicho, nosotros hemos dicho "ahora hay que hacerla". Entonces nos han dicho "queremos el documento" y hemos hecho el documento. Es ir a reunirnos y decir en los ampliados del proyecto. Y si no quieren, hay que decir en los ampliados, de frente, "no les da la gana de intentarlo, de generar una juventud diferente, nosotros vamos a empezar a hacerla". Ya no vamos con la idea de "sí, esta vez nos van a escuchar" sino de "esta vez nos van a escuchar las bases, nos van a escuchar los hermanos con los que nosotros hemos hecho campaña, hemos hecho lucha, hemos hecho resistencia, ellos nos van a escuchar". Esa es la gente que nos importa. Nos interesa que esa gente que se ha partido el lomo, esté formada políticamente, que no se olvide de lo que ha pasado pero que, sobre todo, entienda por qué hay que seguir luchando.

FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA APUESTA ESTRATÉGICA DEL CEAAL EN MOVIMIENTO

Oscar Jara Holliday y María Rosa Goldar¹

Si bien la formación política ha sido una preocupación sistemática para muchos de los centros, organizaciones de educación popular afiliadas a CEAAL y —como tal— también presente en el quehacer de CEAAL en su conjunto, en la Asamblea General realizada en 2016 fue cuando se expresó como mandato de la misma, la voluntad colectiva de otorgarle centralidad a la formación política para el CEAAL en la etapa que a partir de allí se abría.

Afirmamos la decisión de construirnos como movimiento de educación popular cada vez más articulado con otros procesos organizativos y movimientos sociales de América Latina y el Caribe, y en alianza con otros actores, desde opciones políticas críticas y emancipadoras, orientado a fortalecer proyectos políticos y sociales alternativos al hegemónico (capitalista, colonial y patriarcal), *dando centralidad a la formación política* y a las transformaciones internas que posibiliten la renovación generacional, la transversalidad del enfoque de género y a la producción de conocimiento y pensamiento emancipador (Mandato de Asamblea General CEAAL, Guadalajara. Junio 2016).

¹ Los/as autores del artículo han formado parte del equipo responsable de la estrategia de formación política del CEAAL desde 2016 y del eje de debate hacia la Asamblea 2021 que aborda el tema de formación política (ver nota 4).

Por ello, desde ese punto de partida, se fueron configurando acciones a fin de diseñar una estrategia colectiva, abarcadora y que permitiese su contextualización y transversalización en y desde los distintos espacios de CEAAL, particularmente Colectivos Nacionales y Grupos de Trabajo.²

En este texto compartimos entonces, en una primera parte, la propuesta elaborada colectivamente entre 2017 y 2018.³ Luego, algunos de los aspectos que fue necesario ir revisando en función, fundamentalmente, de debates que fueron surgiendo al interior de CEAAL y el diálogo con otros espacios de formación política. Y, por último, algunos aspectos de balance que —sobre la estrategia de formación política de CEAAL— se están proponiendo de cara a la Asamblea 2021 (noviembre).⁴

15 LÍNEAS DE TRABAJO PARA LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN POLÍTICA DEL CEAAL

EL CONTEXTO QUE DESAFÍA A NUESTRA FORMACIÓN POLÍTICA

1. Vivimos un momento en América Latina y el Caribe en que se profundizan las políticas Neoliberales como un modo que

2 La articulación y dinamización del CEAAL se hace *en forma territorial*, a través de colectivos nacionales en los 21 países (que en la actualidad tienen distintos grados de animación y vitalidad). La otra forma de articulación es *transversal de base temática* a través de los Grupos de trabajo que nuclean y articulan a afiliadas en base a intereses temáticos comunes. Los actuales Grupos de Trabajo son: GIPE (Grupo de incidencia en política educativa); GAFA (Grupo de acción feminista y antipatriarcal); Grupo EPyC (de educación para la paz y convivencia democrática); PLAS (Programa latinoamericano de apoyo a la Sistematización); Grupo de Economía Social y Solidaria.

3 Elaborado a partir de las propuestas formuladas en la reunión de Cartagena, (junio 2017), los aportes de la comisión de formación política, reflexiones de la Asamblea Intermedia de Buenos Aires (noviembre 2018) y definiciones del Equipo de Coordinación Estratégica (marzo 2019).

4 Para la misma se propuso un documento inicial y se planteó como proceso preparatorio trabajar sobre nueve ejes con equipos de trabajo conformados por afiliadas de distintos países de la Región. Los ejes temáticos para el debate y reflexión son: 1) Educaciones populares con perspectivas antirracistas, feministas, nuevas masculinidades y diversidades sexuales; 2) Educaciones populares para la formación política y construcción de democracia; 3) Educaciones Populares en EPJA e incidencia en políticas educativas; 4) Educaciones Populares, Justicia Económica y Alternativas de Economía Solidaria; 5) Educación Populares, Justicia Ambiental, Defensa de los Bienes Comunes y Territorios; 6) Educaciones Populares que construyen procesos de paz, vigencia y progresividad de los derechos humanos; 7) Educaciones Populares y procesos alternativos de producción y democratización del conocimiento; 8) Educaciones Populares y procesos de comunicación popular, en la disputa digital; 9) Educaciones Populares en torno al cuidado, preservación de la salud y las políticas de seguridad social.

articula la dominación y se fortalece una ofensiva de restauración conservadora de las fuerzas de la derecha, lo que implica pérdida de derechos democráticos, aumento de la desigualdad, inequidad y exclusión social, la criminalización de las protestas, depredación de la naturaleza y aumento de la represión profundizándose el saqueo y despojo de nuestra región. Todo ello pone en crisis y muestra los límites de la democracia liberal cuyas formas lucen totalmente desgastadas.

2. Esta ofensiva genera una mayor polarización en nuestras sociedades y descrédito a las alternativas progresistas o transformadoras, utilizando una estrategia mediática amplia y diversa que refuerza la hegemonía de la lógica capitalista, patriarcal, extractivista, racista y colonial; fortalece con agresividad una subjetividad consumista e individualista, así como el rechazo a la búsqueda de alternativas, lo que causa resignación ante la situación existente y desánimo ante propuestas y posibilidades de su cambio radical.
3. Ideológicamente se agudiza una cultura del odio, reforzándose —incluso violentamente— estereotipos y antivalores como la defensa de la familia tradicional, la homofobia, la llamada “ideología de género”, la “escuela sin partido”, las posturas “pro-vida”, el individualismo y las tendencias religiosas fundamentalistas, la noción de “eco-terrorismo”, y otros, apropiando en muchos casos del lenguaje y formas de comunicación tradicionalmente utilizados por las propuestas y discursos progresistas.
4. Este modo de dominación utiliza como central el impacto en las subjetividades a través de una doblegación cultural que coloca en la normalidad cotidiana los valores patriarcales, mercantilistas y coloniales, justificando el autoritarismo, la misoginia, la salida individualista y las aspiraciones de consumo y de lucro.
5. A contramano, existen también muchas y variadas formas de resistencia popular y de búsqueda de construcción de alternativas de vida, relaciones democráticas, equidad y justicia, tanto en los espacios locales y nacionales como en el ámbito latinoamericano a través de movimientos, redes de organizaciones y propuestas de análisis. Sin embargo, estas resistencias muchas veces están desarticuladas y carecen de proyección para el mediano o largo plazo.

6. Estamos, por tanto, en un tiempo histórico que demanda un cambio cultural profundo, una disputa frontal en el campo de la subjetividad y las formas de producción de conocimientos, emociones, sensibilidades y valores que se puedan expresar cotidianamente construyendo otro tipo de relaciones en todos los campos de la vida. El cuestionamiento al patriarcado, al capitalismo y al colonialismo desde prácticas que expresan y anuncian otros mundos posibles, es fundamental para crear una nueva lógica civilizatoria y construir otras relaciones de poder.

LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

1. La Formación Política desde un enfoque de Educación Popular, por tanto, es una tarea estratégica que implica realizar un proceso de largo plazo para construir otra hegemonía cultural. Implica realizar un abordaje que posibilite comprender las nuevas y complejas realidades con otros marcos y enfoques de interpretación, que no caigan en el simplismo o maniqueísmo, sino que tengan una perspectiva integral, que supere las miradas parcializadas y articule todas las dimensiones.
2. La Formación Política es un proceso ético-político-pedagógico feminista, que debe generar capacidades para cuestionar, proponer y actuar de otra manera; generar capacidades para problematizar lo existente y construir los “inéditos viables” que permitirán pasar a nuevas conformaciones de poder y de perspectivas de transformación. Para el CEAAL implica construir desde una propuesta cultural una contrahegemonía popular que fortalezca desde otras subjetividades la integración de los pueblos de América Latina y el Caribe y su participación en procesos de transformación social con base en paradigmas emancipatorios.
3. La Formación Política así concebida, implica constituirnos como seres “sentipensantes” capaces de actuar en coherencia con los sentidos utópicos que nos orientan no como horizonte lejano, sino como motor de nuestra cotidianeidad en la búsqueda y ejercicio del Buen Vivir. Capaces de vincular los sentires y saberes ancestrales y concretos de nuestras mujeres y hombres del pueblo, con los conocimientos teóricos más especializados y actuales, articulando las resistencias sin pretender homogenizar las diversidades, recreándolas bajo formas de re-existencia, en nuevos espacios de identidad, acción, propuesta y ejercicio de otra hegemonía.

4. En síntesis, la Formación Política Popular supone la articulación de tres procesos interrelacionados:
 - a. El desarrollo de la conciencia crítica y la deconstrucción de los discursos y sentidos hoy hegemónicos sobre los complejos procesos históricos, políticos, económicos y culturales por los que atraviesa América Latina en este período.
 - b. El esfuerzo de movilización de diferentes sectores y de las clases populares para el enfrentamiento de procesos de exclusión y subordinación por factores de clase, género, etnia y otros, así como para la defensa de derechos conquistados y su ampliación o generalización.
 - c. La generación de espacios de encuentro y articulación de distintos sectores de las clases populares y de organizaciones e instituciones comprometidas con ellas, para propiciar la lucha colectiva contra los perversos mecanismos de exclusión social y por la construcción de democracia participativa y justicia social.

LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN POLÍTICA DEL CEAAL

1. No se trata de realizar una suma de actividades particulares que se llevan a cabo en los diferentes países, sino de articular y proyectar con perspectiva estratégica y movimientista procesos formativos flexibles y diversos que generen debates críticos y acciones transformadoras a través de múltiples y diversos formatos: cursos, seminarios, encuentros, talleres, que puedan ser presenciales, a distancia y virtuales; también festivales, jornadas, campamentos, etc. aprovechando e intercambiando los recursos (humanos, institucionales, materiales y digitales) que tenemos en el CEAAL y los que tienen otras organizaciones o instituciones aliadas (redes, universidades, etc.).
2. Esta estrategia debe potenciar nuestra identidad como movimiento de educación popular en América Latina y el Caribe, fortaleciendo nuestra relación con movimientos, organizaciones y procesos sociales, en el ámbito local, nacional, subregional y regional.
3. Se trata de hacer una formación política a partir de situaciones concretas y en los territorios, sus necesidades y sus dinámicas. Desde las prácticas y para las prácticas, aportando a la articulación de procesos formativos con base territorial y generar

dispositivos de intercambio de saberes y experiencias de los actores que participan de ella.

4. Se trata de hacer una formación política feminista y antipatriarcal que cuestione y transforme los modelos y roles tradicionales en las relaciones de género y de poder.
5. Se trata de procesos integrales de formación ético-políticos y pedagógicos, que vinculan la teoría con la práctica, los procesos educativos con los procesos organizativos y de participación social. priorizan la formación multiplicadora de formadores y formadoras, de dirigentes populares, que sean capaces de generar, impulsar y proyectar autónomamente procesos de acuerdo con las condiciones, posibilidades y necesidades propias.

LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y LOS FONDOS DE INICIATIVA PAULO FREIRE

Para el año 2019, estas líneas de acción orientaron los procesos de las distintas instancias de CEAAL, en particular los presentados por los colectivos nacionales y los grupos de trabajo a través de los fondos de iniciativa Paulo Freire.

Estos proyectos nacen de intereses y propuestas de las afiliadas al CEAAL y por lo tanto, reflejan una buena parte de lo que podemos realizar. La gran mayoría de propuestas tienen un componente central de formación política y son coherentes con los criterios señalados arriba en este documento.

Por este motivo, el Equipo de Coordinación Estratégica (ECE) del CEAAL, decidió impulsar procesos de acompañamiento, articulación y proyección estratégica de las iniciativas propuestas y de otros proyectos de formación política que están en los planes de trabajo de los colectivos.

DEBATES QUE SE ABREN EN LA MARCHA

Las reflexiones que se presentan a continuación vienen dándose en CEAAL desde las prácticas de organizaciones sociales y procesos educativos populares desde que se logró fundamentarse como estrategia. Sin embargo, el escenario de la pandemia, los cambios contextuales que esto implicó y también el incremento de intercambios que se produjeron favorecidos por la virtualidad, permitieron actualizar el planteo inicial de la estrategia (reseñada en el acápite anterior) en relación a los nuevos desafíos abiertos en el contexto de pandemia. Se describen a continuación, los principales aspectos de ese debate:

SOBRE EL CONTEXTO

Se registra una ofensiva de restauración conservadora y neoliberal en la cual la pandemia visibiliza y agudiza la desigualdad y la exclusión; se refuerzan valores y estereotipos que excluyen a sectores sociales ya subalternizados; se robustecen el autoritarismo, el miedo, la inseguridad, el individualismo, los valores patriarcales, mercantilistas, coloniales, etc. Al mismo tiempo, emergen muchas formas de resistencia popular, organización comunitaria, acciones de movilización y protesta. Se torna fundamental cuestionar el modelo responsable de la crisis, problematizar el patriarcado, el capitalismo, el colonialismo y reivindicar una ética de la vida, nuevas lógicas civilizatorias, etc.

Se evidencia entonces en este tiempo una tensión entre la unidad y solidaridad con la profundización de las desigualdades. Se reconoce una tensión entre la prioridad de mercado y la economía y el cuidado de la vida.

La demanda del momento es construir otras relaciones de poder, otras subjetivadas críticas.

SOBRE LA FORMACIÓN POLÍTICA

No se la piensa como un conjunto de contenidos (políticos o ideológicos) sino como un enfoque y una tarea estratégica de carácter permanente y multidimensional. Es un proceso ético-político-pedagógico y feminista, preocupado por desarrollar una ética del cuidado de la vida. La formación política no sólo significa ir ganando mayor claridad sino ir construyendo propuestas y posturas desde la integralidad de los sujetos. Es relevante trabajar las emociones, la salud mental, la mística, la construcción de sentido. Es relevante desarrollar capacidad para saber construir otra realidad y para ello es preciso desarrollar capacidades reflexivas, creativas y críticas y por tanto alejarse de una visión de formación política que se centre en contenidos. Igualmente, es preciso deconstruir los discursos hegemónicos; articularse con los esfuerzos de movilización; generar espacios de encuentro y articulación; fortalecer la conciencia crítica. La formación política se debe pensar en términos integrales, multidimensionales, territoriales.

LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LOS ESPACIOS E INSTANCIAS DEL CEAAL

Se piensa desde la intención de articular los esfuerzos de los grupos de trabajo y colectivos nacionales; no se trata de duplicar los esfuerzos sino de coordinarlos. Se requieren alianzas con centros de investigación, con otros centros y movimientos de EP. Se reafirma la relevancia de trabajar en la formación de formadores/as y referentes sociales. Se registra la vigencia e importancia de que la formación política se articule a procesos de acción desde los cuales fortalecer la diversidad

de acciones que se proponen el desmontaje del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Comprendiendo los procesos de formación política como procesos permanentes e integrales, la dimensión territorial es base importante de las experiencias que son más fecundas. La base territorial permite darse un proceso permanente, que no excluye la articulación con otros procesos en otros ámbitos o escalas, pero la territorialidad en que se inscribe la formación política es un punto central.

No se entiende un proceso de formación política como un cúmulo de eventos o sucesos. Para ser formación política debe ser un proceso duradero, planificado estratégicamente que incluye proceso de organización, movilización. El sostenimiento en el tiempo da cuenta de la condición de proceso, el cual puede incluir eventos formativos, pero no se reduce a ellos.

SOBRE LA PANDEMIA

Se requiere tener un análisis efectivo sobre los efectos de la pandemia en los sectores populares; identificar los enfoques y las políticas públicas frente a la pandemia; identificar ejes que permitan articular prácticas.

Es importante no detenernos sólo en el presente de la pandemia, sino pensar procesos a mediano y largo plazo, tener horizontes claros que respondan a los desafíos del presente y del futuro. Imprimirle direccionalidad política a este momento. Las condiciones materiales como punto de partida para la formación política, comprendiendo el presente desde condiciones y prácticas concretas.

Se torna relevante propiciar nuevas formas para ahondar en el esfuerzo de formación política para así pensar los tiempos inéditos y abrir a futuros. Actuar en los tiempos que nos tocaron y evitar quedarnos en la sola espera sino promover la autorreflexión, la ética de cuidado y pensar formas alternativas de relacionarse con los otros.

A modo de síntesis en relación a los desafíos que implica la pandemia en y para la formación política desde la EP:

1. Reconocer la existencia de un contexto de inviabilidad y crisis sistémica en que nos encontrábamos en la pre-pandemia: una normalidad que podría calificarse de 'criminal', atentando contra la vida misma. Una necropolítica a escala global que nos obliga a pensar una nueva manera de afrontar la pospandemia, colocando un horizonte ético y político integralmente biocéntrico.

2. Comprender a formación política en su condición multidimensional, integral, de mediano plazo aun en un contexto de agudización de las desigualdades.
3. Promover la formación política como impulsora de capacidades intelectuales, emocionales y de acción.
4. Dimensionar que formación política implica un posicionamiento ético, político y pedagógico que entre en disputa, que genere debates, que refuerce la conciencia latinoamericana, que piense políticas públicas y el rol de la economía.
5. Partir de las condiciones y prácticas concretas para fortalecer las organizaciones con protagonismo de los sujetos y fomentar una ética del cuidado.
6. Mirar las tendencias y escenarios: realizar análisis crítico y prospectivo de lo que puede pasar y de lo que queremos que pase.

LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE Y EN EL CEAAL: UNA PROYECCIÓN EN EL PROCESO PREPARATORIO A SU PRÓXIMA ASAMBLEA GENERAL (NOVIEMBRE 2021)⁵

A continuación, presentamos algunos de los aportes elaborados durante el debate programático que se realizó de cara al proceso preparatorio a la Asamblea General que se desarrollará en noviembre 2021, a propósito justamente del papel e importancia de la formación política en y desde CEAAL.

DESDE LA MIRADA DE LA REGIÓN LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

Resulta ineludible contextualizar y actualizar las lecturas de contexto partiendo de lo que ha significado la pandemia y lo que ella ha puesto en evidencia, siendo algunos de los más importantes el incremento de las desigualdades y el recrudecimiento de los autoritarismos y violencias, expresando de manera contundente la crisis civilizatoria que estamos atravesando

Aún antes de la pandemia cada contexto político social en diferentes países da cuenta cómo el “modelo neoliberal” es el que se impone en América Latina y El Caribe, desde una estrategia cada vez más violenta y compleja minando alternativas para que los pueblos puedan construir otro destino. Frente a este modelo y a las limitacio-

⁵ Retomamos aquí algunos de los aportes trabajados en el proceso preparatorio a la Asamblea en el eje: Educaciones populares para la formación política y construcción de democracia (ver nota anterior).

nes de las experiencias de los gobiernos progresistas de las décadas pasadas, encontramos experiencias inéditas de movilización popular, que toman las calles y expresan sus descontentos como en Chile y Colombia. También se verifican que, en otros casos, particularmente el caso brasileño, se depositan expectativas en gobiernos autoritarios y neofascista. También surgen nuevas esperanzas desde la acumulación de poder popular como lo son Perú y Bolivia. También en el caso de Argentina y México consideramos que algunos aspectos de sus actuales gobiernos favorecen intereses populares y de reivindicación de derechos, como los de mujeres y disidencias sexuales, políticas de sostenimiento de algunos bienes públicos como la educación y salud.

El “Estallido Social o Rebelión Popular en Chile”, como el “Paro en Colombia”, cuyas características en ambos países son las manifestaciones explosivas, populares en las calles, con mucha rabia y descontento, reclamando por más justicia, en contra de los abusos, de la corrupción, del patriarcado cuestionando al Estado y expresiones del poder público. Son procesos movilizadores independientes de las organizaciones y de los partidos tradicionales y que fueron en aumento incorporando a todos los sectores populares, a distintos y diversos sectores subordinados y oprimidos. Ante ello, el Estado bajo regímenes neoliberales y autoritarios han respondido reprimiendo con balas, mutilaciones, detenciones y los pueblos han respondido con movilizaciones populares, en resistencia, principalmente los jóvenes, “los de abajo” en Chile y “los nadies” en Colombia, las feministas, las comunidades populares, los pueblos indígenas. Donde los pueblos no pueden o no quieren seguir viviendo de la misma manera como lo han hecho hasta ahora. De igual manera los recientes triunfos electorales en Bolivia y Perú han sido ganados a partir de la organización popular de los sectores populares más excluidos.

RESPUESTA DE LAS IZQUIERDAS TRADICIONALES Y CAPACIDADES DE LOS MOVIMIENTOS EN ESTOS PROCESOS MOVILIZATORIOS

Los partidos e instrumentos de las izquierdas más institucionales no están a la altura de las batallas que enfrentan los pueblos hoy en día, sus proyectos políticos “progresistas” han demostrado ser insuficientes para producir cambios, especialmente en el campo económico y en sus formas de hacer política copiando la vieja política tradicional generan desconfianzas. Sin embargo, la necesidad de construir instrumentos populares que asumen la responsabilidad de construir desenlaces con proyectos políticos: nuevas constituyentes, estados plurinacionales a favor de los intereses de las grandes mayorías sigue siendo un desafío.

Asistimos a importantes movilizaciones populares de resistencia, pero en algunos casos luego los movimientos carecen de estrategias políticas que les permitan acumular fuerzas hacia un proyecto popular tornándolos vulnerables a la cooptación de sus dirigentes y/o vaciamiento de sus reivindicaciones (defensa de los recursos naturales, derechos de mujeres y jóvenes). En cambio, otros movimientos tienen estrategias de acumulación de fuerzas y no son cooptados, sino que ellos mismos consideran que una de las formas de acumular fuerzas es ocupar espacios del Estado en gobiernos populares para reivindicar desde allí sus intereses y reivindicaciones.

Este es un debate fuerte en los movimientos sociales: hay estrategias que se construyen desde perspectivas autonomistas de los movimientos sociales y hay otras perspectivas y acción de movimientos sociales que consideran que, frente a estados opresores (neoliberales, fascistas, etc.) se acumula fuerzas desde las resistencias y, en otras coyunturas de fuerzas políticas populares, los movimientos toman acciones de ofensiva por ocupar espacios del poder estatal. En ambos procesos hay formación política desde la Educación popular.

FORMAS EN QUE SE HA PROMOVIDO LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR EN PROCESOS MOVILIZATORIOS (CHILE Y COLOMBIA)

Todas estas luchas nos arrojan aprendizajes sobre la construcción de poder popular y nos dan pistas desde procesos de formación política que los acompañan y buscan fortalecer a sus sujetos:

El pueblo crea sus propias formas de organización, dinámica de la autogestión y autonomía, en resistencia a través de las ollas comunes, las huertas comunitarias, bibliotecas populares, puntos de salud comunitarias, juegos en las calles (partidos de fútbol), producción artística (murales, pinturas, bailes, performance), manifestándose la necesidad de articularse y fortalecer las organizaciones populares.

Los procesos de luchas en sí mismo son procesos formativos: La Educación Popular hace presencia en esos procesos tanto en la lucha como en las múltiples expresiones de organización comunitaria: aprendemos en la Olla común, en las asambleas o cabildos territoriales, en los puntos de resistencias y en la articulación con otros puntos, reflexionando y documentando lo que está pasando en el Paro o en la movilización, articulando con otros.

La Educación Popular feminista ha sido fundamental para los procesos de movilizaciones vivenciando y visibilizando las violencias, realizando campañas en las calles, acuerpamiento, solidaridad ante la violencia descarnada

¿CÓMO CONSTRUIMOS, CUÁLES SON LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN POPULAR?

Ante estos contextos, la Educación Popular tiene una gran tarea por delante, un gran desafío político-pedagógico para que pueda aportar a procesos emancipatorios para las transformaciones sociales a favor de los intereses populares. Y ahí algunas pistas que pueden enriquecer nuestra estrategia de formación como CEAAL.

La Educación Popular (o las educaciones populares, según se considere) sigue caminando, nace y parte de esta realidad y toma la calle junto a los movimientos populares, fomenta organización popular, donde todas y todos buscan ser reconocidos y reconocidas. Recupera los saberes populares, cotidianos, colectivos y la autogestión como reivindicación política

Por lo tanto, nuestros procesos de formación política se tienen que generar desde nuestra actuación en la lucha de los movimientos y junto con estos cuando deciden ocupar espacios de organización política, y desde allí preguntarnos qué de formación política tienen ya los procesos de educación popular en que nos desenvolvemos. Es decir, el explicitación del componente político de nuestro quehacer en los procesos de educación popular y no tanto de la intencionalidad "finalista".

Necesitamos aclarar y profundizar en nuestra concepción de la formación política desde la educación popular: no es cualquier actividad formativa o capacitación, ni participativa. Es necesario precisar algunos elementos centrales al respecto.

Si entendemos que la política se refiere a la gestión del poder en la sociedad (relaciones de producción, de clase, de género, de pueblos, de razas, entre otras y su articulación), lo cual está directamente vinculado con la construcción de democracias, una de las dificultades es que invisibilizamos algunos aspectos de las relaciones de poder, su interseccionalidad y su gestión en la sociedad. Nos limitamos a denunciar una o dos relaciones de dominación específica y la transformamos en tema de análisis, pero no analizamos nuevas formas de gestionar estas relaciones y no nos preguntamos cómo construir poder a favor de los sujetos populares para realmente hacer los cambios que se requiere, no se trata de tener buena voluntad, implica un análisis permanente de correlación de fuerzas y la capacidad de formular estrategias. En tal sentido, surge la necesidad de comprender la interrelación de las relaciones de poder en la sociedad, la capacidad de hacer análisis de correlación de fuerzas políticas, económicas e ideológicas, fortalecer y construir estrategias populares.

PRINCIPALES DESAFÍOS A DEBATIR EN EL MARCO DE NUESTRA PRÓXIMA ASAMBLEA DE NOVIEMBRE 2021

En un momento de inflexión civilizatoria y de crisis de las democracias hasta ahora conocidas, con incremento de las desigualdades como así también de las violencias institucionales, los fundamentalismos y los autoritarismos, se torna indispensable replantear la formación política como proceso permanente de educadorxs populares.

Por ello, hemos establecido los siguientes puntos de agenda para profundizar y formular pistas de acción estratégica para el futuro y que consideramos que deben ser abordados en nuestra próxima Asamblea:

- ¿Qué y por qué hacemos formación política desde las educaciones populares? ¿Cuál es el aporte de la Educación Popular al proceso de luchas y movilización? ¿Se están construyendo espacios de reflexión? ¿Se están creando nuevas formas organizativas? Además, ¿cuál sería el aporte político, pedagógico y estratégico de CEAAL a esas experiencias formativas?
- ¿Qué desafíos políticos y pedagógicos identificamos y que puedan incorporarse en la formación política? ¿Qué aprendizajes tenemos desde las luchas feministas y antirracistas?
- ¿Cómo visibilizamos la política y cómo hablamos de “política” en nuestros proyectos y procesos de educación popular?
- ¿Qué y cómo aportamos a colocar en el centro del debate político el debilitamiento de nuestras democracias que se está produciendo desde las embestidas totalitarias, autoritarias y fundamentalistas de las derechas en nuestros países? ¿Se logra romper los límites en la institucionalidad democrática?
- ¿Cómo construimos estrategias que junto con lo ideológico y lo cultural establezca cómo se aporta a la acumulación de fuerzas políticas para las transformaciones que postulamos (con quienes articulamos, ¿cómo construyen subjetividades políticas, etc.)?
- ¿Cómo trabajamos pedagógicamente las interseccionalidades de las opresiones (qué experiencias, propuestas, metodologías, etc. se están impulsando)?
- ¿Cómo se construye contrahegemonía desde una propuesta política, educativa y cultural? ¿Cómo construimos poder, como acumulamos fuerzas a favor de un proyecto político popular?

FORMACIÓN POLÍTICA: UN ALIENTO COLECTIVO EN TIEMPOS DE DESPOJO

Piedad Ortega Valencia

*“A los y las jóvenes
Quiero para ustedes
Una morada de nubes
De colores ocres,
amarillos, azules y verdes,
no
este rojo con el que se tiñe
la bandera de mi patria.*

*Quiero para ustedes
un canto de alondra
no
este grito de bóveda
que me revienta por dentro.*

*Quiero para ustedes
este sol que
les guardo entre mis manos
no
este pegamento de
ausencias a destiempo.”*

APERTURAS

Esta reflexión tiene un tono de dolor en su escritura. Escribo sintiendo en mi piel dos nombres de jóvenes que hacen parte de mi experiencia vital como madre, los cuales me palpitan cotidianamente en una existencia compartida. Otros nombres que acuno en mis espacios formativos de pedagogías críticas y educación popular. Tantos nombres de jóvenes que ya tienen una lápida en el cementerio, asesinados en estos tiempos de posacuerdo.¹

1 Proceso transicional en Colombia en el marco de las negociaciones y la firma de

Muchos nombres que están entre rejas por defender nuestros derechos. Algunos nombres están en el exilio y en diásporas (moviéndose entre barrios, parches, redes y convites para proteger sus vidas). Nombres de jóvenes a quienes se les construye fronteras por doquier, cercos como franjas de muerte en sus barrios populares y en los territorios rurales donde habitan. Fronteras que los separa, los expulsa y los encierra.

Nombres de una generación de jóvenes colombianos (as) estigmatizados,² amenazados, perseguidos, judicializados, librando una batalla por la libertad, por la justicia, por la democracia, por la defensa, afirmación y protección de los derechos humanos.

Nombres de jóvenes de la primera, segunda y tercera línea amasando esperanzas en medio del estallido social.

Nombres de jóvenes que en medio de tanta sombra tramitan sus duelos y delirios, desafían sus miedos en un país que les arrebatara la risa e intenta borrarlos entre mapas de niebla.

Sus nombres están aquí en cada palabra, verso, canto y grito que los nombra.

SUS NOMBRES

*“Laten en cada respiro nuestro.
Sus nombres
Habitan entre casas y puertos, calles y tejados,
Plazas y parques.
Sus nombres
Están aquí en este arroyo de orfandad.
En este talego de murmullos fúnebres.
Sus nombres
Tienen el aroma de la ausencia.
Sus nombres
Polinizan otros nombres, sin nombre.”*

Con un profundo desasosiego e indignación, escribo, parafraseando al escritor José Saramago, porque me duele el mundo donde vivo y están viviendo mis hijos, mis allegados, mis próximos, mis cómplices, mis estudiantes, tantos rostros de una generación habitada por la crueldad y el desprecio al otro. Escribo también con los nombres de la

la paz entre el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos y la exguerrilla de la FARC-EP (2016).

2 La estigmatización opera con estrategias de segregación, discriminación, humillación e higienización. Por ello cuando se materializan esta política se elimina simbólicamente a otro (a). El estigma se expresa con gestos de repudio.

resistencia³. Porque esta generación de jóvenes expuesta todo el tiempo a la barbarie, a la explotación, a la sobrevivencia y a la violencia de la desesperanza, es la misma generación que al mismo tiempo lucha con la fuerza de la solidaridad, que late arraigada en la rebeldía de sus corporeidades militantes de organizaciones de educación popular.

De modo que dar cuenta de la formación política significa entrar en algunas honduras y hendiduras de una generación de jóvenes colombianos atravesada por condiciones de desigualdad y exclusiones de gran magnitud, a la que se le suma las marcas de una época signada por el neoliberalismo económico, cultural y educativo. Una generación de víctimas, sobrevivientes y allegados en cuyos cuerpos llevan inscritas las heridas de una violencia política⁴ que no da tregua aún en tiempos de posacuerdo.

Así que la reflexión a la que nos disponemos asume esta disposición subjetiva pero también un posicionamiento pedagógico que intenta movilizar el desasosiego y la indignación en acciones ético-políticas con el propósito de presentar unas rutas en torno a la formación política anclada en la memoria histórica, los derechos humanos y sobre todo territorializada en la vida cotidiana, con sus rituales y conflictos, sus sonoridades y silencios, sus padecimientos y alegrías, con la intensidad de una urgencia colectiva que clama por una paz con justicia y democracia.

El texto está organizado en tres apartados, en el primero realizo una aproximación a la comprensión sobre la formación política desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica; en el segundo, presento algunos rasgos del contexto apoyándome en algunas metáforas, y en el tercero, intento dar cuenta de una bitácora sentipensante (recreando a Orlando Fals Borda) para un posible itinerario de una formación política desde una pedagogía de la indignación y de la esperanza. Nos dice Freire:

Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en

3 Resistencia que tiene como referencia mis propios tiempos como sobreviviente de una época (finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa) en la ciudad de Medellín (Antioquia, Colombia) donde fueron asesinados defensores de derechos humanos, estudiantes, activistas, profesores universitarios y sindicalistas. Así que la resistencia se reinventa desde cada presencia amorosa que habita en mi memoria.

4 En Colombia la guerra que se ha desatado contra la población civil, la oposición política y social, sigue perpetrándose. Ha sido recurrente que su denominación haya cobrado designaciones como Violencia, conflicto armado y social y/o violencia política.

el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta Pedagogía de la esperanza, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. (1997, p. 25)

Escribo entonces intentando entregar un aliento colectivo a los (as) jóvenes de mi país, a quienes se les está despojando del corazón de la memoria, de la piel del anhelo y de raíces y alas colectivas.

FORMACIÓN POLÍTICA DESDE EL CUIDADO, LA JUNTANZA Y LAS MEMORIAS

La formación es una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad. La formación política es la vida hecha vínculo que reclama un tiempo, un espacio y condiciones de justicia para hacer posible una vida en dignidad, la cual se territorializa desde la educación popular y la pedagogía crítica, en una pedagogía de lo común, del cuidado, la juntanza y las memorias.

En esa medida, situar la formación desde la educación popular y la pedagogía crítica nos demanda atender los siguientes asuntos: i) El reconocimiento de nuestros contextos históricos, políticos, económicos, sociales, educativos y culturales; ii) el posicionamiento crítico desde la praxis que articula experiencias biográficas y colectivas, la teoría y la práctica en los procesos de formación, organización y en las luchas de la resistencia; iii) el agenciamiento del vínculo social, a partir de “nucleamientos colectivos” (Zemelman, 1997) y la construcción de comunidades políticas y de memoria; iv) la decisiva afirmación por la transformación y la emancipación desde nuestras realidades territorializadas en problemáticas y conflictos de diverso orden; v) la definición de repertorios por la lucha de los derechos humanos, por el derecho a la educación, a la memoria y a la paz, que nos permitan asumir la aspiración colectiva por la igualdad social y la libertad política; vi) la constitución de subjetividades potentes y transgresoras situadas en unas condiciones de clase, raza, etnia, género y relaciones sexuales, etarias y espirituales ; vii) la configuración de unas epistemologías ancladas en pedagogías sentipensantes y en un diálogo de saberes; viii) la explicitación de las perspectivas del feminismo popular y los derechos humanos en los procesos formativos, al tiempo que en la vida cotidiana de las escuelas, universidades y espacios comunitarios.

La pedagogía crítica en Colombia tiene unas condiciones de existencia expresada en procesos de institucionalización, en las múltiples prácticas que agencia y en sus vínculos con organizaciones, redes, sindicatos y movimientos sociales. Su particularidad histórica se centra en los desarrollos de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire (Peresson, Mariño y Cendales, 1983; Torres, 2007; Ghiso, 1992; Mejía, 1990), desde los cuales se ha generado una serie de planteamientos y prácticas pedagógicas intencionalmente emancipadoras.⁵

Desde estas consideraciones, la pedagogía crítica nos ubica en una práctica socio cultural que pone en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución, al conectar la vida social, cultural y política con los procesos pedagógicos. Resignificamos las palabras de Paulo Freire (2012) en las que plantea que no hay práctica educativa sin sujetos, en la que se requiere la construcción de un espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo pedagógico. Por eso sugiere Freire, que la educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un conocimiento artístico. Ya no habla de una dimensión política de la educación ni de una dimensión cognitiva de la educación, así como tampoco habla de la educación a través del arte; por el contrario, su consistencia pedagógica es que construye la bisagra para que la educación sea dialécticamente política, arte y conocimiento.

Esta declaración de Freire nos permite concebir la formación política como un saber en contexto, de apertura y de carácter autopoietico. Por ende, no le preocupa solamente el qué y cómo formar, sino el para qué y desde dónde, dado que la formación se vincula a una direccionalidad ético-política con la intención de contribuir en los procesos de construcción del vínculo social y pedagógico.⁶ La formación desde

5 En los procesos de recepción de Paulo Freire, en Colombia es significativo el trabajo de Dimensión Educativa. Se invita a consultar: Cendales, Lola (2008). *Prácticas significativas de la educación popular en Colombia*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Cendales, Lola; Posada, José y Torres, Alfonso (1996). Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto. *Revista Aportes*, 46. Bogotá: Dimensión Educativa. (pp. 105-124); Cendales, Lola. y Mariño, Germán (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

6 Una orientación constitutiva de la pedagogía crítica es la de aportar a la configuración de los sectores populares como actores sociales (Torres, 2007) que requieren privilegiar su actuación en un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de agentes e instancias sociales (organizaciones no gubernamentales, movimientos educativos, instituciones educativas, redes, colectivos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo

este horizonte, nos significa asumirla como una política de vida en colectivo que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, hacerme responsable de un otro, sostener el deseo de formar. El deseo siempre nos enlaza con las generaciones y con el porvenir. Por ello, la persistencia de esta pedagogía por el vínculo y la transmisión intergeneracional en términos de una construcción colectiva que despliega prácticas de solidaridad en torno a proyectos pedagógicos, sociales, políticos y culturales. Tiene resonancia como producción de lo múltiple, de la diversidad, de la diferencia, de la interculturalidad para recrear la necesidad permanente de construir comunidades emocionales, filiales, políticas y de memoria.

De igual modo, la recreamos en perspectiva freiriana como un diálogo de saberes del orden de lo político, lo ético, lo cultural, lo simbólico y lo afectivo. Debido a lo anterior, se presenta la exigencia por ocuparnos de los conflictos que el mundo contemporáneo nos plantea, como también las problemáticas de nuestro país; las cuales tienen resonancia en todo espacio de socialización para razonar acerca de ellas y los efectos que tienen en la constitución subjetiva de nuestras trayectorias biográficas, en las que emerge la narración de nuestras experiencias configuradas por la corporeidad, la memoria y la alteridad.

Mostrar estos gestos es reconocer que en la práctica no nos limitamos a asumir un rol específico —en un tiempo cronológico y en un espacio físico dado—, con sus rutinas y sus rituales, sino que edificamos un entorno humano compartido en el que se juega el sentido de la experiencia pedagógica, que es siempre única y singular, como las subjetividades que allí se producen, exponen, interrelacionan y recontextualizan. De ahí que la práctica posibilite una relación con los otros y consigo mismos frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes históricos, de contexto y, fundamentalmente, unos saberes de vida. Estos saberes permiten tejer el vínculo pedagógico.

Quien ha elegido educar lo hace mediado por una decisión, por una convicción, tal vez por una obstinación: la de que no todo está dado en el mundo. La educación, como nos recuerda Arendt: “es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable” (1966, p. 208). Nos territorializamos en escenas pedagógicas con nuestras trayectorias vitales, nuestras experiencias, narrativas y, muy especialmente, con unos repertorios de

en derechos humanos, formación en ciudadanías, educación para la paz, los trabajos sobre la memoria histórica, etc.).

saberes y apuestas éticas, estéticas y políticas que se inscriben no solo en esa voz que habla, lee, escribe y escucha, sino en ese cuerpo que recorre un territorio, que lo interviene al tiempo que toma un lugar de hermanamiento y compromiso junto a los otros.

EN EL PAÍS DE LAS 4A, ¿QUÉ FORMACIÓN POLÍTICA ES POSIBLE?

*“[...] Porque esta generación,
Provisoria y desgarrada
como un viento,
Se ha venido formando
En el duro aprendizaje
De soñar
entre los muertos.”*

Juan Manuel Roca (poeta colombiano)

La formación política asumida desde la educación popular y la pedagogía crítica hace presencia en una cantera de jóvenes universitarios, militantes políticos, artistas, trabajadores culturales y emprendedores de la memoria. De ahí que nos interese referenciarla en un contexto identificable en cuatro problemáticas estructurales; la primera se registra en la deslegitimación de lo público que significa la pérdida de confianza en las instituciones, especialmente en las fuerzas militares y de policía, a lo que se le suma los dispositivos de impunidad⁷ existentes en el Estado ante el recrudecimiento de las violaciones a los derechos humanos.

La segunda reconoce el conflicto social armado, agudizado por condiciones de violencias extremas⁸ expresadas en los asesinatos a líderes sociales, ejecución de masacres, aumento de poblaciones en situación de desplazamiento forzado, migraciones permanentes de comunidades urbanas; entre otras.

7 Colombia sobresale por una exorbitante impunidad general, pero sobre todo de aquellos delitos y crímenes que comprometen a funcionarios del Estado y a las franjas de poder económico y político, y por una arbitrariedad judicial que lleva a privar de libertad, judicializar y someter a prisión a grandes franjas de ciudadanos sin poder, a quienes se les somete a procesos que no cumplen los mínimos requisitos legales y que violan de manera sistemática las normas de justicia contempladas en tratados internacionales. Se ha denunciado a veces un porcentaje de impunidad general del 99% (Giraldo, 2015).

8 De acuerdo a José Semelin (1983), la violencia extrema denota el exceso presente en los actos de crueldad y por consiguiente una radicalidad sin límites de la violencia. Designa entonces fenómenos tan distintos como prácticas de tortura y de violaciones, masacres, formas diversas de persecución de grupos étnicos y perpetuación de genocidio a grupos y partidos políticos.

La tercera problemática se devela en la fragmentación del vínculo social, manifestada en la crisis de los sindicatos, asociaciones gremiales, partidos políticos de izquierda, rupturas de procesos en la movilización social, pérdida de construcción de sentidos colectivos para hacer posible la apertura y construcción de proyectos a largo plazo.

La cuarta problemática la situamos en una cotidianidad donde habita la más desgarradora de las sobrevivencias bajo el slogan: “sálvense *quien pueda*”, el cual reedita el darwinismo social como teoría y práctica quien prescribe que *el más apto, el más competitivo, el más fuerte, el más valiente y el que sea de mejor clase social* tendrá las posibilidades de estar y de vivir en este sistema capitalista que degrada, destroza y aniquila a quienes no cumplen con el estándar señalado.

Las problemáticas descritas dan cuenta también de unas texturas de la Violencia (en sus tres planos violencia política, cultural y simbólica), las cuales están produciendo unos repertorios de impactos intergeneracionales afincados en justificaciones donde el desacuerdo se asume como enemistad. Esta racionalidad de no reconocer al “otro” como interlocutor válido, afirma su negación y eliminación establecido en las siguientes representaciones: el disidente, el transgresor, el excombatiente, el expreso político, el izquierdista, el alternativo, el pensador crítico, el opositor, el activista, el militante, el defensor de los derechos humanos, el rebelde, anarquista, la feminista, el comunista, el educador popular, el inconforme, el subversivo; entre otras. Configuraciones que —la mayoría de las veces— validan los asesinatos a líderes sociales (Comunitarios, Campesinos, Afrodescendientes, Indígenas, Sindicales, Estudiantiles, Maestros, Sindicalistas, Ex combatientes, Ex presos políticos, Defensores de Derechos Humanos, Activistas del movimiento LGTBI, Ambientalistas, Reclamantes de tierra).

De modo que estas violencias tipificadas a su vez en genocidios, delitos de guerra y feminicidios constituyen la instalación de una pedagogía de la crueldad. Segato (2018) hace referencia a esta pedagogía como todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto” (pág. 13).

Pedagogía de la crueldad que ha silenciado procesos y criminalizado acciones de identidades políticas, étnicas, sociales, culturales, de género, sexuales y generacionales. Muchos rostros sin nombre, muchos nombres sin vida, dibujan, retratan, representan un país que no cesa de exigir el derecho a la vida.

Encontramos entonces generaciones de jóvenes que han heredado el legado de la política del enemigo interno⁹ como se explicita en la novela “Los ejércitos” de Evelio Rosero (2007), donde hace presencia un tiempo-espacio habitado por las ecologías de la violencia en las que se ven “*filas interminables de hombres y niños y mujeres, muchedumbres silenciosas sin pan y sin destino*” (p. 116) y donde a su vez la desolación se respira en sus palabras:

¿A qué seguir tendido? Amanece y salgo de la casa: vuelvo otra vez sobre mis pasos, hasta el acantilado. En la montaña de enfrente, a esta hora del amanecer, se ven como imperecederas las viviendas diseminadas, lejos una de otras, pero unidas en todo caso porque están y estarán siempre en la misma montaña, alta y azul. Hace años, antes de Otilia, me imaginaba viviendo en una de ellas el resto de mi vida. Nadie las habita, hoy, o son muy pocas las habitadas; no hace más de dos años había cerca de noventa familias, y con la presencia de la guerra —el narcotráfico y ejército, guerrilla y paramilitares— solo permanecen unas dieciséis. Muchos murieron, los más debieron marcharse por fuerza: de aquí en adelante quién sabe cuántas familias irán a quedar, ¿quedaremos nosotros?, aparto mis ojos del paisaje porque por primera vez no lo soporto, ha cambiado todo, hoy —pero no como se debe, digo yo, maldita sea (p. 61).

Violencias inscritas en nuestros cuerpos y en nuestras relaciones sociales. Por ello los abordajes de estas violencias se han territorializado en las dimensiones emocionales, relacionales y corporales de los sujetos. También este fragmento en la “Vida y época de Michael K” de J. M. Coetzee (2007), nos permite fotografiar este mundo y este país:

Quiero conocer tu historia. Quiero saber por qué precisamente tú te has visto envuelto en la guerra, una guerra en la que no tienes sitio. No eres un soldado, Michels, eres una figura cómica, un payaso, un monigote. ¿Qué pintas en este campamento? No podemos hacer nada aquí para reeducarte (...) ¿Y para qué te vamos a reeducar? ¿Para trenzar cestas? ¿Cortar el césped? Eres como un insecto palo, Michels, cuyo aspecto extraño es su única defensa en un universo de depredadores. Eres un insecto palo que ha aterrizado, Dios sabe cómo, en medio de una vasta llanura asfaltada y vacía. Levantas una a una tus piernas de alambre, lentas y frágiles, avanzas poco a poco buscando algo con lo que confundirte, y no encuentras nada.

9 Política del expresidente Julio César Turbay Ayala con el Estatuto de Seguridad Nacional (1978-1982), que establece una concepción militar del estado y del funcionamiento de la sociedad dando tratamiento militar a las problemáticas sociales. Reeditada esta doctrina en los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) derivada en las políticas de la seguridad democrática. Que nuevamente lo vemos plasmado con la expedición del Código Nacional de Policía y de Convivencia Ciudadana (2016).

¿Por qué abandonaste los matorrales, Michels? Ese era tu sitio. Deberías haberte quedado toda la vida de un arbusto insignificante (p. 156).

La imagen de Michels reedita la vorágine de la violencia en la que habitamos en Colombia. Nos miramos en el espejo de las 5 R: re-educación, re-habilitación, re-socialización, re-incorporación y re-integración, referencias identitarias¹⁰ donde la sospecha y el desprecio hacia el “otro” se constituye en el gesto para deslegitimarnos mutuamente y a su vez donde nos asumimos —tantas veces— desde una posición de resignados, obedientes, dóciles y útiles a un sistema que nos degrada en nuestra dignidad, porque apenas si podemos sobrevivir en la intemperie.

Hoy se nos hace más visible, audible, tocable y decible lo que llamamos en los diagnósticos sociales, económicos, ambientales, educativos y de salud la vulnerabilidad. Vulnerabilidad es la palabra que hoy circula por doquier y que se corporeiza en la desigualdad (en sus órdenes materiales, territoriales y políticos) y en la exclusión. Una exclusión que recluye y expulsa a los más vulnerables, a las vidas que han sido y siguen siendo vulneradas. A las vidas que les toca estar en la provisionalidad, en los márgenes todo el tiempo. Estamos ante la presencia de la más cruda y estructural vulnerabilidad de nuestra juventud que viven vidas precarizadas. Como lo nombra José Eustasio Rivera en su novela *la Vorágine* “Yo no era más que un residuo humano de fiebres y pesares (...), “La libertad me desconocía, porque no era libre: tenía un amo, el acreedor; tenía un grillo, la deuda, y me faltaban ocupación, el techo y el pan” (1989, p. 218).

Habitamos un país con una economía de la sobrevivencia, sin ámbitos de protección y de cuidado para poblaciones en espacios de encierro (cárceles, centros psiquiátricos, instituciones de prevención), para habitantes en condiciones de vida en calle, trabajadoras sexuales. Construyendo muros y rejas, para que no percibamos el aroma de lo extraño, lo raro, lo indigente, lo inhóspito.

10 Plantea el Padre Javier Giraldo (2015) que “debe erradicarse del lenguaje vinculado al proceso o a las conversaciones de paz el término “reinserción”, pues ordinariamente es comprendido como una inserción o un “retorno” (de todos modos como una aceptación, acomodo o ajuste)al modelo de sociedad vigente de sociedad, modelo que mirado desde principios éticos fundamentales es algo terriblemente repugnante por la injusticia, desigualdad y violencia estructural que encarna, siendo mucho más repugnante seguramente para quienes han luchado durante décadas por cambiarlo en algo menos inhumano. Por ello el término resulta profundamente ofensivo”. Tomado de su texto: Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia. Su persistencia y sus impactos. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GiraldoJavier.pdf>

Pero, estamos también intentando encontrar otro tono de la condición humana en estos tiempos en que necesitamos estar juntos, re-inventando la generosidad, la fraternidad en gestos solidarios y responsables. Nuestro énfasis se sitúa en la necesidad de construcción de proyectos formativos en los que se haga posible el vínculo intergeneracional, la reflexión crítica, y sobre todo el agenciamiento de múltiples acciones colectivas de exigibilidades en todos los planos de la justicia y de la democracia que garanticen los derechos humanos para amplios grupos poblacionales precarizados en sus condiciones de vida.

Hablamos entonces de la necesidad de deconstruir las siguientes expresiones de crueldad y desprecio instaladas en nuestra sociedad colombiana, hacemos mención de *la Amnesia individual y colectiva*, generadoras de impunidad existentes en las narrativas que nos entrega las obras de Alfredo Molano y Arturo Alape¹¹ en una especie de catálogo de ausencias y olvidos; la *Afasia* existente en el silencio y en el miedo que se tiene para hablar, en la falta de lenguaje para nombrar lo que nos pasa. Es el drama que nos relata Marcela Serrano¹² en su libro *“Para que no me olvides”*. *La Anestesia* como indiferencia, como la nombra el escritor José Saramago, es la inmunidad frente al sufrimiento y el dolor de otro y *la Asepsia* que circula en todas las prescripciones de la higienización.

Como sociedad Afásica no queremos nombrar lo que nos pasa. Es la incapacidad misma del lenguaje. Es la desmemoria inducida en políticas de olvido. Borrarnos lo propio, lo que somos, lo que hemos construido. Pero también es la pérdida de nuestras trayectorias biográficas, colectivas y comunitarias. Es el despojo de los recuerdos. Es la Amnesia la que hace presencia en toda conversación. No solamente nos “duele” recordar, es que no queremos recordar y para ello desde muchos escenarios educativos, culturales y sociales, estamos asistiendo a una política de higienización de la diferencia, a una política de la Asepsia, como lo expresa el literato sudafricano J. M. Coetzee en *“Esperando a los bárbaros”* se pretende suprimir, expulsar, recluir todo aquello y a todo aquel que es diverso, que porta una letra escarlata de “excombatiente, exconvicto, exdelincuente”, que además es pobre, desigual, habitante de calle, desplazado. Y qué decir entonces de la

11 Especialmente de Alfredo Molano, escritor colombiano: “Ahí les dejo esos fierros”, “Los años del tropel”, “Siguiendo el corte. Relatos de guerras y de tierras”, “Cartas a Antonia”; y de Arturo Alape: “El Bogotazo: memorias del olvido”, “El cadáver insepuerto”.

12 Marcela Serrano (1993) *Para que no me olvides*. Escritora chilena. Novela sobre la afasia en el contexto de la dictadura chilena.

“Anestesia” que nos acomoda y nos desvincula del sufrimiento del otro (a).

Las expresiones de las 4 A: amnesia, afasia, asepsia y anestesia nos demanda pensar de qué modos se agencian procesos de formación política en los espacios de educación popular, los cuales, en las circunstancias actuales están permeados por una cotidianidad donde prevalecen consignas de prácticas políticas mediadas por “todo vale”, “que nada se te pegue”, “perdona y olvida”, “nada es a largo plazo”, “todo es posible”, “todo juega”, “deje así”, “el que la hace la paga”.

Destacamos entonces que la violencia se registra también en una dimensión simbólica y se consolida desde un conjunto de acciones que, desde la cultura, la religión, la ideología o los medios de comunicación justifican y legitiman la utilización de repertorios de eliminación contra movimientos políticos, colectivos y comunidades. Porque una pregunta ronda, y se la hace María Victoria Uribe (2015):

¿Qué pasa en el alma de los seres humanos cuando se ha perdido aquello que convierte a los seres humanos en seres humanos? (...) cuando se aborda el tema de la condición humana y del sufrimiento en escenarios de guerra, uno de los aspectos más complejos, dramáticos y desconocidos es el de la crueldad inherente a la guerra, la deshumanización que tiene lugar antes, durante y con posterioridad al asesinato, al desplazamiento forzado, a la desaparición o a cualquiera de las catástrofes humanas inherentes al conflicto. (pp. 59-60)

Indicamos que la violencia adquiere un carácter político cuando cuenta con acciones planificadas dirigidas contra ciertos sectores sociales vistos como una amenaza. Retomamos los planteamientos de Pécaut (1999) para quien las expresiones de la violencia y más puntualmente las del terror, comprometen la subjetividad. Hace referencia a las siguientes expresiones: i) Procesos de desterritorialización, de rupturas de referentes temporales, ii) pérdidas dramáticas de seres queridos, de referentes simbólicos y afectivos, iii) exposiciones a situaciones de goce del Otro, iv) haber presenciado o sido testigo de hechos violentos, humillaciones y amenazas; v) cambios radicales de vida; interrupción de procesos vitales, colectivos e individuales.

Por ello duele reconocer estos tiempos donde hace resonancia la presencia cotidiana de la crueldad y el desprecio en todos sus repertorios, gestos, políticas y estrategias hacia un grupo poblacional como los jóvenes. Duele la existencia de expresiones de hostilidad. Duele la indiferencia. Duele hasta el tuétano, en la raíz propia de la existencia cada vez que nos llega una noticia de asesinato a un nuevo líder social, activista político, defensor de los derechos humanos. Se reedita

nuevamente la violencia política,¹³ se desprende el proceso de paz. Se nubla su horizonte. Nos poblamos de angustia. Nos llenamos de miedo. Nos llega la memoria del genocidio contra la Unión Patriótica (Partido de izquierda fundado el 28 de mayo de 1985).¹⁴ No podemos permitir otro genocidio. De ahí que los desafíos de una formación política es posibilitar el restablecimiento de las rupturas marcadas en amplios procesos de organizaciones populares que ha sido constantemente quebradas en sus afectos, vínculos, identidades, existencias y proyectos colectivos.

Desde este contexto, asumimos la política como una esfera humana donde es posible construir, debatir y negociar asuntos de la vida pública como la democracia, los derechos humanos, la justicia, convivencia y la ciudadanía; igualmente nos plantea la necesidad de la resignificación y reconfiguración de una ética desde la recepción de unos principios de vida en común donde prevalezca criterios de equidad e igualdad, la construcción de la alteridad desde la diferencia y sobre todo la vivencia de unos sentidos de trabajo colectivo desde la responsabilidad, la solidaridad y la hospitalidad con unos otros/otras.

UNA BITÁCORA SENTIPENSANTE PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA

La formación política es dar cuenta de la vida misma. Es auscultar en sus entrañas, en sus tramas conflictivas y en sus tejidos vinculares. La formación política habita en las narrativas éticas, estéticas y por ende pedagógicas que se producen para comprender, tramitar, y transformar los conflictos. La formación política está presente en una nueva

13 Desde el 1 de enero hasta el 15 de julio de 2020, 166 personas líderes sociales y defensoras de Derechos Humanos han sido asesinadas en Colombia. Datos consultados en: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/07/3.-Informe-Especial--Asesinato-lideres-sociales-Nov2016-Jul2020-Indepaz-2.pdf>

14 En Colombia el estudio del genocidio ha sido escasamente tratado, el acercamiento que se ha hecho de él ha sido preferentemente desde las normas jurídicas, desde las cuales desafortunadamente y de manera imperativa, se han querido abordar análisis socio-culturales que requieren miradas más amplias que las puramente "taxativas". Antonio Blac Altemir, reseña que desde 1925 en trabajos sobre la justicia penal internacional ya se hacía referencia al genocidio, en 1936 se incluye el concepto en el proyecto de código penal internacional y se incluía la motivación política. En el campo de la sociología, Daniel Feierstein (2007) desarrolló la categoría de prácticas sociales genocidas, entendiendo por tales a aquellas que tiendan y colaboren con la realización material del genocidio, así como con su realización simbólica. Considera que se trata de un proceso, el cual se inicia antes de la matanza y concluye mucho después. De este modo, la práctica social genocida es una tecnología de poder con el objetivo de destruir las relaciones sociales de autonomía, cooperación e identidad de un grupo, por medio de la aniquilación de una fracción importante de dicha sociedad, utilizando a su vez el terror para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios. Ampliar en: Ortiz, 2006.

y necesaria forma de estar juntos. Recreando a Paulo Freire (1970), la formación política es posibilitar una lectura del mundo y una lectura de la palabra, desde la construcción de una conciencia crítica que emerge del mundo vivido, el cual se objetiva, problematiza y comprende para hacer posible la vivencia de una práctica de la libertad desde una construcción senti-pensante y actuante.

Este agenciamiento senti-pensante en la vida colectiva desde la educación popular y la pedagogía crítica, puede recepcionarse desde las siguientes formas de construcción de lo común. Torres (2002) va a proponer seis modalidades de relación: i) comunidades tradicionales ancestrales supervivientes o reconstruidas en resistencia a la modernización capitalista, ii) comunidades territoriales construidas en condiciones de adversidad económica y social, iii) comunidades emocionales no necesariamente territoriales, iv) comunidades intencionales o de discurso, constituidas por asociaciones, redes y movimientos sociales alternativos, v) comunidades críticas o reflexivas, vi) comunidades políticas o comunidades pluralistas¹⁵.

De acuerdo a estos enraizamientos, nombramos este estar juntos reescribiendo su anatomía y cartografía de existencias que constituyen la patria de lo humano, sus gestos, sus tensiones, en suma, en su alteridad. Por ello recreamos una formación política sostenida en lo heterogéneo, territorializada en múltiples espacios. Una formación donde podamos compartir una singularidad pluralizada. Es insignificante un estar juntos *que es solidaria con sus semejantes y agresiva con los diferentes*.

Paulo Freire en su herencia pedagógica nos invita a ocuparnos de la tramitación de un proyecto formativo que se pueda sostener en la construcción del vínculo social, que, de acuerdo con Cullen “no es primariamente ni contractual ni virtual, es reconocimiento mutuo de dignidades, en el cuidado del otro en su singularidad material, síquica, social y corporal” (2004, p. 117).

Atendiendo entonces a esta comprensión de la formación política, sugerimos que estos tiempos tienen que ser de compromiso con los procesos formativos en la esfera pública para una generación de allegados, sobrevivientes, testigos, víctimas y descendientes que exigen una justicia de reconocimiento y de igualdad. A esto se le suma un repertorio importante de asuntos vinculados a los derechos humanos, la tramitación de los conflictos, reconstrucción de memorias, —entre otros—; que posibiliten la configuración de una formación comparti-

15 Tomado del artículo “Vínculos comunitarios y reconstrucción social”, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457/4484>

da donde podamos nombrarnos desde un nosotros territorial, un nosotros pedagógico, un nosotros anclado en un proyecto a largo plazo.

Reconocer a las comunidades (barriales, rurales, sindicales, ambientalistas, comunitarias, artísticas) como territorios de educación popular significa afirmar sus potencialidades desde unos referentes del vínculo y de la memoria en sus tres planos: memoria autobiográfica, colectiva e histórica. Igualmente atender los siguientes principios leídos en clave ética: corresponsabilidad, solidaridad, reconocimiento y justicia, de manera que posibilitemos agenciar dinámicas de formación dialógica, en regulaciones colectivas, en rituales del recuerdo y de duelo, en experiencias donde el olvido no se permita, las huellas del desprecio se borren y la justicia sea una respuesta a la injusticia, cualquiera que ésta sea.

Abordar la formación política nos demanda en las trayectorias formativas, formularnos las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos? ¿Cómo somos? ¿Qué pensamos del otro? ¿Qué representa el nosotros? Interrogantes, que requieren de una disposición y posicionamiento de los sujetos implicados para hacer posibles la definición de rutas de formación donde emerja la narración, el testimonio, la escucha, la lectura de los relatos literarios sobre el conflicto y la violencia; y sobre todo donde sea posible la creación de múltiples espacios de diálogos de saberes que permitan deconstruir el código ético que ha legitimado en nuestro país que a la diferencia se le desprecie, se le trate con crueldad, se le otorgue una marca de enemigo. Se le borre y se le suprima.

La siguiente bitácora constituye una posibilidad para albergar los gestos y trazos de Paulo Freire en torno a una formación política:

- *Potenciar* los núcleos identitarios de los colectivos de educación popular en torno a sus sentidos de comunidad, sus proyectos políticos, sus lazos de pertenencia, sus disposiciones, posicionamientos y elecciones de asumirse en sujetos colectivos donde prevalezca la palabra como apertura al otro con argumentos, deliberaciones, debates, interlocuciones, tensiones. Palabra como sostén y garante para tramitar los conflictos.
- *Articular* la vida cotidiana en los procesos de formación con todo lo que reviste en términos de su historicidad y sus contingencias. Incorporación de los tiempos vividos, tiempos históricos y tiempo cosmogónicos, tiempo presente y tiempos para el porvenir.
- *Profundizar* en los repertorios políticos, éticos, afectivos y espirituales asumidos como dimensiones singulares de las situaciones, los hechos y rituales presentes en el acto formativo y

en sus dinámicas organizativas, lo cual significa insistir en la construcción de una política de lo común, de los afectos y los cuidados. Pensarla significa disponernos a dialogar sobre lo que nos interroga y nos preocupa.

- *Resignificar* el contexto y el territorio en todos sus planos, expresiones y órdenes, que posibilite comprender la realidad, sus problemáticas y desafíos para transformarla.
- *Reconocer* la dimensión ética de la vida enraizada en la corporeidad. Una educación corpórea no significa que todo se reduzca al cuerpo individual, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos pasa por el cuerpo colectivo y sus sentidos corporales (del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato).
- *Dinamizar* las relaciones pedagógicas tejidas en clave intergeneracional, en el diálogo de saberes y la negociación cultural. De igual modo situadas en el mundo de la vida en el que confluyen la coexistencia entre lo masculino y lo femenino en cada subjetividad. No la separación ni la segregación, sino la yuxtaposición de las dos fuerzas, de los dos principios en cada subjetividad (Rivera, 2019).
- *Fortalecer* la recepción de las memorias del conflicto y la violencia trazadas en narrativas testimoniales que posibilite trabajar con estrategias para elaborar duelos y traumas, articular el trabajo íntimo y colectivo en procesos de autobiografías y biografías.
- *Movilizar* las capacidades individuales y colectivas a través de la literatura, la música, los murales, los memoriales, las cartografías corporales, colocando siempre en escena la memoria individual, colectiva y autobiográfica, el tono de las angustias e incertidumbres, en procura de sostener proyectos vitales.
- *Afirmar* la emergencia de los feminismos¹⁶ en América Latina desde las 4 R: reconocimiento, rebeldías, respeto y responsa-

16 Son indispensables las siguientes referencias desde los feminismos populares latinoamericanos: Claudia Korol, (argentina) integrante del equipo de educación popular “Pañuelos en Rebeldía” e integrante de Feministas del Abya Yala, una articulación de colectivas del feminismo popular, indígena, negro, campesino. Una de sus producciones es el libro, *Feminismo y Marxismo, diálogo con Fanny Edelman* (2001); Silvia Rivera Cusicanqui (boliviana), *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis* (2018); Rita Segato (argentina) *La guerra contra las mujeres* (2016), *Contra pedagogías de la crueldad* (2018). Desde la literatura feminista, Virginie Despentes (francesa), *Teoría King Kong* (2018); Toni Morrison (estadouni-

bilidad ética, política y afectiva con todo lo que entraña de construcción de autonomías, la formación afectiva, erótica y sexual, autorregulaciones, tramitación de conflictos, denuncias de las violencias sexuales y de género.

- *Dialogar* desde lo que somos, podemos y queremos ser. Dialogar desde nuestras trayectorias de formación y procesos organizativos. Un diálogo como espacio para la palabra deliberante y protectora. Palabras acogedoras. Palabras que construyan una urdimbre de tejidos desde las 4R de la pedagogía sentipensante: reconocimiento, respeto, reciprocidad y responsabilidad. Necesitamos recuperar esta pedagogía recreando a Orlando Fals Borda, para aprender a vivir juntos con nuestros cuerpos y palabras, a tejer con actos solidarios y respondientes, a empalabrar la ternura con nuestras fragilidades y singularidades, a construir con una fuerza movilizadora gestos de justicia, dignidad y libertad para tiempos largos.

Trabajar con esta bitácora nos implica generar experiencias pedagógicas construidas con sensibilidad, compromiso y lucidez en el triángulo entre la ética, la poética y la política, teniendo como desafío la revitalización de la pedagogía como un territorio de prácticas que sabe habitar la diferencia, como también tejer una pedagogía desde el dialogo de saberes que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia y en la solidaridad. Una pedagogía como un saber estar y un saber dar en el encuentro, latiendo colectivamente. Hacemos nuestras las palabras de Freire (2006) en *Pedagogía de la Indignación*:

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo (pp. 137-138).

dense), *Beloved* (1987), *Ojos azules* (2002); Chimamanda Ngozi (nigeriana), *La flor púrpura* (2017), *El peligro de la historia única* (2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah (1966). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Cendales, Lola (2008). *Prácticas significativas de la educación popular en Colombia*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Cendales, Lola y Mariño, Germán (2004). *La educación no formal y la educación popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cendales, Lola; Posada, José y Torres, Alfonso (1996). *Refundamentación, pedagogía y política, un debate abierto*. *Revista Aportes*, 46, 105-124.
- Coetzee, John Maxwell (2007). *Vida y época de Michael K*. Barcelona: Mondadori.
- Coetzee, John Maxwell (2014). *Esperando a los bárbaros*. Argentina: DEBOLSILLO.
- Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Despentes, Virginie (2018). *Teoría King Kong*. Bogotá: PENGUIN Random House.
- Feierstein, Daniel (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la autonomía. Siete saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, Alfredo (1992). *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*. Documento de trabajo del grupo de investigación Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales. Medellín.
- Giraldo, Javier (2000). "Memoria histórica y construcción de futuro". Introducción a la primera entrega del informe *Colombia Nunca Más*. Disponible en: https://www.javiergiraldo.org/IMG/pdf/Memoria_Historica_y_Construccion_de_Futuro.pdf
- Giraldo, Javier (2004a). *Trece años en Búsqueda de la paz*. Disponible en: <https://www.javiergiraldo.org/spip.php?rubrique11>

- Giraldo, Javier (2004b). *Reconfigurar la Esperanza*. Ponencia en el Encuentro sobre la Esperanza, organizado por el Centro de Acogida “Ernesto Balducci”, en los 10 años de la muerte del Padre Ernesto Balducci. Udine, Italia. En: Desde los márgenes. Página oficial de Javier Giraldo Moreno, S.J. Disponible en: <https://www.javiergiraldo.org/spip.php?article93>
- Giraldo, Javier (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Giraldo, Javier (2016). *Cartilla Aportes para comprender el conflicto armado. Propuesta pedagógica basada en el ensayo del padre Javier Giraldo S.J para la Comisión Histórica sobre el origen del Conflicto y sus Víctimas*. Diálogo intraeclesial por la paz. Disponible en: <https://www.colectivodeabogados.org/?Cartilla-Aportes-para-comprender-el-conflicto-armado-en-Colombia>
- Korol, Claudia (2001). *Feminismo y Marxismo, diálogo con Fanny Edelman*.
- Cendales, Lola (2008). *Prácticas significativas de la educación popular en Colombia*. Documento de trabajo del grupo de investigación en pedagogía crítica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, Marco Raúl (1990). *Educación popular en los noventa*. Quito: CEDECO.
- Morrison, Toni (1988). *Beloved*. Barcelona: Ediciones B.
- Morrison, Toni (2002). *Ojos azules*. Barcelona: Debolsillo.
- Ngozi, Chimamanda (2017). *La flor purpura*. España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ngozi, Chimamanda (2019). *El peligro de la historia única*. España: Penguin Random House.
- Ortiz, Iván (2006). *Genocidio político contra la Unión Patriótica*. Bogotá: Nuevas miradas para nuevas lecturas. Universidad Nacional de Colombia.
- Pecaut, Daniel (1999). Configuraciones del espacio, el tiempo y la subjetividad en un contexto de terror: el caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología e Historia*, 35, 8-35.
- Peresson, Mario; Mariño, Germán y Cendales, Lola (1983). *Alfabetización y educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Quintar, Estela (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Guelman, Anahí, Cabaluz, Fabián y Salazar, Mónica (Comps.), *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes*

- emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2019). Tenemos que producir pensamiento a partir de lo cotidiano. Entrevista por Kattalin Barber. Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/feminismo-poscolonial/silvia-rivera-cusicanqui-producir-pensamiento-cotidiano-pensamiento-indigena>
- Rivera, José Eustasio (1989). *La vorágine*. Bogotá: Arango editores.
- Rosero, Evelio (2007). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Saramago, J. (2015). *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá: Penguin Random House.
- Semelin, José (1983). *Pour sortir de la violence*. París: Les édition ouvrières.
- Segato, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Serrano, Marcela (1993). *Para que no me olvides*. Bogotá: Editorial Oveja Negra
- Torres, Alfonso (1997). *Movimientos sociales y organización popular*. Bogotá: UNAD
- Torres, Alfonso (2002). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: Editorial el BUHO.
- Torres, Alfonso (2004). La vida cotidiana de las organizaciones populares como espacio formativo. *Revista Pedagogía y Saberes*, 20, 1-29.
- Torres, Alfonso (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho.
- Uribe, María Victoria (2015). *Hilando fino. Voces femeninas en la Violencia*. Bogotá: Editorial de la Universidad del Rosario.
- Zemelman, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En León, Emma y Zemelman, Hugo (Eds.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.

PALABRAS DE CIERRE

**Fabián Cabaluz, Anahí Guelman, María Mercedes
Palumbo y Mónica Salazar Castilla**

Al finalizar, quisiéramos sintetizar algunos de los tópicos que hemos compartido y analizado a lo largo de estas páginas. En este conjunto de discusiones, los procesos político-pedagógicos que vienen llevando adelante colectivos, organizaciones sociales y movimientos populares han sido retomados una y otra vez. Nos posicionamos como estudiosos/as y estudiantes aprendices de la formación política que distintos sujetos en América Latina vienen desarrollando en el Estado, las universidades, las escuelas, los talleres, las calles, las rutas y los campos. Por lo anterior, es imprescindible dejar constancia que esta síntesis no contiene conclusiones ni prescripciones, sino más bien aspectos encontrados en común en nuestras presentaciones y discusiones, que nos plantean preguntas y desafíos. De algún modo, contiene orientaciones, pero vinculadas a interrogantes, a cuestionamientos y también a la consideración de algunas perspectivas a asumir en torno a la formación política desde la educación popular y las pedagogías críticas. Se trata de modos de repensarnos y recuperar aprendizajes para encontrar rumbos posibles en la formación de subjetividades políticas críticas y emancipadoras en unas dinámicas complejas y abigarradas como las de Latinoamérica, nutridas de historia, luchas, hegemonías neoliberales y a veces hasta neofascistas. No parece sencillo encontrar desde la educación popular y las pedagogías críticas las mejores ma-

neras de dar estas disputas frente al poder dominante. Sin embargo, creemos en la necesidad de repensar estos modos de hacer educación y sus implicancias en la formación política. También creemos en la necesidad de revisar, de recuperar su historia y sus tradiciones, así como de problematizarla.

LO COMÚN DE LA FORMACIÓN POLÍTICA, LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Entre los aspectos presentados en los capítulos de este libro, los cuales fueron discutidos durante el referido seminario interno del GT, y particularmente en la reunión de cierre del mismo, encontramos una cantidad de aspectos en común que nos permiten caracterizar algo de lo que ocurre en los procesos de formación política en el continente, desde el punto de vista de la educación popular y las pedagogías críticas. Los hallazgos de estos puntos de coincidencia representan en algunos casos problemas, mientras en otros son preocupaciones, aspiraciones, valores y/o interrogantes.

Existe una preocupación común de los sujetos que motorizan espacios de formación política por contribuir en los procesos constitutivos de subjetividades críticas y emancipadoras. Todo lo cual contiene el enorme desafío de aportar en la conformación de sujetos históricos, sensibles y conscientes de los desafíos del tiempo histórico, sujetos que dispongan de habilidades y saberes que les permitan leer las complejidades de la realidad. En este sentido, nos planteamos como GT que la formación política, desde la perspectiva de la educación popular y las pedagogías críticas, procura que los sujetos seamos capaces de asumir con responsabilidad nuestra propia historia, que sepamos comprenderla, y por supuesto, transformarla. Las apuestas subjetivas nombradas en el libro requieren desarrollar herramientas epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y prácticas que posibiliten avanzar en la constitución de subjetividades abiertas a los desafíos del tiempo presente, a problematizar y desnaturalizar “lo dado”, a visibilizar lo vedado, en fin, subjetividades comprometidas con impulsar procesos y prácticas contrahegemónicas.

La constitución de subjetividades críticas es un asunto que remite a las múltiples dimensiones del ser humano, a la corporalidad de los sujetos, a sus afectos y sentires, a sus experiencias cotidianas, a sus orientaciones éticas, a sus concepciones ideológicas. Por lo mismo, la relevancia de seguir una perspectiva que recoja esta integralidad al momento de problematizar los elementos en común de la formación política desde la educación popular y las pedagogías críticas. Al parecer, no basta solamente con lecturas dialogadas de textos, no basta con exteriorizar rabias, frustraciones y esperanzas, no basta incre-

mentar cuantitativamente los espacios de reflexión política, no basta con velar por principios y valores, no basta con comprender las causas estructurales de la pobreza y la dominación. Según lo conversado, debatido y puesto en común en el seminario que da sustento a esta publicación, y, a partir de la vinculación de los/as integrantes del GT con experiencias de formación política, creemos que es un horizonte compartido el reconocer la importancia de avanzar en procesos integrales de formación política que aborden cuestiones éticas, epistemológicas, históricas, estéticas, ideológicas, entre otras.

La formación política comprendida desde la educación popular y las pedagogías críticas se ha asociado a un posicionamiento inicial, un punto de partida o un lugar de enunciación. La formación política, a la que hacemos referencia en los capítulos de este libro, emerge desde organizaciones y movimientos populares, desde procesos colectivos, territoriales y comunitarios concretos. Por ello se encuentra estrechamente amarrada a las categorías de compromiso y militancia, se vincula directamente con la necesidad y el anhelo de fortalecer los procesos organizativos, las prácticas y luchas de los movimientos, con la importancia de afinar las herramientas prácticas, metodológicas y epistémicas de los sujetos que forman parte de estos procesos y de aquellos que buscan incorporarse, en la apuesta por constituir proyectos emancipatorios.

En este sentido, la formación política busca distanciarse —aunque no siempre lo logra— de posicionamientos ideológicos abstractos y de lógicas iluministas, vanguardistas y bancarias. Planteado en clave freireana, la formación política implica un posicionamiento dialógico, radicalmente democrático, de vínculos y encuentros que hacen al sujeto. El lugar de la escucha emergió con insistencia en las distintas sesiones del seminario interno. La escucha es sustantiva como acción, recreación y manifestación, genera espacio de relación y contención y por lo mismo una presencia del sujeto y su subjetividad, más allá de las manifestaciones ideológicas y las lógicas clasificatorias que a veces se superponen a la misma. La escucha nos pone en relación y allí aparecen los/as otros/as. Así, resulta una categoría que estructura una manera de estar en el mundo y que genera una condición de otredad.

Lo interesante de la escucha no es la respuesta sino lo sorprendente: abrir el diálogo implica escuchar a los/as otros/as desde lo que sienten y no desde un deber ser. Por eso es imprescindible estar alertas frente a la lógica del control, respecto de lo que se espera que esos/as otros/as digan. Abrir el diálogo implica tensiones y la búsqueda conjunta de alternativas. Implica también dar lugar a lo que emerge del cuerpo para que sea parte de la formación y de la elaboración de esas alternativas.

Escuchar es también atender las emergencias históricas, como complejidad, como totalidad, escuchar las culturas emergentes que nos están dando pistas de cómo leer la realidad desde otros lentes. A veces erramos por no escuchar otras perspectivas. Se trata entonces de saber escuchar de forma historizada como un desafío para el pensamiento acerca del mundo. La escucha requiere también entrar en diálogo con esas nuevas culturas emergentes, que a menudo se asocian a las generaciones más jóvenes, desde las cuales se comprende la realidad histórica desde perspectivas que cuestionan miradas tradicionalistas. Desafiar lo conocido comprende un trabajo serio para quienes se ocupan de la formación política, de la educación popular y las pedagogías críticas, porque les demanda poner en suspenso sus creencias y sus miradas de mundo para poder construir proyectos más que ideologías.

El tiempo de la escucha y del diálogo es un tiempo de formulación de lo que se está transitando.

La formación política desarrollada desde la educación popular y las pedagogías críticas también remite a una cuestión de la temporalidad. Hay efectivamente un tiempo específico, un tiempo de pausa, destinado particularmente a la problematización, a la reflexión colectiva, al aprendizaje comunitario. Se detiene el continuo del quehacer organizativo y se imponen tiempos de reposo, centrados con exclusividad a la escucha, el diálogo, a la reflexión. Se constituyen espacios específicos para la formación política: talleres, conversatorios, encuentros, jornadas, escuelas y un conjunto de otros espacios, que se destinan particularmente para estos propósitos. La formación política reconfigura y transforma los espacios de la cotidianidad, aquellos salones, patios o sedes que habitualmente se usaban para acciones propias de los movimientos. Sin embargo, no es autónoma de la acción política. Interjuegan, se complementan, interlocutan y hablan unos de otros, se transforman y enriquecen. Se trata de momentos y espacios diferentes, necesarios en la praxis de la formación, desde su especificidad y su amplitud, desde su reflexión y análisis y desde su contextualización y experiencia.

Es el territorio, el contexto, la experiencia, los que proveen el anclaje a las prácticas específicas de formación política. Es decir, la formación no se realiza por fuera de los procesos concretos, sino que se diseña, implementa y evalúa con las organizaciones populares, con las necesidades colectivas y territoriales. Lo anterior, implica tensionar concepciones de la formación política donde prima el deber ser, la transmisión de determinados componentes ideológicos o de conceptos políticos, la lógica de la “bajada de línea”. Se nos presenta así la importancia de constituir espacios y tiempos de formación política

contextualizados, articulados a las tensiones de los territorios, en diálogo con las comunidades y sujetos colectivos.

Lo planteado no supone abandonar el acumulado histórico del pensamiento crítico, de la filosofía o la teoría política, y de la experiencia histórica. Más bien se asocia a la preocupación por que la formación política se despliegue de manera dinámica en un movimiento que transite dialécticamente entre lo concreto y lo abstracto, entre la experiencia y la teoría, el sentir y el pensar, permitiéndonos así, aproximarnos a la comprensión de la complejidad social e histórica y con eje en los sujetos.

En el marco de lo señalado, emerge con fuerza la centralidad de la problematización como parte de los procesos de formación política. El ejercicio de instalar, construir y abordar preguntas, problemas y problematizaciones, posibilita este movimiento dialéctico entre lo concreto y lo abstracto, entre certezas y sorpresas, entre saberes y búsquedas, y a su vez, abre nuevos desafíos y problemas. En este sentido, la problematización no clausura, no entrega respuestas cerradas o acabadas, sino más bien, impulsa y dinamiza saberes, desafíos. Abre nuevos marcos problemáticos y con ello, instala la preocupación por la formación política continua de las organizaciones y colectividades.

Adicionalmente, nos parece importante subrayar que la formación política comprendida y practicada desde la educación popular y las pedagogías críticas se ha preocupado de manera sistemática por cuidar y cultivar la memoria de los pueblos. A este respecto, ha sido relevante el trabajo por reconstruir y recrear la memoria de sujetos, comunidades y territorios específicos (indígenas, afrodescendientes, mujeres y disidencias, trabajadores/as, entre otros/as). Los procesos de formación política han cultivado la memoria popular, las historias de rebeldías, los procesos de despojo, saqueo y aniquilación material y simbólica de las grandes mayorías de Nuestra América. Se han desarrollado múltiples esfuerzos y experiencias por denunciar los procesos históricos de subalternización y dominación y por reivindicar procesos históricos de resistencia y emancipación.

Desde América Latina y el Caribe, el cuidado y cultivo de la memoria se configura como una práctica política y pedagógica relevante, puesto que las dictaduras cívico militares y las duras décadas de políticas neoliberales, han atacado y atacan con cizaña la memoria popular, pujando políticas amnésicas y de olvido, funcionales a la hegemonía del individualismo exacerbado, de la sociedad de consumo y de la mercantilización de todas las esferas de la vida social. La formación política que cuida y cultiva la memoria popular permite resguardar proyectos históricos democráticos y liberadores en tanto escucha lo emergente y lo coloca en relación con la historia.

El desafío de la formación política, para los y las educadores y educadoras populares es que este proceso se lleve adelante recuperando intencionalidades pedagógicas que también existen en la acción política y territorial de las organizaciones y los movimientos, desde la escucha y el encuentro con los y la otros/otras, problematizando intencionada y abiertamente, recuperando memorias y saberes, siempre de la mano de las organizaciones y los movimientos populares del continente.

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Sólo con pretensiones de síntesis, nos interesa dejar esbozados algunos desafíos de la formación política desde la perspectiva de la educación popular y las pedagogías críticas. Como señalamos al inicio de este apartado, dichos desafíos emergen del diálogo de quienes constituimos el GT, y también, de las vinculaciones y la escucha atenta a diferentes organizaciones y movimientos populares de Nuestra América.

De entrada, podemos señalar que se encuentra abierto el desafío de profundizar en reflexiones en torno a los sentidos de la formación política, el para qué de estos espacios y tiempos destinados a la problematización y el diálogo político. Por supuesto que los planteamientos han sido plurales, pues la formación política se ha desplegado para promover y fortalecer instancias de asociatividad, para comprender conflictos y problemáticas del tiempo presente, para alimentar procesos de concientización integral de los sujetos, para esbozar líneas de acción y tomar decisiones colectivas, para robustecer luchas concretas y proyectos emancipatorios. Lo importante, desde nuestra perspectiva, radica en no abandonar la pregunta por los sentidos. El desafío pasa por seguir densificando y complejizando nuestras reflexiones en torno a los rumbos y horizontes que perseguimos con la formación política.

La formación política, entendida desde nuestra orilla, tiene a su vez, el permanente desafío de avanzar en el robustecimiento del diálogo y la escucha. El legado freiriano y el enorme acumulado epistémico, metodológico y experiencial de la educación popular y las pedagogías críticas, nos mandata a seguir explorando posibilidades y potencialidades de la dialogicidad, desplegada en encuentros cara-a-cara, o como nos ha impuesto la pandemia, en jornadas en formato virtual y remoto. El tiempo presente nos desafía a dialogar con las revueltas populares de Nuestra América, con la potencia del movimiento feminista, con las luchas ecologistas y ambientales, con las reivindicaciones históricas de los pueblos y naciones indígenas, con las demandas

de las juventudes e infancias, entre otras. Así entonces, escuchar a los múltiples movimientos populares y dialogar con sus reivindicaciones, demandas y proyectos, sigue siendo un desafío ineludible y de primer orden para quienes nos posicionamos desde la educación popular y las pedagogías críticas.

Adicionalmente, podríamos agregar que creemos que la formación política nos desafía en torno a la importancia de contribuir con la problematización historizada de la realidad. Nos invita a ser capaces de abordar problemáticas concretas y reales, reflexionar críticamente en torno a conflictos, tensiones y contradicciones complejas de nuestras sociedades, y todo ello, realizarlo con gran sensibilidad y rigurosidad histórica. Problematizar la realidad, implica historizar las contradicciones del tiempo presente, y eso nos parece lo suficientemente complejo, como para dejarlo apuntado en los desafíos de la formación política. ¿Qué herramientas teórico-conceptuales y metodológicas nos parecen pertinentes para problematizar históricamente la realidad? ¿De qué manera podemos potenciar el diálogo historizado en los espacios y tiempos de la formación política?

De la mano de lo anterior, creemos que emerge el desafío para la formación política de seguir cultivando la memoria de las comunidades, los territorios, los pueblos. En este sentido, contribuir con el cultivo de la memoria, con su resguardo y re-creación, sigue siendo una tremenda tarea que no podemos abandonar, sobre todo cuando las políticas del olvido, las lógicas del presentismo, la promoción de lo instantáneo, se ponen al servicio de proyectos necrófilos, que alimentan el saqueo, la destrucción y la muerte. Cultivar la memoria sigue teniendo la potencialidad de alimentar las resistencias y los proyectos emancipatorios. Con memoria nos organizamos, con memoria resistimos, con memoria nos proyectamos, con memoria enfrentamos el porvenir.

A lo largo de estas páginas y de nuestras reflexiones, emergió un desafío relevante que remite a la constitución de subjetividades críticas, y al rol de lo experiencial, lo ideológico y lo ético en ese proceso. Desde nuestra perspectiva, el desafío pasa por reflexionar sobre nuestras prácticas, acciones y experiencias, pero sin agotar la formación política en la comprensión de ellas. Es decir, a partir de lo experiencial y sin abandonar esta dimensión, podemos avanzar en otras, incorporando problemáticas de naturaleza ético-político, estética y/o ideológicas. El desafío pasa por accionar procesos de reflexión y problematización de nuestras prácticas y experiencias, pero sin circunscribir a ellas nuestros procesos educativos, sino más bien, avanzando dinámicamente en articulaciones con problemas que nos remiten a otras dimensiones del quehacer político. Desde esta mirada, nos dis-

tanciamos de las lógicas bancarias asociadas a la “bajada de línea”, y creemos que lo complejo de la formación política en la actualidad pasa por contribuir con la constitución de proyectos emancipatorios que articulen aspectos concretos de la vida cotidiana, experiencias reales de organización y lucha, con asuntos éticos, estéticos e ideológico-políticos.

Finalmente, como educadoras/es populares y pedagogas/os críticas/os, creemos desafiante no subsumir lo pedagógico en función de lo político. Nos parece importante preocuparse por cómo desarrollar subjetividades críticas, cómo generamos las preguntas que nos remitan directamente a problematizar el lugar del sujeto, el contexto y las experiencias en los procesos de cambio social. Sabemos que lo pedagógico no puede reducirse a aspectos técnicos ni metodológicos, pero esta dimensión no podemos abandonarla, pues remite, en última instancia, a la factibilidad concreta de nuestras propuestas.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

ANAHÍ GUELMAN

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación por la misma Universidad. Especialista en Metodología de la Investigación Crítica, IPECAL-Universidad de Chiapas. Docente de grado y posgrado de la UBA, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y el IDES. Investigadora en líneas de Pedagogías de los movimientos populares, Educación y Trabajo, y Universidad, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Extensionista en la misma Universidad. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA.

ANDREA ZILBERSZTAIN

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por FLACSO-Argentina. Docente universitaria en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares histórica (CEIPH), Coordinadora del Bachillerato Popular Impa. Integrante del equipo de Coordinación de los Seminarios internacionales de Formación en Línea, alianza CEIPH (Argentina), OVE

(Venezuela), MAAEC (México). Cofundadora del espacio de formación feminista latinoamericano: “El Aquelarre de las Insumisa”, alianza CEIPH (Argentina), OVE (Venezuela), MAAEC (México). Integrante del equipo de Coordinación del Curso Internacional de Pensamiento Crítico, Alianza CEIPH (Argentina), OVE (Venezuela).

CÁNDIDA CHÉVEZ

Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE, Colombia). Investigadora local de la RedLEI (Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe) e Investigadora Local del proyecto TRANSGANG de la Universidad Pompeu Fabra. Integrante del Grupo de Trabajo de Pedagogías Críticas y Educación Popular de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas UCA, El Salvador.

CRISTIAN OLIVARES GATICA

Docente y educador popular. Académico del Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Integrante del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas. Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin e integrante de la vocería de la “Coordinadora por un Barrio Digno Intercultural”.

DANIELA GIRALDO HERNÁNDEZ

Psicóloga, estudiante de antropología y de la maestría en conocimiento y cultura del IPECAL. Parte del equipo de la corporación Emergendo, coordinadora de la Escuela Itinerante de Arte Narrativas Urbanas. Integrante del tejido de educación popular y pedagogías críticas y el grupo de trabajo en educación popular y pedagogías críticas de CLACSO. Pertenecer al grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes del Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud CINDE-Universidad Manizales. Co autora del artículo “El País que llevamos dentro: Narrativas de violencias de estudiantes de psicología como desafío para el quehacer profesional”.

DANILO R. STRECK

Graduou-se em Letras na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil), fez mestrado em Teologia no Princeton Theological Seminary e doutorado em Educação na Rutgers University (EUA). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles, e no Max Planck Institute for Human Development, em Berlim. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul. Suas pesquisas e sua produção acadêmica concen-

tram-se nas áreas de pedagogia latino-americana, educação popular, mediações pedagógicas em processos sociais participativos. Participa do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina (CLACSO). É editor executivo do *International Journal of Action Research*. É um dos organizadores do *Dicionário Paulo Freire* (Autêntica) e dos livros *Fontes da pedagogia latino-americana* (Autêntica e Appris), *Educação popular: lugar de construção coletiva* (Vozes); *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*.

DIEGO CABEZAS BRAVO

Profesor de Estado en Inglés, Magíster en Lingüística, y Doctor (c) en Estudios Americanos (USACH). Profesor Asociado en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Educador popular en la Escuela Pública Comunitaria y militante del Movimiento Emancipación. Editor en Revista Trenzar. Miembro del GT/CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Líneas de investigación: Análisis Crítico del Discurso, Pedagogía Crítica y Educación Popular. Últimas publicaciones: Cabezas, D. (2018). La Naturaleza sufre: El buen Vivir como salida educativa; Cabezas, D. y Fauré, D. (2019) Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial; Cabezas, D. y Guerrero, S. (2021) Revuelta, Asambleas Territoriales y Educación Popular; Cabezas, D. (2021) Potencialidades y límites de la asamblea como espacio deliberante.

ESTELA QUINTAR

Profesora en enseñanza primaria y educación preescolar. Formación en Pedagogía y Psicoanálisis. Magíster en investigación educativa por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Doctora en Antropología Social por el CIESAS-México. Áreas de especialización: Metodología de la investigación de perspectiva crítico-hermenéutica y Pedagogía y didáctica general de perspectiva crítica. Actualmente es directora del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) con sede en México. Profesora e investigadora en diferentes Universidades de América Latina. Sus líneas de investigación son: Subjetividad políticas y movimientos sociales; Sujetos, subjetividades y procesos de subalternidad y autonomización: formación, pensamiento y producción de conocimiento en América Latina. Integrante del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

EZEQUIEL ALFIERI

Educador Popular, Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA); Prof. de Enseñanza Media y Superior en His-

toria (UBA); Doctorando en Conocimiento y Cultura en América Latina (IPECAL); Docente de la Universidad Nacional de Luján (UNLu); Integrante del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas, miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (Argentina). Fundador CIPCAL: Círculo de Pensamiento Crítico de América Latina (Difusión, debate y producción teórica).

FABIÁN CABALUZ

Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile. Magíster en Educación: Pedagogías críticas y problemas socio-educativos de la Universidad de Buenos Aires, UBA. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente e investigador de la Universidad de Playa Ancha, UPLA (Valparaíso). A su vez, es coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO en Educación Popular y Pedagogías Críticas e integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Herencias y Perspectivas del Marxismo. Es militante de organizaciones de educación popular.

FERNANDO LÁZARO

Educador Popular, Doctorando en Pedagogía (UNVM). Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Prof. e Investigador Universidad Nacional de Luján (UNLu). Profesor e Investigador de diferentes universidades de América Latina. Integrante del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas, miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (Argentina). Fundador CIPCAL: Círculo de Pensamiento Crítico de América Latina (Difusión, debate y producción teórica). Conferencista internacional. Autor de libros y artículos sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas.

FERNANDO SANTANA

Educador popular. Maestrando en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Lengua y Literatura. Miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, organización social responsable de la apertura de los bachilleratos populares en Argentina. Escritor e investigador. Autor de números textos y artículos vinculados a la educación popular, a las Pedagogías Críticas y a la literatura. Especialista en la obra de Antonio Gramsci. Integrante del GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Miembro editor del boletín Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía

liberadora. Coordinador académico del ciclo Cien voces por los cien años de Paulo Freire, durante el año 2021, patrocinado por CLACSO.

FRANCISCA BASÁEZ LOAYZA

Psicóloga y diplomada en Psicología Educacional e Infanto-Juvenil por la Universidad de Santiago de Chile. Educadora Popular de la Escuela Pública Comunitaria en Chile desde 2015, trabajando en distintos proyectos de reinserción escolar, nivelación de estudios para adultos, alfabetización para migrantes, entre otros. Durante más de 10 años trabajó en Escuelas y Programas psicosociales especializados en infancia y juventud vulnerada, con énfasis en la protección de derechos, necesidades educativas especiales e inclusión. Trabajó como Docente en la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente, se desempeña como Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación (UPLA) y en el Centro para el Desarrollo Psicosocial de la misma Universidad.

GABRIELA JIMÉNEZ MANONELLAS

Es parte del proyecto ético político de IPECAL y de la Editorial Qui-mantu, contribuyendo en la formación, construcción y publicación de pensamiento crítico desde procesos reflexivos y creativos de las organizaciones sociales y territoriales en Chile, como de pensadoras/es latinoamericanas. Ha dedicado su trabajo a la praxis pedagógica crítica en espacios de educación formal y no formal siendo actualmente parte del Equipo de Coordinación de la Unidad de Transformación Pedagógica y Educadora de la Asamblea de trabajadoras y trabajadores del Colegio Paulo Freire, en Santiago. Proyectando y diseñando la construcción de un currículum propio integrado y emergente, principalmente desde el Pensamiento historizado y del eje Cuerpo, Emoción y Convivencia. Sus investigaciones y preocupaciones se orientan a la didáctica de la conciencia corporal y psico-emocional en los procesos de transformación personal y social, integrando los saberes de la danza tradicional y la bioenergética. Ha publicado “Acción didáctica y reflexión docente: una aproximación a las condicionantes y posibilidades de una práctica radical en el aula”. Y una profundización del presente artículo, que publicará en el año de 2022 el libro Cuidadoras/es Populares: De la Formación al Acompañamiento desde el cuidado mutuo, amor y deseo con el investigador João Gabriel Almeida.

HÉCTOR FABIO OSPINA

Educador e investigador. He sido educador popular en barrios populares en las ciudades de Bogotá, Medellín, Manizales y co-iniciador de las escuelas populares del Cinep en la costa atlántica colombiana.

na. Lector cuidadoso de la obra de Paulo Freire. Co-iniciador del GT Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular. Desde la perspectiva de las pedagogías latinoamericanas y del Caribe trabajo en doctorado y posdoctorado en infancias y juventudes. Investigo con colectivos en Colombia y milito en causas de las infancias y juventudes.

HERNÁN SOTO

Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Miembro de MapuPraxis y co-creador de propuestas educativas. Interesado en las Pedagogías Críticas, la Formación e Identidad Docente.

JESSICA TATIANA CASTAÑO URDINOLA

Feminista en todos los lados. Trabajadora social, Magíster en Justicia Social y Construcción de Paz. Aprendiz y asistente en el Doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina, de IPECAL. Investigadora en el Co-Laboratorio Pluriversos, Cultura y Poder. Integrante del GT en Educación Popular y Pedagogías Críticas. Activista en la organización social Armario Abierto, ambas en Manizales, Colombia. Profesora en el Programa de Trabajo Social en la Universidad de Caldas. Mis principales líneas de investigación se centran en los géneros, cuerpos y sexualidades, así como en los estudios de la acción colectiva y la resistencia. Mis últimos artículos abordan la categoría de justicia espacial con mujeres trans que ejercen el trabajo sexual.

JOÃO GABRIEL ALMEIDA

Es parte del proyecto ético político de IPECAL. Integrante del GT Educación Popular y Pedagogías Críticas. Busca comprender la construcción del pensamiento crítico desde el diálogo y participación de espacios con múltiples sujetos en América Latina. Sus últimas publicaciones son: 1) La Esperanza está en el Cuidado. Una reflexión sobre Redes Sociales, Guerrillas y Populismo; 2) Mediación del Cuidado como clave para repensar la Educación Crítica. Caso de Estudio de las FARC-EP; 3) José Martí, Paulo Freire y Hugo Zemelman: la tecnología desde una educación emancipadora. Sus investigaciones se direccionan de sobremanera en los cambios ante la emergencia digital, en particular en como los elementos económicos afectan al sujeto en sus dimensiones psico-socio-emociona-cognitivo y las prácticas de Cuidado como eje de alternativas a esas problemáticas. Para el año de 2022 publicará dos libros al respecto, llamados Contagio Cyborg: ¿Qué queda a la educación crítica en un mundo digital? Y el segundo una profundización de lo presentado en este artículo junto con la investigadora Gabriela Jiménez Manonellas llamado Cuidadoras/

es Populares: De la Formación al Acompañamiento desde el cuidado mutuo, amor y deseo.

JONAS TABACOF WAKS

É bacharel e licenciado em Filosofia (USP/Brasil), especialista em Educação em Direitos Humanos (UNIFESP/Brasil) e mestre em Pedagogias Críticas (UBA/Argentina). Atualmente é doutorando em Filosofia da Educação (USP e Paris 8/França), com bolsa CAPES. Co-organizou o livro *Políticas e direitos: políticas públicas de formação docente em direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil* e recentemente publicou o artigo “O professor como sujeito e o sonho de uma escola para todos e todas”. É membro do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina (CLACSO) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Pensamento Contemporâneo (USP). Atua e pesquisa nas áreas de Filosofia, Educação e América Latina, com foco em questões relacionadas a formação, experiência, narrativas, subjetividade e emancipação.

JONATHAN PIEDRAHITA

Politólogo y Educador Rural. Doctorando Didáctica y Conocimiento Histórico del IPECAL México. Docente de Ciencias Sociales de la Secretaría de educación de Antioquia. Integrante y fundador de la Escuela Popular y Artística Víctor Jara. Investigador y escritor apasionado por los procesos de gestión cultural, las memorias de las resistencias populares en Medellín, la Educación popular, las bibliotecas y políticas públicas de mejoramiento educativo. Miembro del GT en educación popular y pedagogías críticas. Magister en Estudios políticos de los procesos de memoria en Colombia y Guatemala. Parte del equipo editor de la revista Educación, pedagogías para la resistencia.

JUAN CARLOS HERNÁNDEZ

Profesor en Ciencias religiosas y morales. Educador popular y técnico de la Dirección de Educación Inclusiva del MINEDUCYT de El Salvador. Integrante del Grupo de Trabajo de Pedagogías Críticas y Educación Popular de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas UCA. El Salvador.

LUIS GALLARDO

Profesor de Química y Ciencias Naturales, Miembro de MapuPraxis y co-creador de propuestas educativas. Maestrante en Didáctica y Conciencia Histórica en IPECAL. Miembro GT CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.

MARÍA MARCELA CARDONA PRIETO

Artista Visual. Universidad nacional de Colombia; Magister en Estudios Artísticos y Culturales, Universidad Distrital; Doctoranda en Didáctica y Conciencia Histórica, IPECAL. Autora, escritora, Ilustradora. Docente Universitaria en Artes y Ciencias Sociales.

MARÍA MERCEDES PALUMBO

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la misma universidad. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján. Su línea de investigación comprende el estudio de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires y, más específicamente, los procesos de construcción de subjetividades.

MARÍA ROSA GOLDAR

Educadora Popular. Trabajadora Social. Magíster en Ciencia Política y Sociología. Docente e Investigadora de Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Integrante del Equipo de Coordinación Estratégica del CEAAL. Integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

MARÍA TERESA CRUZ

Doctora en Educación. Catedrática e investigadora de la Universidad Centroamericana José Simeón. Integrante del Grupo de Trabajo de Pedagogías Críticas y Educación Popular de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas UCA. El Salvador.

MÓNICA SALAZAR CASTILLA

Mujer Educadora. Trabajadora Social de profesión, Trabajador Popular de convicción. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Profesora del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, integrante del proyecto Ético y Político del Ipecal. Pertenezco al Tejido de Educación popular y Pedagogías Críticas, coordinadora del grupo de trabajo de Clacso, Educación Popular y Pedagogías Críticas. Convencida del trabajo colectivo y amoroso, la investigación y la acción camina por el amor como práctica política, la acción colectiva y la educación popular.

OSCAR JARA HOLLIDAY

Educador Popular. Sociólogo y Dr. En Educación. Universidad Nacional de Costa Rica. Actual Presidente de CEAAL —Consejo Educación Popular América Latina y el Caribe. Integrante del GT CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas.

PEDRO DE CARVALHO PONTUAL

Doutor em História da Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Graduado em Psicologia pela PUC-SP. Atualmente é Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. É membro do CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe), como um de seus Presidentes honorários. É membro do GT Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina (CLACSO). Suas pesquisas e produção acadêmica concentram-se em educação popular, mediações pedagógicas em processos participativos, educação de jovens e adultos e democracia participativa.

PIEDAD ORTEGA

Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación y del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de los siguientes espacios: Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, Semillero de Investigación en Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad, GT de CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas; Colectivo de Educación Popular Dimensión Educativa (Colombia).

SEBASTIÁN GUERRERO LACOSTE

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación (UMCE). Magíster (c) en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa (UChile). Educador popular en la Escuela Pública Comunitaria y militante del Movimiento Emancipación. Miembro del GT/CLACSO Educación Popular y Pedagogías Críticas. Miembro Núcleo de Investigación Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar (UChile). Líneas de investigación: Estudios Curriculares, Pedagogías Críticas y Educación Popular; Educación Física. Últimas publicaciones: Cárdenas, Guerrero y Johnson (2021) Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19; Cabezas y Guerrero (2021) Revuelta, Asambleas Territoriales y Educación Popular; Guerrero, Loiza y Urra (2021)

Desarrollo y reflexiones curriculares a partir del Módulo de Organización Cooperativa del Trabajo en la Escuela Pública Comunitaria.

SILVYA DE ALARCÓN

Licenciada en Filosofía por la Universidad Católica Boliviana. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Análisis Político en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales — La Paz. Doctora en Filosofía por la Universidad Libre de Berlín. Sus líneas de trabajo versan sobre ética, educación, investigación y análisis político. Su trayectoria docente se desarrolló en la Universidad Mayor de San Andrés, con cursos de maestría para la Universidad San Francisco de Asís y la Universidad Complutense de Madrid. Durante muchos años fue la Coordinadora General del Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Tiene libros y artículos publicados referidos a las temáticas abordadas en este seminario. Miembro de Grupo de Trabajo de CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular.

SULIVAN FERREIRA DE SOUZA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduado em Pedagogia pela UEPA. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e Educador Popular do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire / Cátedra Paulo Freire da Amazônia (NEP-UEPA). Membro do Grupo de Trabalho Educação Popular e Pedagogias Críticas na América Latina (CLACSO). Membro do GESTRADO (FAE/UFMG).

TOMÁS LOIZA BUSTOS

Educador popular. Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Educador de la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin y Militante de “Emancipación, Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular”. Miembro del colectivo Fútbol y Resistencias. Últimas publicaciones: Guerrero, Loiza y Urra (2021). Desarrollo y reflexiones curriculares a partir del Módulo de Organización Cooperativa del Trabajo en la Escuela Pública Comunitaria.

En América Latina, y por dictamen de organismos transnacionales como el FMI, el Banco Mundial y la OCDE, observamos una oleada de (contra) reformas educativas orientadas a la homogeneización de los currículos en función de las pruebas internacionales de medición de habilidades; nuevas y sutiles formas de privatización y mercantilización de la educación, que avanzan en introducir lógicas de gerenciamiento en los espacios educativos; preocupantes discursos que amparados en las “neurociencias” y la “educación emocional” refieren a estudiantes sin contextos, cuerpos ni culturas; y por supuesto, al preocupante discurso del “rezago escolar” como principal preocupación de los sistemas educativos en el período post-pandémico.

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais