

Biblioteca
**Nuestra
Escuela**
2023

Cuadernos
para la
enseñanza



Nuestra Escuela

Programa Nacional de Formación Permanente

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente (Ctera)

Módulo 1: **Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos**



Índice

Clase 1: El Requerimiento, parir la América mestiza	3
Clase 2: Precursoras y precursores	30
Clase 3: Ideas y legados de Paulo Freire	60
Clase 4: Infancias y dispositivos neoliberales en el siglo XXI.....	78

Módulo 1: Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos¹

Clase 1: El Requerimiento, parir la América mestiza

“Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.

Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América; di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia”.

(Gabriela Mistral, El grito, 1922)

Parte 1. El proyecto político como organizador del proyecto educativo

El/la/le pedagogo/a/gue es el viaje²

¿Por qué pedagogía?

¡Hola a todas y todos! Les damos la bienvenida a esta primera clase de Pedagogías Latinoamericanas para la Docencia de Nuestros Tiempos. Pensamos este curso a partir de una pregunta: ¿por qué los contenidos que llamamos de pedagogías latinoamericanas, o de pensamiento pedagógico latinoamericano han estado tan ausentes en la formación docente inicial? Esta pregunta respecto de esta significativa ausencia que no es casual, a su vez, se actualiza si la analizamos en función de un contexto y una preocupación respecto al presente tan complejo en el cual desarrollamos nuestras

¹ Este curso halla sus raíces en un proceso histórico de formación docente desarrollado por el INFoD entre 2013 y 2017, ya que recupera algunos contenidos del Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación, elaborado originalmente por Jorge Huergo (entre 2012 y 2013), así como de las clases del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (cuyas autoras fueron Belén Mercado y Cintia Rogovsky para el PNFP, 2013-2016 para seis Postítulos, y Mónica Fernández Pais y otras y otros autores en otros Postítulos entre 2016 y 2017). También del espacio de Pedagogías latinoamericanas de Formación Docente de la Ctera, desde 2020, del que las autoras forman parte y de la experiencia transitada en 2020 y 2021 con este mismo equipo.

prácticas las y los docentes. Esto se vincula con una lógica del neoliberalismo³ fundada en un intento -a veces lamentablemente exitoso- de separar a todas/os, y eso por supuesto incluye la memoria histórica de las experiencias pedagógicas latinoamericanas en clave emancipatoria, pero también del encuentro y la transmisión intergeneracional de saberes. En palabras de Adriana Puiggrós:

Hay un tema político-pedagógico muy serio, que es producto del neoliberalismo, que es su intento de separar a todos. Intenta separar a las generaciones y a los diferentes grupos sociales. Intenta jerarquizar y establecer rankings combinando clases y sectores sociales, etnias, culturas, lenguas, géneros y también las distintas generaciones. Donde los perdedores son siempre los mismos. (Puiggrós, 2022: 23).

Además, lo pensamos como un viaje pedagógico en la modalidad virtual, un viaje que haremos con ustedes mediante los recursos que tenemos a disposición -y los que vayan surgiendo en nuestros encuentros- para conocer y debatir los problemas, interrogantes, experiencias de las, los referentes que seleccionamos mediante bibliografía, contenidos multimediales, espacios de intercambio como los Foros, entre otros. Somos conscientes de que los cambios en nuestras prácticas laborales y de vida cotidiana, profundizadas y aceleradas durante la pandemia y la etapa siguiente, que combina modalidades presenciales y virtuales nos crean cierto agotamiento de tanta pantalla. También de las diversas condiciones de accesibilidad que hay en en las distintas jurisdicciones, incluso hacia el interior de cada una en las distintas ciudades, pueblos, ámbitos rurales, insulares, entre otros.

Por eso mismo vamos a intentar una organización del curso donde las clases quizá sean algo largas - ¡no se asusten!- pero, justamente, para que no tengan que hacer además largas lecturas de bibliografía obligatoria, aunque sí la ponemos a disposición como sugerencias, al igual que otros materiales multimediales, para cuando encuentren el tiempo y el deseo para eso. En este sentido, nos interesa pensarnos *con ustedes*, en las aulas de los niveles y modalidades de la educación obligatoria, y por qué no, de otros espacios no formales, comunitarios, sindicales...Ya desde antes de la irrupción del COVID 19 venimos observando la puesta , en crisis de nuestra capacidad de concentración, de la atención, no sólo entre nuestras y nuestros estudiantes, sino en nosotras/os mismas/os. ¿Lo notan? ¿Les cuesta concentrarse sin distraerse, leer sin saltar a otra pantalla? En un

³ Entendemos al neoliberalismo en un sentido más amplio que el de una teoría, una ideología política y un modelo socioeconómico que se basa en la idea de achicar y disminuir los Estados y sus atribuciones para garantizar que el Mercado despliegue sin controles ni regulaciones la libre competencia, característico de las últimas décadas del capitalismo (fines del siglo XX y comienzos del XXI). Se trata además de un sistema tecnocrático que ha avanzado en todos los órdenes de la vida humana, incluyendo el educativo. Por supuesto, genera un tipo de gobernanza, de sujetos y de prácticas culturales, sexuales, pedagógicas y de interacciones con la llamada sociedad civil, las minorías y las mayorías, que impacta en la vida cotidiana y en la comunidad escolar, en consecuencia.

escenario de hiperestimulación, este problema sin duda está impactando en nuestro aparato psíquico y se expresa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Marcela Martínez, “la destrucción de la atención es la destrucción del aparato psíquico y social que construyen un sistema de cuidado” (M. Martínez, 2021:45). Por eso nosotras les proponemos intentar cuidarnos en este recorrido pedagógico también en lo relativo a los modos de la escritura de las clases, las lecturas propuestas, las actividades. Ojalá

Asimismo, trabajamos una perspectiva epistemológica que requiere de contextualizar y situar en la historia el mundo de ideas, discursos y prácticas que recuperamos acá, ya que todo el recorrido intentaremos hacer visibles los **vínculos entre las pedagogías latinoamericanas seleccionadas y el contexto del proyecto educativo y proyecto político en el que se desarrollaron**, ya sea como dispositivos de poder, como propuestas contrahegemónicas, o como combinaciones, con contradicciones y matices, entre estas posibilidades. A esta perspectiva le sumamos la de centrarnos en la concepción de los derechos de las infancias y la comunicación/educación, como campo que propone tener en cuenta las articulaciones y tensiones entre ambas disciplinas, considerando que entendemos a **la comunicación como la construcción social de sentidos, mientras que la educación puede ser pensada como la formación de sujetos**.



Para continuar este recorrido resulta oportuno que postulemos el carácter histórico y social de lo educativo como resultado de sus condiciones de producción. Es decir, cada experiencia de educación es producto de su tiempo, de la comunidad en la que se desarrolla, de los sujetos que allí intervienen y de las posibilidades que la producen.

Desde esta perspectiva, abandonamos la pretensión de hacer generalizaciones y universalizaciones y pasamos a hablar de **procesos situados** y por tanto siempre posibles de ser contados con distintas lentes/miradas. En ese sentido, la educación debe ser comprendida como "condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social" (Puiggrós, 1990: 25). Esta posición lleva a preguntarnos por la construcción de "un" relato, el que fue contado en tiempo presente, el que algunos eligieron y fueron capaces de reproducir como eco de ese tiempo fugaz que

se escurre ante la imposibilidad de atraparlo. Preferimos entonces asumir esta versión como el resultado de preguntas o grandes hitos que nos llevan del presente al pasado.



Ese relato también está entramado en narrativas que vienen del arte, la música, la literatura, los saberes de las culturas populares poco reconocidos. Con algunas muestras de ellos iremos intentando humildemente acompañar estas páginas, porque creemos que también es valioso recordar que parte de lo que ha quedado afuera de las pedagogías oficiales tiene que ver con lo que el artista argentino contemporáneo Daniel Santoro-¿lo

conocen? - llama "la democratización del goce". En la imagen siguiente, vemos la obra *En el infierno* (2005), de otro gran artista plástico argentino, el mendocino Carlos Alonso.⁴

La concepción de educación que aquí proponemos interroga por el origen de la educación desde los primeros años de vida en la Argentina y en América Latina. ¿Es necesario recordar que cuando los españoles llegaron a estas tierras existían aquí civilizaciones con vastos desarrollos culturales, sociales, políticos y pedagógicos? La educación latinoamericana reconoce como antecedente aquellas tradiciones, muchas de las cuales sobrevivieron en procesos de resistencia que los pueblos originarios sostuvieron ante la aniquilación colonizadora y la negación de la historia escrita por los relatos civilizadores. En función de este avasallamiento, Adriana Puiggrós propone identificar como la escena fundante de la educación de América Latina: la lectura del *Requerimiento*.⁵ En ese acto, el conquistador leía en su propio idioma a los pobladores de estas tierras las condiciones por las que adquirirían derechos si a cambio aceptaban el sometimiento social y cultural. Se sometían al aceptar

⁴ Como saben, en razón de las leyes de propiedad intelectual que nos rigen, solo ponemos a disposición aquellos materiales que estén disponibles cumpliendo los requisitos en tal sentido, esperando que funcionen como invitaciones para que ustedes puedan realizar sus propias búsquedas y ampliar sus repertorios si así lo desean.

⁵ La "Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar y océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor" fue redactado por Juan López de Palacios Rubios, consejero del rey Fernando II de Aragón, conocido como El Católico, en 1514. El texto legitimaba las empresas reales en nombre del representante de Dios en la tierra, es decir el Papa. El sacerdote fray Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda sostuvieron alguna de las polémicas más reveladoras al respecto. El primero, al mismo tiempo que preocupado por la evangelización, era defensor de los pueblos del continente, afirmaba que era imposible para esos hombres comprender la lectura y advertía del avasallamiento sobre su cultura. Por su parte, Sepúlveda, en cambio, argumentaba que los pobladores de estas tierras eran bárbaros a los que debía otorgárseles la condición de humanidad y una religión.

algo que les resultaba ininteligible y que ellos aceptaban sin sometimiento genuino (Puiggrós y Marengo, 2013: 30). Aquel acto de dominación brutal de los hombres incluía a las mujeres (una y otra y otra vez invisibilizadas o directamente borradas de la narrativa histórica), a sus hijos y, con ellos, a las generaciones futuras paridas por aquellos días.

¿Por qué aquella fue una escena pedagógica? Porque constituyó nuevas subjetividades en aquellas mujeres y hombres y con ella/os, en todas las generaciones siguientes. La escena fundadora es la de una relación entre dominadora/s y dominada/os que tomará diversos rostros a lo largo de la historia latinoamericana. Esta relación se basa en la imposición de una verdad que no solo desconoce los saberes y creencias que el *otro o la otra* porta, sino que a su vez se muestra como verdad esencial mientras ubica al *otro, a la otra*, en una posición de extraña/o al que se demoniza, en un proceso de lucha (Fernández, 2018).



“La liberación del hijo, el huérfano de un padre que ha sido asesinado por el conquistador y cuya madre ha sido prostituida, es una tarea pedagógica. Se trata de la liberación de la cultura popular, la de las clases oprimidas, la de las naciones latinoamericanas”.

Enrique Dussel

Sin embargo, este proceso tuvo resistencias y el avasallamiento derivó en límites que se advierten en los rastros culturales que perviven en las tradiciones y dan vida a una América mestiza. Esta América Latina está llamada a buscar su propio camino distinto de Europa, decía Simón Rodríguez, el maestro del Libertador Simón Bolívar. El relato moderno europeo se construyó a partir del “descubrimiento” de América, a la que se ubicó en lugar periférico, y esto nos ayuda a comprender cómo se construyeron las narrativas de la educación en el país para desde allí asumir los silencios y censuras a la historia de las crianzas, de los primeros cuidados, los desvelos por la subsistencia que en medio de sus propias batallas sostenían la vida antes de la llegada del conquistador español, y luego del portugués. Poco repetimos hoy de los modos de enseñar a caminar, de curar, de dormir, pocas nanas llegaron a nuestros oídos. Al rastrear las huellas de legados en lo que hoy conocemos como vida

familiar, vemos que esa era una tarea encomendada a las mujeres como responsables de sostener los valores de su cultura. La conquista fue atroz con las y los más chicos, que morían tirados a los perros en manos del conquistador o de hambre porque sus madres agotadas, por el trabajo forzado al que eran sometidas, no podían amamantarlos. Mientras que las mujeres y sus hombres no se unían maritalmente por sus condiciones de vida esclavas, otras mujeres hacían lo posible para no embarazarse cuando eran sometidas por el hombre blanco (Todorov, 2003). La conciencia de cuidado de las hijas y los hijos, y a través de ellos de la transmisión cultural, estaba presente en las comunidades de estas tierras como educación con formas y contenidos disímiles (Fernández, 2018). Como educadores tenemos una tarea en marcha al respetar y poner en valor cada huella de esas historias guardadas en la memoria colectiva de nuestros pueblos.



¿Por qué usamos la metáfora del viaje? Nos inspira un gran pedagogo y viajero incansable, Simón Rodríguez, el maestro del libertador Simón Bolívar. Sintetiza varias de las cuestiones y narrativas pedagógicas que recuperamos, a la vez que nos permite trazar algunas líneas prospectivas, imaginar futuros viajes.



Además esta idea del viaje nos llega también de Jorge Huergo, un educador argentino y latinoamericano que falleció en 2014. En los viajes, tan difíciles de hacer ahora, conocemos y apreciamos distintos paisajes, personas, ideas, olores, lenguas, distintos colores, diferentes sonidos, músicas, canciones. Y quizá lo más importante, en los viajes nosotros nos transformamos, nuestra forma de ver el mundo cambia, y quizá, también el mundo es modificado. Jorge expresaba esta idea diciendo: “el pedagogo es el viaje”, volveremos sobre este punto.

El viaje es un espacio múltiple y móvil, que deviene en proceso educativo vital. Además, articula el diálogo y la experiencia social. Este viaje nos habilita a registrar no solo las continuidades, sino también las diferencias, en la historia y discursos acerca de la educación latinoamericana... No solamente del relato “oficial”, que lo hay, por supuesto, sino confrontando éste con las voces y las ideas, las experiencias y las propuestas pedagógicas de y para los sujetos que fueron silenciados, exterminados, humillados, perseguidos.” ¿Avanzamos?

Educación y política: el proyecto político como organizador del proyecto educativo (político pedagógico)

¿Cómo pensamos la educación? En primer lugar, dijimos, como derecho. Pero también como un campo complejo, que se desarrolla en un contexto que incluye múltiples actores y un entramado entre las **ideas pedagógicas para indagar acerca de los vínculos entre los proyectos educativos y los proyectos políticos** que fueron sucediéndose en nuestro continente y nos han ido configurando como sujetos hasta el presente.

Educar como un acto político: categorías de análisis

Recordemos que educar es un acto político, de modo que tendremos en cuenta un encuadre teórico al que llamamos **análisis político del discurso educativo** (Buenfil Burgos, 1993): es aquél que nos permitirá analizar las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y los sujetos intervinientes como parte de ese acto político de educar. Para ello nos serviremos de algunas categorías teóricas como **discurso y hegemonía**. A lo largo del viaje estas categorías estarán presentes, no siempre de manera explícita, pero sí como la base constitutiva de cada uno de nuestros desarrollos.



Discurso

El intelectual argentino Ernesto Laclau define al discurso como “toda práctica significativa”, no sólo “aquellas que están directamente ligadas al habla o la escritura.” Esto implica que es equivalente a la producción social de sentido, es decir, al tejido mismo de la vida social.” ¿Y a qué nos lleva esta idea? En primer lugar, a entender que “las palabras y las acciones (a lo que deberíamos agregar afectos) son parte de una red interdependiente.” (2012 : 83)

¿Y el discurso educativo? Al igual que a todo discurso también al discurso educativo hay que ponerlo siempre en relación con otros discursos, justamente porque es en esa interrelación que lo educativo se define: el proyecto político nacional, el poder, las prioridades educativas regionales, el discurso respecto a los géneros, la infancia, entre otros—, por un lado; y por otro, la configuración del discurso educativo en sí mismo, con sus propios elementos y sus propias referencias, es decir, lo educativo *per se*.

Además del discurso, entonces, todo proyecto político-pedagógico tiene su propia dinámica que se articula en mayor o menor grado de **hegemonía** con el proyecto político en el que se inscribe. Sin embargo, la educación no es estrictamente el reflejo de la idea pedagógica del proyecto que lo contiene, sino que se construye en una particular articulación de conflictos, disputas de intereses, ideas, logros, demandas, conquistas, entre otras, que permiten alcanzar, o no, los objetivos pedagógicos planteados en ambas dimensiones: el proyecto político pedagógico y su puesta en práctica. Si se detienen un momento en este párrafo, verán que ustedes tienen experiencias que ilustran este punto, ¿verdad? Experiencias, incluso, contradictorias entre las ideas pedagógicas y las prácticas institucionales, colectivas y particulares.



El **discurso social**, entonces, construye **equivalencias entre determinados significantes y sus significados**, de modo que todos los significantes que proliferan en las relaciones sociales propician una determinada percepción (“adecuada”) de lo que es el mundo social. Por ejemplo: si nos referimos al signifi-
ficante “mujer”: *mujer = madre = sexo débil = loca = histérica, etcétera..., aunque afortunadamente y gracias a la lucha organizada de los movimientos de mujeres y LGTBI+ eso lentamente va cambiando.*⁶
civilización = progreso, desarrollo económico, razón, orden, conectividad, urbanización, etcétera.
indio = salvaje, bárbaro, esclavo, campesino, etcétera.
maestra = segunda madre = apostolado.

⁶ La sigla LGTBI+ [Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (transgénero, transexuales y travestis).] se usa para referirse al movimiento social que lucha pro la promoción de la igualdad, contra la discriminación y en favor del reconocimiento de derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero y transexuales, entre otros.

educación pública = educación de baja calidad = para sectores pobres.

Sarmiento: Padre del Aula = "El niño que no faltó nunca a la escuela

``(Jauretche, 1999: 1)21).

Cuando estas equivalencias se naturalizan, **olvidamos que son significados que se han ido construyendo social e históricamente**, en función de proyectos político pedagógicos hegemónicos. Por ejemplo, cuando el proyecto político incorpora a las mujeres al mundo del trabajo, y del trabajo industrial: *mujer = trabajadora industrial*, o cuando los docentes se organizan en sindicatos, y *maestra=trabajadora de la educación*.

Así nos acercamos a explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, la articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía (Laclau, 1996). ¿Se les viene algún ejemplo a la memoria?

Feminismos y pedagogías de la crueldad

Al asumir una perspectiva feminista también, queremos decir que nos hacemos cargo de la invisibilización que las mujeres (también por supuesto las educadoras, las intelectuales, pedagogas, a pesar del gran protagonismo que tuvieron en nuestra historia educativa), de modo que no resulta fácil reconstruir en el tejido del pensamiento pedagógico latinoamericano los aportes de las mujeres, sus voces propias, sus enormes aportes intelectuales, pedagógicos, económicos, políticos. Diremos, en principio, que esa ausencia es muy elocuente, por cada una que podemos conocer o nombrar, hay cientos de mujeres que lucharon, pensaron y protagonizaron los proyectos político-pedagógicos emancipadores latinoamericanos, pusieron el cuerpo, pusieron la palabra, aunque sus nombres permanezcan silenciados. En el ejercicio de la crueldad sobre el cuerpo de las mujeres, pero que también se extiende a delitos y crímenes homofóbicos o contra personas travestis o trans, todas esas violencias, "no son otra cosa que el disciplinamiento que las fuerzas patriarcales imponen a todos los que habitamos ese margen de la política, de crímenes del patriarcado colonial moderno de alta intensidad, contra todo lo que lo desestabiliza". En esos cuerpos se escribe el mensaje aleccionador que ese capitalismo patriarcal de alta intensidad necesita imponer a toda la sociedad. (Segato, 2017). Asumir una perspectiva pedagógica feminista supone también dar lugar la dulzura como potencia, a la ternura, a formas de sensibilización tradicionalmente consideradas masculinas o infantiles en las

narrativas de matriz patriacales, que entendemos indispensables a la hora de construir vínculos pedagógicos fundados en una ética del cuidado como fundamento de lo que nos humaniza. En su libro *Potencia de la dulzura* (2021), la psicoanalista francesa Anne Dofourmantelle los expresa así: “Tanto en el orden simbólico como en ciertas artes marciales, la dulzura puede dar vuelta el mal y deshacerlo mejor que ninguna otra respuesta [...] Exaltándola en lo infantil, la época la niega. Es así como se intenta poner fin a las altas exigencias de su sutileza: no combatiéndola sino atenuándola”.



Para sintetizar

¿Qué es la hegemonía? **La hegemonía** es una relación dinámica, que se constituye en una totalidad que interpela a las partes que la componen, donde cada una de estas partes cede algo de sí misma pero a la vez, desde su propia condición, disputan por ser ellas, cada una, las que se vuelva la totalidad interpeladora.

El discurso es toda práctica significativa, que disputa con otros discursos que intentan construir hegemonía, sin cesar.



Para quienes quieran profundizar sobre el concepto de **hegemonía**, les presentamos el [video](#) de una clase breve y general sobre la categoría en Gramsci, filósofo italiano que la empleó por primera vez: **Este material no es obligatorio.**



Para sintetizar

Creemos que hay un hilo conductor, presente o negado en las pedagogías, que conecta el genocidio y sometimiento de los pueblos originarios; la anexión de sus territorios mediante la guerra y el saqueo; la opresión de las mujeres y las niñas y niños, sobre todo de las y los pobres, con las pedagogías del olvido. Un hilo conductor que vincula esos genocidios, y los discursos políticos y educativos que los acompañaron, con las

dictaduras, genocidios y el Terrorismo de Estado que impuso tanta violencia y dolor en nuestra historia reciente.

Como educadoras y educadores de estas democracias latinoamericanas jóvenes, tenemos una gran responsabilidad en la tarea de enseñar y aprender nuestras disciplinas, que no puede estar ajena a estos debates. Asumir desde qué posiciones, qué discursos, incluso qué contradicciones, qué relaciones hegemónicas lo hacemos, es nuestro desafío. Indagar acerca de estas memorias y olvidos que nos configuran como sujetos a la hora de retomar estos debates. Las categorías hegemonía, discurso, latinoamericano, popular, pueden servirnos a la hora de imaginar un sujeto latinoamericano, si es que existe.

Las y los precursores del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: Simón Rodríguez. Sarmiento: de sus definiciones sobre “Civilización y Barbarie” a las disputas por el lugar de la mujer de su amiga Juana Manso

La pregunta por el sujeto pedagógico -¿a quiénes hay que educar?- también se vincula con el tema de la **igualdad educativa** y la **justicia social**, y es un buen punto de partida para recorrer muy brevemente las ideas de estos tres precursores: el venezolano Rodríguez, el cubano Martí y el argentino Sarmiento. Sin duda, es una pregunta que no cesa de estar retornando, por ejemplo ahora, en el contexto de la pos pandemia, teniendo tan cercana la experiencia y las marcas que nos dejó, ya que el acceso a la conectividad, o su carencia, condicionaron y aún lo hacen, las posibilidades de acceso igualitario a los bienes de la cultura y de la educación, incluso de la educación obligatoria...⁷Y abre otras preguntas: ¿quién debe proveer esos medios?, ¿quién es el dueño de las “autopistas” digitales, quién y dónde se producen los contenidos, con qué fines?

⁷ A quienes quieran conocer más sobre cómo afectó este problema en los distintos países de la región, les recomendamos el informe Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19, elaborado por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) y los equipos de investigación del Centro de Investigación y Formación de la República Argentina (CIFRA) de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), el Instituto de Investigaciones “Marina Vilde” (IIPMV) de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), y el Instituto de Estudio y Capacitación (IEC) de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). Recuperado de: <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/454>



De modo que la pregunta por la **identidad latinoamericana** está ligada a la pregunta por la **independencia /dependencia** y por la **integración y la libertad**. (Rodríguez, L, 2014: 66)

La igualdad

La **igualdad**, en cuanto al derecho a educarse, ya estaba presente en las ideas de las pedagogías del siglo XIX, pero no siempre fue entendida del mismo modo. Aparece en algunos casos ligada a ideas progresistas liberales, en otras a posiciones revolucionarias más radicalizadas, vinculadas a los proyectos de independencia. Las fuentes de las diversas corrientes pedagógicas se han nutrido de modelos europeos como norteamericanos. **Simón Rodríguez, en la Venezuela del siglo XIX** considerará imprescindible crear modelos pedagógicos originales, propios. También **educar a todas, todos**: india/os, mulata/os, mujeres, rica/os y pobres, para formar sociedades más justas en el proceso de independizarse de España y desarrollar una clase trabajadora capaz de producir riquezas artesanales e industriales.

Simón Rodríguez realizó un gran aporte en lo que llamamos la formación de un nuevo sujeto: el **sujeto latinoamericano**, a partir de su particular concepción de la enseñanza, la de “Enseñar divirtiendo”, que iremos viendo acá. Evocar a este maestro nos lleva a construir la memoria de una educación popular latinoamericana, nacida al calor de las luchas de liberación. Pensemos un momento en el contexto histórico y social en el cual nació **Simón Narciso de Jesús Rodríguez** en Caracas el 28 de octubre de 1769, en los comienzos de la Revolución Industrial que irá cambiando la estructura y las formas de vida en todo el Occidente capitalista paulatinamente. Es un contexto de sociedades coloniales cuyas economías se basaban no sólo en la explotación de los pueblos originarios, sino también en la de millones de africanas y africanos arrancadas/os de su continente brutalmente, esclavizados y vendidos como mercancías para terminar en las plantaciones y haciendas de algodón, café, azúcar de América. Bautizado el 14 de noviembre de 1769 como niño expósito, debido a esa condición, fue criado en casa del sacerdote Alejandro Carreño, y toma de él su apellido, por lo cual es conocido como Simón Carreño Rodríguez. Se puede pensar, por documentos de la época y otros testimonios, que el sacerdote Carreño era en efecto padre de Simón

Rodríguez y también de su hermano José Cayetano Carreño, cuatro años menor que Simón, quien se desarrollará como notable músico. Ustedes saben que este tipo de prácticas no eran extrañas en aquella época. Su madre, Rosalía Rodríguez, era hija de un propietario de haciendas y ganado, descendiente de una familia que provenía de las Islas Canarias.

En mayo de 1791 el Cabildo de Caracas le da un puesto como profesor en la “Escuela de Lectura y Escritura para niños”. Es precisamente en esa escuela que tiene la oportunidad de ser el tutor del futuro **Libertador Simón Bolívar** (veinte años menor que él, nacido en 1783), quien comenzó a vivir con el maestro Simón a los 12 años. Debido a la influencia de Emilio de Rousseau (1759), Simón Rodríguez desarrolla una revolucionaria concepción de lo que debía ser el modelo educativo de las nacientes naciones americanas. El mismo Bolívar, en carta al General Santander en 1824, decía que su maestro “**enseñaba divirtiéndose**”. ¿Qué procuraba de este modo? Intentaba romper con las rígidas costumbres educativas del colonialismo español, y eso se reflejará en toda la obra y el pensamiento de Simón Rodríguez, al pensar la educación integrada al proceso de emancipación política y de independencia. ¿Y qué tipo de prácticas educativas eran las que Bolívar calificaba como divertidas? Sus prácticas e ideas educativas poseyeron varias características novedosas:

- El trabajo educativo requiere de una **atmósfera propicia**, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un espacio pedagógico que se construye; construirlo significaba progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de inter-aprendizaje, al que aludía don Simón Rodríguez.
- El **coaprendizaje**, en el cual la clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de y con los demás. Vale decir, resulta imposible el “interaprendizaje” si se parte de una descalificación de los otros. Su propuesta se enfrentaba a los métodos de aquella época, basados en la repetición memorística y la rígida disciplina.

Rodríguez consideraba que las niñas y niños debían preguntar y no repetir, para obedecer a la razón, y no a la autoridad. Ya acá tenemos un primer rasgo de la consideración del sujeto latinoamericano que proponía la pedagogía de este maestro: un **sujeto crítico** que debía y podía interrogar/se. Por eso impulsó la interrogación mediante una “**pedagogía de la pregunta**”, precursora de la de **Paulo Freire**, a quien estudiaremos más adelante. Esta concepción fundada en el interaprendizaje, el coaprendizaje y la pedagogía de la pregunta, enaltece la sensibilidad:

Pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce á fastidiarlos / diciéndoles, á cada instante y por años enteros, / así....---así...---así y siempre así / sin hacerles entender/ por qué ni con qué fin... no ejercitan la facultad de pensar, y / se les deja o se les hace / viciar la lengua y la mano que son... los dotes más preciosos del hombre... No hay interés, donde no se entrevé el fin de la acción... Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa.”

(Rodríguez, 1954: 210).

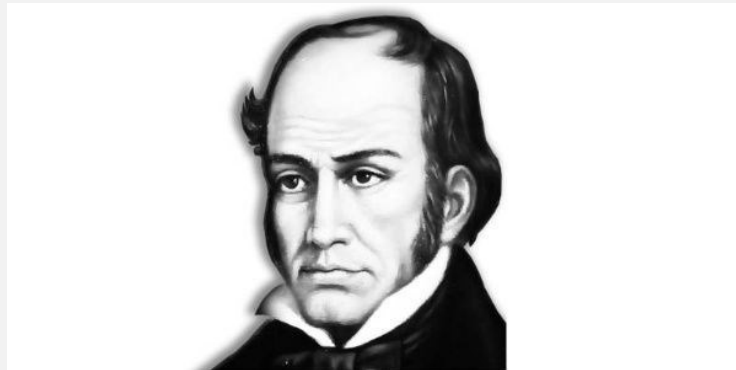
Negras, negross, indias, indios, mestizas y mestizos, marginadas y marginados, desamparadas y desamparados os –los “desarrapados”, como él decía–, las y los pobres, no estaban en el lugar de “lo otro” o de lo ajeno, donde lo ubicaron proyectos como el de Sarmiento o incluso el de Alberdi. Rodríguez decía: “Todos huyen de los Pobres / los desprecian o los maltratan / Alguien ha de pedir la palabra por ellos”, dice (Rodríguez, 1954: 191); “Porque, en vida de Bolívar, lo único que le pedí fue que se me entregase, de los Cholos más pobres, los más despreciados, para irme con ellos a los desiertos del Alto-Perú – con el loco intento de probar. Que los hombres pueden vivir como Dios manda que vivan” (Rodríguez, 1954: 349). Vale la pena hacer una pausa para que nos preguntemos: **¿quiénes son los “desarrapados” hoy en día?, ¿y por qué?**

Quizás por eso es que, como señala Puiggrós, “La acusación de ‘loco’ a Rodríguez encierra una operación discursiva que consiste en no reconocer sus preguntas”, que suponían la “insostenibilidad de naciones independientes sin el basamento de un fuerte tejido social, que incluyera a las clases desposeídas”. (Puiggrós, 2011: 61)⁸

Mientras, en el sur de Nuestra América, Sarmiento imaginaba a la instrucción como una “preparación para” la participación en la sociedad institucional, Rodríguez, por el contrario, concebía la **unidad entre sujeto cultural, educativo y político**. No hay “preparación para”. Rodríguez está convencido que la experiencia social y política es hoy (en el presente), y la hacen los sujetos políticos, en este caso, los pobres. Por eso “sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador” (Puiggrós, 2005: 51).

⁸ Quienes quieran ampliar y pensar la vigencia de este gran maestro, pueden hacerlo mirando el siguiente video de las Jornadas “Simón Rodríguez, 250 años. Huellas y vigencia de un Maestro de Nuestra América”
6/10/2019, CLACSO TV, recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=hF1Mgljm_bw&feature=emb_logo

Otra faceta que nos interesa evocar de Simón Rodríguez era la de su incansable vocación de viajar. Interesa en particular el viaje que realizó con Simón Bolívar por Europa. En 1804, Simón Bolívar (con 21 años) ha quedado viudo; posiblemente estaba en una crisis emocional y emprende un viaje, como nosotros aquí, aunque de otro modo. Busca en Europa a su maestro Simón (ahora de 35 años), a quien logra localizar en Viena. Quizás, en ese reencuentro maestro/discípulo, era el destino de Bolívar lo que el maestro quería ayudar a que naciera, por lo cual le siguió a París. Fruto de ese viaje y de la influencia de su maestro, según el propio Libertador, será la decisión de retornar a la patria y conducir las luchas por la independencia. El viaje es educativo, es una experiencia pedagógica, se conocen distintos olores, distintos colores, diferentes sonidos, músicas, canciones, lenguas, modos de expresar el erotismo, religiones. Otras formas de vivir la fiesta, de comer y cocinar, de jugar, de enterrar a los muertos. Toda esa tierra recorrida, de tanta historia y de tan variado paisaje –como un retorno a la naturaleza– abre iniciativas y nuevas preguntas. **Ya no es el maestro el que enseña; el pedagogo es el viaje.**



Datos biográficos de Simón Rodríguez

Simón Narciso de Jesús Rodríguez nació en Caracas la noche del 28 de octubre de 1769 y murió en Amotape, Perú, el 28 de febrero de 1854, a los 84 años. Fue el tutor, maestro y mentor del Libertador Simón Bolívar (1783-1830), quien decía que Rodríguez era el hombre más extraordinario del mundo.



La pedagogía oficial en Argentina: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y su amiga Juana Manso

Entonces podemos decir que tenemos un pequeño mapa conceptual de las ideas que nutrieron a Sarmiento. No nos detenemos aquí en sus concepciones acerca de la “educación popular” y la “instrucción pública” [sugerimos para eso ver en la bibliografía complementaria los textos propuestos] en cuanto *palancas* de la inclusión social, sino la oposición binaria entre “civilización y barbarie” que ha sido incorporada en nuestras prácticas sociales y educativas, y que constituyen un obstáculo para abordar, comprender y actuar en un tiempo de crisis, conflictividad y complejidad.

En su libro *Facundo. Civilización y barbarie*, como ustedes saben, **Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)** elabora un paradigma conceptual: explica los fenómenos socioculturales y políticos construyendo un par de conceptos opuestos que permiten captar diferencias fundamentales; en este caso, el concepto de *civilización* y el concepto de *barbarie* (presentes en el título de su obra). *Civilización* implica libertad, está ya en Buenos Aires con su industria y su población europea, que intenta realizar los últimos adelantos de la civilización del siglo XIX (cf. Sarmiento, 1982; Cap. 2: 63) y que es culta por ser europea (cf. Cap. 3: 75). **Barbarie es esclavitud**, que proviene de las provincias y avanza con Rosas sobre Buenos Aires, regresando y remedando los esfuerzos populares de la Edad Media (cf. Cap. 2: 63) y que es bárbara por ser americana (Cap. 3: 75).

Ambos conceptos implican una noción de *cultura* que le sirve al autor para sostener la contradicción entre *civilización* y *barbarie* en términos de **cultura e incultura**. ¿Por qué? Se basa en razones de índole geográfico-naturales: la lucha entre civilización y barbarie es una lucha entre la ciudad y el desierto (cf. Cap. 4: 80). Esto llevará a Sarmiento a construir discursivamente una **desertificación del otro**, (la cultura popular), de las prácticas culturales determinadas por el ambiente geográfico-natural.

Esas condiciones geográfico-naturales **son productivas de un tipo de modos de habitar el mundo que habitus** constitutivo de prácticas sociales, culturales, educativas, y de formas políticas. El *habitus* es producto del paisaje, del territorio natural, sin equipamientos culturales fabricados; un paisaje constituido por una materialidad natural. Un *habitus*, a su vez, productor (en tanto sistema de disposiciones) de determinadas prácticas culturales propias del desierto y desiertas de cultura. El

terreno inculto, el desierto, ahoga las posibilidades de crecimiento de las ciudades civilizadas). Cuando Sarmiento se refiere a la *in-cultura*, lo hace en un gran número de veces en el sentido de *incultivado*: habla de llano inculto, de terreno inculto (Cap. 1: 37), de superficie inculta (Cap. 1: 38). De este desierto, emerge el **caudillo** (cfr. Introducción: 22), como expresión de la cultura popular, tal como la ha conformado ese terreno peculiar, la naturaleza salvaje, la extensión inmensa.

La **naturaleza, para Sarmiento, es lo descomunal**, o el reverso de la vida ciudadana “racional”. En ella se configura la “cultura popular”. La “*resignación estoica para la muerte*” como “*uno de los percances inseparables de la vida*” (Cap. 1: 27), como una consecuencia del determinismo natural, revela que la campaña imprime carácter, como medio en el cual nace, se cría y se forma este sujeto; pero también denuncia que la configuración del destino con vistas a la muerte, no es más que un producto de la “cultura racional”.

La vida cotidiana de estos “*cristianos salvajes, conocidos bajo el nombre de gauchos (por decir Gauchos)*” (Cap. 1: 35), está amueblada por un tipo de equipamientos fabricados por la misma acción de la naturaleza: los cráneos de caballos, reventados en carreras forzadas que son su principal pasatiempo. En medio de ese ambiente se produce el *habitus* por medio de un tipo de educación rudimentario.

¿Pero qué representa a su vez el gaucho? El *gaucho es naturaleza*; esto implica que no interviene en la naturaleza, que no la transforma; no hay “práctica” en su dimensión instrumental (como control y dominio racional sobre la naturaleza); por lo tanto, no hay “modernidad”. Es la naturaleza la que imprime su ley (cf. Cap. 1: 31). Este es uno de los más resistentes obstáculos para la organización política y “*para el triunfo de la civilización europea, de sus instituciones y de la riqueza y libertad*” (Cap. 2: 45). La *naturaleza* es la principal resistencia para la europeización. Y esto ocurre con la vida del gaucho, que se constituye por naturaleza, por determinismo, y no por el espíritu. El gaucho, en consecuencia, está indisciplinado.

Así son vistos en las prácticas educativas, desde esta matriz de la “pedagogía oficial”, los otrxs: los niños y jóvenes son vistos muchas veces en las prácticas educativas como nuevas “hordas”, agrupamientos de “nuevos bárbaros” producidos por las características de la degradación cultural. En este marco, también las masas populares son catalogadas como *hordas indisciplinadas*, y la escolarización es una guerra contra ellas por medios no violentos. De allí que la “educación” en este tipo de pedagogías no se dirija al *sujeto popular*, sino a la “población”: categoría que implica la indeterminación sociopolítica por la vía del arrollamiento de los sujetos (Puiggrós, 1994).

La civilización y la barbarie son la metáfora del pensamiento sarmientino cuya influencia tiñe, como veremos en el Capítulo V dedicado a la primera infancia en *De la Educación Popular*, todos sus aportes en materia educativa. Para el caso de la educación infantil, su pensamiento unitario también se refleja en su desconfianza con respecto a la educación familiar, central en los primeros años, y sostiene la necesidad de la intervención estatal en la educación moral de los más chicos, confiando en la capacidad de las Salas de Asilo (que fueron su primer acercamiento al tema de la educación de lxs más chicxs) para el disciplinamiento:

La educación moral de las Salas de Asilo se contrae especialmente a esta parte nueva de la enseñanza. La primera lección, y la más duradera porque es la más difícil, es la de aprender a atender. La maestra dice ¡silencio! y saca el reloj, para que puedan todos oír el golpe de la máquina, hasta que los niños se habitúan a oír desde sus asientos este imperceptible sonido” (1849: 233).

Resulta necesario detenerse en esta obra cuya vigencia al visitar un jardín de infantes es ineludible. Los postulados que se instalan a fines del siglo XIX sobrevuelan los discursos acerca de la educación de lxs más chicos. Continuaba Sarmiento, al referirse a las intervenciones docentes:

¿Quiere la maestra asegurarse de si los niños todos le atienden, mientras ella explica? Nada hay más sencillo: al mismo tiempo que habla, está escribiendo con un brazo círculos horizontales: todos los niños están haciendo otro tanto: repentinamente este movimiento se cambia por el de zapatero que cose, y repentino ha de ser el cambio. Toda la lección se da en esta continua agitación que mantiene en ejercicio el cuerpo, desarrolla los miembros, y muestra que la atención está fija” (Íbid.).

Este efecto inmediato de imitación produce admiración en un hombre contrariado por sus deseos de educación para todos, siempre que sean los que él elija. Control, orden y reglas claras en almas dóciles que seguirán al adulto en todos sus movimientos a modo de entrenamiento hacia una actitud general capaz de habilitar la incorporación de una moral (para Fröbel protestante, en la versión argentina católica) con mayor docilidad.

A Sarmiento le debemos el jardín de infantes y la mirada atenta acerca de las posibilidades de aprendizaje desde los primeros años a manos del Estado, postura que para la época era por demás progresista. Sin embargo, sus planteos resultan ajenos al espíritu de una educación emancipadora desde la cuna, y se acercan a la idea neoliberal de educar a los más chicos como sinónimo de disciplinamiento y control de las ideas.

Parte 2. Otras huellas. Juana Manco y José Martí. Nuestra América

"Ni ¿en qué patria puede tener un hombre más orgullo que en nuestras repúblicas dolorosas de América, levantadas entre las masas mudas de indios, al ruido de pelea del libro con el cirial, sobre los brazos sangrientos de un centenar de apóstoles? De factores tan descompuestos, jamás, en menos tiempo histórico, se han creado naciones tan adelantadas y compactas".

(José Martí, *Nuestra América*, 1891)



José Julián Martí Pérez (La Habana, 1853 - Dos Ríos, Cuba, 1895), a través de su revista para niños "La edad de oro", resignificó a la niñez como destinataria de mundos nuevos y de todos los mundos. Martí tuvo a las niñas y niños como sus lectores sin caer en infantilismos innecesarios. Imaginaba diálogos con las niñas y niños y para ellos pensó diferentes obras preocupado por mostrarles lo necesario para ser sujetos emancipados y protagonistas de la emancipación latinoamericana. Con belleza literaria, claridad y certeza históricas, ahondaba en temas profundos, como por ejemplo en "Tres Héroes", libro que aborda la vida de San Martín, Bolívar e Hidalgo. Su interés era que "*los niños americanos [supiesen] cómo se vivía y cómo se vive hoy en América y en las demás tierras (...). Para los niños trabajamos porque son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo*" (Martí, en Nassif, 1993:809). Martí estaba convencido de la importancia de formar a los niños como los hombres de la lucha del futuro.

Años después, el cubano Martí publica su ensayo *Nuestra América*, en 1891 (viviendo en Estados Unidos), se inscribe en ese mismo género en el cual escribieron sus ideas desde Simón Rodríguez a Sarmiento, desde Rosario Vera Peñaloza a Olga Cossettini. El valor pedagógico y político de la obra

no se tradujo en acciones o en un proyecto político-educativo. Sin embargo, nos interesa rescatar algunas ideas, definiciones de "educación" que retomaremos en otras etapas. Escribe Martí:

- "Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la Independencia y el amor..."
- "Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente [...]"
- "[...] habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de la vida en el tiempo en que existen [...]"
- "ponerlo a nivel de su tiempo[...] prepararlo para la vida[...]"

Vemos en esta muy breve selección dos ideas centrales de los roles maestro/a-alumno/a:

- El maestro: el acto pedagógico es para Martí una relación, un vínculo material entre seres humanos que se debe alimentar con el amor. Los maestros deberán ser capaces de "abrir una campaña de ternura y de ciencia" (Martí, 1953, vol. II: 515, en Nassif, 1993). La educación era, para Martí, un acto de creación y el agente principal de ella, es el maestro.
- El/la alumno/a: hay distintos momentos de su desarrollo, se trata de un proceso que no hay que perturbar, de modo que las escuelas debían ser "casas de razón" para acompañar a los niños y niñas a desplegar su propio pensamiento con el acompañamiento juicioso de los maestros.
- Situar en el tiempo propio de cada quien: "[...] es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma" (Martí, 1953, vol. II:507, en Nassif, 1993).

Al mismo tiempo ya Martí habla de otra categoría que será central en el pensamiento pedagógico latinoamericano varias décadas después de su muerte: la **educación popular**. Para él, la educación era la base del progreso de los pueblos y la definía de la siguiente manera: "Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la Nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas" (Martí, 1953, vol. II: 510, en Nassif, 1993). Si bien desde perspectivas muy diferentes, también por nuestra tierra será Sarmiento quien piense y escriba esta categoría de la educación popular, aunque al sujeto que incluye en esa propuesta es distinto, como se señaló antes. En su extraordinaria obra ensayística *Facundo* excluye: a los gauchos, a los indios, a aquellos que considera "bárbaros" y cuya cultura popular entiende como enemiga del

progreso y la civilización, de acuerdo al modelo que propone construir, siguiendo modelos externos de otros contextos.



Quienes quieran ampliar sobre este punto, pueden ver el [siguiente material](#) (no es de carácter obligatorio) sobre Martí de la serie Maestros de nuestra América

¿Quién era Juana Manso?



Juana Manso la mujer fuera de su tiempo

https://www.youtube.com/watch?v=Tph_TeGiZgQ

Juana Paula Manso de Noronha nació en Buenos Aires el 26 de junio de 1819. Su familia sostenía ideas contrarias a Juan Manuel de Rosas, por lo que se exiliaron primero en Montevideo, Uruguay, y luego en Brasil. Su mirada de la sociedad y la educación extendió fronteras territoriales e ideológicas, manteniendo posturas libertarias (concepto que no se desarrollará acá pero no es equivalente al sentido que en la actualidad se le da en algunos ámbitos de la cultura mediática y en redes sociales en Argentina). Se inició como docente en una habitación de su casa con el "Ateneo de Señoritas" donde educaba a las niñas de la elite de Montevideo. Fue escritora, periodista (dirigió durante dos décadas la revista Anales de la educación común, fundada por Sarmiento en 1858 y aún vigente en

la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, si bien con interrupciones) y llegó a ser una mujer que subió a los púlpitos destinados en su época solo a los hombres. Juana, al igual que Sarmiento, conoció los sistemas educativos en su estadía en Estados Unidos y pronto atendió la importancia de la educación mixta, el movimiento de los cuerpos.

"¡Decís, la mujer es vanidosa, voluble, falsa, ama los trapos, los brillantes, no hay que pensar en casarse porque es la ruina del hombre! ¿Y vosotros, ricos, por qué no la educáis ilustrada, en vez de criarla para el goce brutal? ¿Y vosotros, pobres, por qué le cerráis torpemente la vereda de la industria y el trabajo, y la colocáis entre la alternativa de la prostitución o la miseria?"



En el número dos de su periódico *Albúm de Señoritas* escribía:

Inútil es decir á los hombres: sois libres sino se les enseña á serlo. Es desde los tempranos días de la niñez, que se debe inspirar el amor a la justicia, el respeto de sí mismo, la susceptibilidad de la conciencia que no permite transigir. El conocimiento exacto y práctico de esos mismos deberes, para que llegue un día en que no sea necesario simbolizar la ley con la bayoneta, en que los soldados tengan una única misión guarnecer nuestras fronteras de los indígenas, en que el ciudadano sea el mejor defensor del orden, respetando las

instituciones oír su sola fuerza moral; á ese resultado solo se llega al pueblo.

Sarmiento la nombró directora de la Escuela Normal Mixta N° 1, primera escuela en que ambos sexos compartían las aulas, por lo que Manso fue muy criticada y resistida por los sectores más conservadores. Desde 1865, Juana estuvo, además, a cargo de la mencionada revista *Anales de la Educación Común*, vehículo para expresar sus ideas sobre educación popular, acerca de la importancia de la creación de jardines de infancia y la difusión de sus ideas republicanas. Fundó el primer jardín de infantes subvencionado en la Ciudad de Buenos Aires y la primera biblioteca popular en Chivilcoy, provincia de Buenos Aires, en el año 1866. Sus ideas se apoyan en:

Como dijimos en nuestro artículo anterior, la educación debe basarse sobre cimientos sólidos, y partir de un punto esencial. -¿Cuál debe ser ese punto?

[...] Hombres sanos del cuerpo, ilustrados, morales y laboriosos, formarán siempre, una grande nación;

porque el aspecto exterior de sus ciudades será digno de ellos, y porque las leyes y los usos de ese país serán su obra; y esa como consecuencia natural será análoga a los principios de ellos.

No es confiando la educación de la infancia a la inspiración de los profesores, que ni siempre son lo que deberían ser, que se alcanza un buen resultado; por eso hemos dicho que sería el gobierno el que debería escribir el reglamento interior de las escuelas, darle fuerza de ley en lo que respecta las bases esenciales de la educación moral y física, tanto de los establecimientos nacionales como de las escuelas particulares, libres las últimas de adoptar los métodos que mejor les conviniese, pero no de adoptar otros libros que aquellos considerados como los más apropiados para formar el alma e ilustrar el espíritu.”

[...] En una sociedad como la nuestra, a cuyo análisis resiste entrar nuestra pluma, porque sentimos el rubor de la vergüenza en el rostro, en nuestro país, donde en 22 años de tiranía, la clase pobre está habituada al lenguaje más repugnante e inmoral, donde la infancia misma usa de ese horrible lenguaje, y donde parece extinta la piedad, la moral, la religión, creemos que las pocas horas pasadas en una escuela, con el contacto de las calles y aun de sus propias familias, no es suficiente a desarraigar esos hábitos funestos, ni a morigerar los niños.

(Juana Manso. Del *Álbum de Señoritas* .Tomo I. Nº 3. Buenos Aires, 15 de enero de 1854)



Para seguir conociendo a Juana les proponemos la línea de tiempo de Canal

Encuentro:

<https://www.youtube.com/watch?v=pNL6Sa6lopQ>

Juana muere a los 55 años, en Buenos Aires, el 24 de abril de 1875, sola y empobrecida en una sociedad que la confinó al olvido y al desprecio por sus ideas.



En síntesis:

Algunos hitos de la historia latinoamericana condicionan hoy nuestras prácticas y explican algunas de las tensiones y desafíos que afronta la educación y la escuela. Las tradiciones de las que se nutrió Sarmiento, quien marcaría a toda la pedagogía oficial

argentina, se originan en la Modernidad, con la ruptura del paradigma humanista y el proceso de desarrollo del capitalismo en el siglo XVII, hasta imponer su modelo hegemónico. Así se construyó un campo pedagógico y un modelo escolar que hemos naturalizado, que plantea: la homología entre escuela y todo proceso educativo; la matriz eclesiástica y moralista; la masificación del sistema escolar; la consideración del sujeto latinoamericano como un “bárbaro” a ser cultivado y sometido. Asimismo planteó, en pos de “proteger” a las niñas y niños, un modelo escolar centrado en las maestras y maestros, en los programas, los manuales y la cultura escolar. La escuela, de este modo, se irá divorciando de la vida y del mundo, de otros espacios educativos y de las manifestaciones de la cultura popular. A la vez, los maestros pasarán a ser los modelos a imitar, la representación del ideario del deber ser. El positivismo y el cientificismo influyen en el normalismo.

Nos despedimos hasta la próxima clase, con esta canción de la poeta, compositora y cantante chilena [Violeta Parra, "Arauco tiene una pena"](#).

¡Hasta la próxima!

Foro de presentación en conjunto



Una vez leída la clase y los materiales audiovisuales incorporados, leer los textos de la Bibliografía sugerida, las y los invitamos a presentarse brevemente en el [Foro](#) contando quiénes son, dónde están dando clase (provincia, localidad, Nivel, modalidad) y cómo los está afectando el contexto pandémico en su práctica. Si quieren, pueden acompañar compartiendo allí alguna canción o imagen (solo la letra o en soporte audiovisual) que le resulte significativa en tal sentido.

Tiempo de entrega: hasta la publicación de la siguiente clase.

Bibliografía recomendada

- Dufourmantelle, Anne (2021). Potencia de la dulzura. Buenos Aires: Nocturna.
- Huergo, J. (2009). Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación. Recuperado de <http://fordocsalud.blogspot.com.ar/2009/06/hegemonia-un-concepto-clave-para.html>, consultado febrero 2015.
- Huergo, J. (2017). Las luchas por la emancipación y la formación del sujeto latinoamericano: Simón Rodríguez (1769-1854). En La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares, pp. 124-136 La Plata, Argentina: EPC, Facultad de Periodismo UNLP. Recuperado de https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/la_educacion_y_la_vida_ebook-1.pdf
- Puiggrós, A. (2005). “14. Un encuentro que no fue” y “15. La cuestión de los orígenes”. En De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Bogotá, “Premio Andrés Bello” 2004, pp. 59-64. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1ysl_los51cys1k3FwLvplWPaWJsnpdQ76p6pY-tCpVk/edit?usp=sharing

Bibliografía referenciada y ampliatoria

- Dussel, Enrique (2007). *Para una erótica latinoamericana*, Caracas, Fundación Editorial el perro y la rana. Recuperado de <https://enriquedussel.com/txt/Textos Libros/27.Para una erotica latinoamericana.pdf>
- Freire, Paulo. [1993] (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huergo, Jorge. (2001) “Comunicación y Educación: aproximaciones”, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. renovada. Recuperado de <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/huergo-comunicacion3b3n-educacion3b3n-aproximaciones1.pdf>
- Jauretche, Arturo (1999). *Manual de Zoncetas Argentinas*. Buenos Aires: Corregidor, Tomo II.
- Laclau, Ernesto, (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: FCE.

- Martínez, Marcela (2021). El problema de la atención. Buenos Aires: Red Editorial.
- Nassif, Ricardo “José Martí (1853-1895)”, Perspectiva: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, pág. 808-821
- Puiggrós, Adriana (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, Adriana y Marengo, Roberto (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*, Bernal, Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Puiggrós, Adriana y De Alba, Alicia (2022). Diálogos imprescindibles en educación, en Alesso, Sonia, Yasky, Hugo, Edwards, Daniel, et al. ¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire. Ctera. Caba: 2022.
- Sarmiento, Domingo F. (1982). *Facundo. Civilización y barbarie* [1845], Madrid, Hyspamérica.
Sarmiento, Domingo F. (1988). *Educación popular* [1849]. Buenos Aires: Banco de la Provincia de Córdoba.
- Segato, Rita, entrevista “Una falla del pensamiento feminista es creer que la violencia de género es un problema de hombres y mujeres”, 22 septiembre, 2017, por Redacción La Tinta. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2017/09/rita-segato-falla-pensamiento-feminista-violencia-genero-problema-hombres-mujeres/>
- Funes, Patricia (s/f). *América Latina. Los nombres del nuevo mundo*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa de Capacitación Multimedial, pág. 6. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70595>

Material en video:

-Simón Rodríguez, Serie Maestros de América Latina, Canal Encuentro. Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=xXsSBuDxo1g>

-DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO- Serie Maestros de América Latina, Canal Encuentro.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqIUkvU

Créditos

Autor/es: Mónica Fernández Pais y Cintia Rogovsky

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2023). Clase Nro. 1: El Requerimiento, parir la América mestiza. Pedagogías latinoamericanas. Los procesos educativos en clave emancipatoria. Curso Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos, 2023. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 1: Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos

Clase 2: Precursoras y precursores

Parte 1. Huellas de Mariátegui, Warisata y Taborda. Imágenes del pensamiento de Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis Iglesias.

Parte 2. Lxs únicxs privilegiadxs. La formación docente desde una mirada nacional, popular, feminista y latinoamericanista. Expansión del sistema educativo, la secundaria y la universidad obrera.

Parte 1. Huellas de Mariátegui, Warisata y Taborda. Imágenes del pensamiento de Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis Iglesias

[...] La humanidad espera algo más de nosotros que esa imitación caricaturesca y en general obscena.

(Frantz Fanon, Los condenados de la tierra, 1961)

Hola a todas, todos y todes. ¿Seguimos nuestro viaje pedagógico? Les recordamos que nuestro recorrido no se ciñe necesariamente a una cronología histórica, sino que intenta observar algunas cuestiones estratégicas y acontecimientos significativos, aunque, por supuesto, estos se inscriben en un contexto. Antes de avanzar, les recordamos que quizá les resulten un poco largas las clases, pero intentamos que no tengan que leer otros materiales de manera obligatoria y les invitamos a disfrutar de material fílmico y de seguir apuntando las reflexiones y deseos que nos hacen sentir parte de la Patria Grande.

En esta clase ingresamos de manera algo arbitraria, como ocurre con cualquier relato, al cambio del siglo XIX al XX. La mayoría de los acontecimientos que tratamos transcurren en lo que hoy es territorio

argentino, aunque no podemos ignorar que la construcción de la nación fue un largo proceso que supuso no solo la Conquista, sino las luchas por la independencia, el fracaso de la construcción de la Patria Grande, las guerras civiles del siglo XIX. En el fragor de las batallas, los pensamientos no estuvieron ausentes. Asumimos que las elecciones no están libres de arbitrariedad, pero aun así nos animamos a recorrer el ideario de algunos de los hombres y mujeres que pensaron a la educación como herramienta para construir un mundo mejor...

Huellas de José Carlos Mariátegui



José Carlos Mariátegui en 1929

Nuestro recorrido nos lleva hasta Perú, para explorar el pensamiento de otro gran referente de la pedagogía latinoamericana: José Carlos Mariátegui.

Mariátegui no fue un maestro o un pedagogo de carrera profesional, pero ha aportado en gran medida a la construcción de la pedagogía emancipatoria. En sus reflexiones se ocupó de la enseñanza en sus diversas expresiones: "...la educación primaria, la educación artística, la laicidad, la libertad de enseñanza, los métodos pedagógicos y las condiciones de trabajo docente" (Cano, 2012) y comprendió la educación como un hecho social en una compleja relación que iba más allá de las instituciones de educación formal. Pero quizá lo más importante para mencionar en este rápido recorrido son sus ideas socialistas, aunque no centradas en el socialismo europeo, que conoció en su militancia y su estadía en ese continente, sino en la cuestión indígena, en la América mestiza, en la promoción y difusión de un pensamiento latinoamericano, que expresó por medios de difusión muy

potentes, como fue, por ejemplo, la revista *Amauta*.



Algunas ideas sobre JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI. Serie Maestros de América Latina, Unipe.

https://www.youtube.com/watch?v=OylJbxm0x_o

Diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo privilegio de clase. No existe un problema de la Universidad, independiente de la escuela primaria o secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados.

(Mariátegui, [1925]-2001, p. 62 en Cano, 2012, p.2)

Pensar la Universidad como parte de un sistema integral de educación rompía, en principio, con las bases de la autonomía universitaria y, además, ponía de manifiesto las bases elitistas de su composición y de su reproducción. En este sentido, consideramos importante pensar categorías que solemos usar al hablar de educación universitaria, como la de autonomía, desde sus distintas interpretaciones, de manera situada y en contexto.

Mariátegui advirtió, sin embargo, que era necesario poner la mirada y el foco de atención en los métodos que se utilizaban para enseñar más que en los docentes. No prosperarán las luchas pedagógicas que se propongan ir en contra de los malos profesores en lugar de atender contra los malos métodos. Para revisarlos, proponía prestar especial atención a que lo fundamental en todo acto educativo es la relación pedagógica, el vínculo entre maestros y alumnos, en el que los maestros tienen un lugar fundamental, pero no único.



Para él, una preocupación central en educación es la cuestión de la desigualdad. Para ello aportó, como dice Cano, una mirada más amplia

que la cuestión del acceso y le dio importancia, además, a contenidos, metodología y desigualdad económica y política como base de la desigualdad educacional. Para él, tanto el problema del analfabetismo indígena y de la educación en general no puede ser abordado sin pensar que la democratización de la enseñanza de un país debe vincularse a la democratización de su economía y lo que, desde su visión marxista, considera como su “superestructura política”.

Huellas de Saúl Taborda

“La antesala de cuarenta años en que se prepara la emancipación no se hace en los cuarteles, sino en las aulas. Nuestro choque con España no lo preparan los generales, sino los universitarios”.

(Germán Arciniegas, Nuestra América es un ensayo, 1962)



Quienes quieran ampliar en este punto, pueden ver el siguiente material acerca de la Reforma Universitaria, que nació en Córdoba en 1918 y se expandió a América Latina, aunque parte de su espíritu transformador aún pueda considerarse una asignatura pendiente en muchos aspectos. Nos interesa destacar allí la impronta del movimiento estudiantil, el protagonismo juvenil y la perspectiva latinoamericanista que tuvo, así como el carácter de pensar a la universidad integrada y en articulación con el proyecto de nación y la ampliación de derechos. La idea de autonomía universitaria y de libertad de cátedra debe inscribirse en ese contexto. La gratuidad de la que hoy gozamos, habrá de esperar hasta 1949, que se consagró durante el primer gobierno de Perón

mediante el Decreto N° 29.33 que suprimió el arancelamiento. En 2015, mediante una reforma de la Ley de Educación Superior impulsada por la entonces diputada nacional Adriana Puiggrós, por primera vez se sostuvo en la historia legislativa a la educación superior como “derecho universal” (Rinesi, 2018, p. 71).

<https://www.youtube.com/watch?v=nsHYImNRqDQ>

El material audiovisual no es de carácter obligatorio.

Saúl Alejandro Taborda (1885-1944) fue un pedagogo argentino, nacido en Córdoba, que, al enlazar prácticas educativas tradicionales con el pensamiento revolucionario cultivado al calor de la Reforma Universitaria (de la cual fue un activista destacado), significó una auténtica ruptura con las matrices que guiaban la práctica educativa de su tiempo y, como muchos educadores y educadoras, escribió sus ideas y experiencias pedagógicas, una práctica que en este viaje nos gusta destacar, porque nos parece importante señalar la necesidad de que seamos las y los educadores que poblamos las aulas, en nuestro rol de intelectuales y actores de promoción cultural, quienes escribamos la pedagogía de este tiempo, con sentido prospectivo.



¿Qué opinan? Muchas y muchos de ustedes estarán pensando que además de todo ese trabajo no reconocido que hacemos en la docencia, encima escribir... pero si no escribimos nosotros, y al escribir reflexionamos con otros acerca de nuestras prácticas, proyectos, críticas, experiencias ¿quién lo hará? Poner a circular la palabra es quizá el mayor desafío que tenemos como educadoras y educadores, un rasgo común en la mayoría de las pedagogías emancipatorias. Se trata también de tomar la palabra –Rinesi (2018) señala que esta expresión alude principalmente a tomar la palabra ante otras y otros, en aulas, asambleas, sindicatos, espacios colectivos–, y ocupar el espacio discursivo, así como es nuestra responsabilidad habilitar a nuestras y nuestros estudiantes en ese sentido; un desafío es también

leernos entre nosotras y nosotros, leer a nuestros colegas, escribir... Por eso nos parece fundamental que se lean en los Foros de estas clases, además. Construir de este modo un conocimiento colectivo. “[...] porque la política es tanto ponerse a hablar ante los otros, comprometer la propia palabra ante los otros, como avisarles a esos otros que lo que ellos dicen, que la palabra que ellos comprometen ante nosotros, no nos es indiferente.” (Rinesi, 2018, p. 38)

Reconectar lo cultural y lo político

Taborda fue de aquellos que tomaron la palabra y que, además, promovieron la palabra de otras y otros. Él hará una crítica al pensamiento de Domingo F. Sarmiento (1811-1888) y a la política educativa “oficial” basada en la oposición civilización y barbarie. Pero no se trata de enaltecer a la llamada “barbarie”. Es otra cosa. En primer lugar, rescata las prácticas culturales, que él llama “tradicionales”, no por nostalgia o porque vea allí, de modo romántico, una “pureza cultural” en el pasado perdido. Más bien, intenta desmontar la operación de invisibilización llevada adelante por el relato del liberalismo fundacional, que disoció las prácticas culturales populares de los procesos pedagógicos; o, en términos político-culturales: la tradición y la revolución. ¿Por qué le interesa reconectarlas? Considera que es necesario vincular políticamente al pensamiento con la vida cotidiana, ya que observa que:

Un extraño apoliticismo ha hecho camino en la intelectualidad argentina. (Los intelectuales) se clausuran en un limbo en cuyo clima lo inmediato y cotidiano carece de sentido y de estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida.

(Taborda, 1933, p. 18)



El programa de pensamiento de Saúl Taborda tiene como propósito el desarrollo de una articulación entre la cultura comunal (que él denomina “lo facúndico” en alusión a las características que Sarmiento le atribuye al caudillo) y lo político.

La crítica de la pedagogía oficial

Ante todo, Taborda critica los “ideales” de la pedagogía “oficial” (la pedagogía de Sarmiento, el normalismo-positivista y el ideario del Centenario que analizamos antes), centrados en lo que él llama “idoneidad” y “nacionalismo”, que sirven a los intereses dominantes de la burguesía en cada etapa (Taborda, 1951, II: 45 sgts.). Las grandes estrategias educativas adoptadas por las políticas escolares argentinas se basan en esos ideales de idoneidad y nacionalismo, que son impuestos por el capitalismo occidental. Al sostenerse desde los sectores dominantes estos ideales, se escamotean las prácticas culturales, entre ellas el hecho educativo comunal –que Taborda rastrea en la historia de las comunas argentinas. Esos ideales están fundamentados en una pedagogía sometida a los designios del proyecto político hegemónico, conformada por un minucioso y poderoso andamiaje institucional y por la recurrencia de un “discurso del orden” político educativo.

A su vez, Taborda critica fuertemente el perfil racionalista del sistema escolar y el discurso pedagógico hegemónico, en cuyo optimismo pedagógico no cree. Para él las contradicciones sociales son el corazón de las sociedades de clases, por lo que todas sus producciones, y por supuesto también la escolar, se corresponden y reproducen ese estado de cosas. En consecuencia, la educación, en la medida en que permanezca aislada de la política, no podrá transformar a la sociedad, ni producir, diríamos nosotros, un sujeto pedagógico crítico capaz de llevar adelante esas transformaciones, que solo pueden posibilitarse por la vía de la construcción política, articulada a la educación. Es desde ese ideario que critica a Sarmiento, en su diseño de una pedagogía “oficial” que dejó afuera las manifestaciones culturales y educativas anteriores (justamente a lo que Taborda llama “pedagogía comunal”), pero no por razones específicamente educativas, sino por motivos políticos.

Hemos visto acá como, desde la Conquista hasta comienzos del siglo XX, la pedagogía oficial latinoamericana intentó contribuir al borramiento de las múltiples identidades del sujeto

latinoamericano, para sustituirlo por un ideal de sujeto pedagógico que respondía al imaginario del hombre (modelo patriarcal) blanco, europeo, burgués, como ciudadano de la república. La diversidad de naciones, prácticas culturales, lenguas, universos vocabulares e identidades latinoamericanas quedaban excluidas en los discursos, sistemas legales y de gobierno y administración de la educación, así como en las prácticas escolares. Parte de esto se refleja en el problema de la concepción de un país federal y no centrado en la capital, en el puerto de Buenos Aires y en los problemas de ciertos sectores sociales. En la actualidad basta con observar los temas y discursos dominantes acerca de la agenda educativa en los medios de comunicación nacionales para verificar hasta dónde llegan las marcas de estas ideas hegemónicas.

El proyecto pedagógico oficial planteaba además una gramática racionalista del ser, un estatuto de la niñez como proyecto futuro y de la escuela como un espacio aislado (y controlado) de la conflictividad de lo político. Borrar la identidad es una operación que, al mismo tiempo que no reconoce la diversidad, pretende borrar las diferencias (Mouffe, 2007, p. 23). Todo orden político, debido a la naturaleza hegemónica de los ordenamientos sociales que resultan, a su vez, “de una serie de prácticas que intentan establecer (precisamente) orden en un contexto de contingencia”, se basa, en consecuencia, en algún tipo de exclusión.

El lenguaje es lo que nos constituye como sujetos, lo que configura el mundo de sentidos, referencias y representaciones mediante las cuales accedemos a la verdad –entendida como “los efectos de compromisos narrativos con el mundo (Mc Laren, 1998)– al conocimiento, a la experiencia incluso. Entonces, ¿qué subjetividades propicia este dispositivo totalitario de negación del otro? El pedagogo canadiense Peter McLaren –discípulo de Paulo Freire y uno de los fundadores de la Pedagogía Crítica– sostiene que la subjetividad es “un proceso de mediación entre el ‘yo’ que escribe y el ‘yo que es escrito’, y se encuentra de tal modo envuelta simultáneamente en capas discursivas que tanto nos enquistan como nos despliegan: ‘nos esclavizan y nos liberan’” (1998). De modo que la escuela, inmersa en procesos de colonialidad propios de la Modernidad capitalista nacida en la Conquista, vino a reforzar estos dispositivos de opresión y negación de la otredad.

Miles de latinoamericanas y latinoamericanos de naciones indígenas, afrodescendientes, mulatas, mulatos, de comunidades rurales, de pescadores, en las selvas, isleños, o sencillamente hijos de una inmigración obrera no calificada, ingresarán a la lógica de la exclusión también en el sistema escolar oficial.



La lengua quichua no tiene conjugaciones, sino que se adjudican cualidades a los sustantivos. Esta es la clave de la mentalidad indígena. Al mismo tiempo la lengua conserva la persistencia de una cosmovisión sagrada del mundo, y el sujeto no se altera en la acción. (Kusch, Rodolfo, "América Profunda", p. 109, Editorial Fundación Ross, "Obras Completas", Rosario, 2007)



De modo que el problema de la identidad está profundamente ligado al tema de la lengua (o las lenguas) y su enseñanza. Seguramente, algunos de ustedes tendrán experiencias de trabajo en escuelas con población bilingüe, o habrán vivido experiencias donde niñas y niños en cuyos hogares se habla solamente una lengua no oficial, y son confrontados con prácticas educativas que les producen un extrañamiento. ¿Alguna vez tomaron una clase o fueron a una conferencia en una lengua extranjera y sin traducción? El reconocimiento del universo vocabular y cultural de la otra, del otro, es una condición fundamental para que se produzcan aprendizajes. El discurso médico o biologicista, cuando se lo intenta aplicar para diagnosticar problemas de aprendizaje o evaluaciones sin mediar un debate pedagógico crítico, suele arrojar resultados absurdos. Niñas y niños que a comienzos del siglo XX eran calificados como "lentos", "tontos", "perezosos", por falta de formación o capacitación docente y del dispositivo escolar para reconocer que se trataba de niños que no estaban alfabetizados en español, por ejemplo. ¿Se les ocurren ejemplos de problemas similares actuales?

El reconocimiento y/o la incorporación en muchas leyes y sistemas de enseñanza del continente del plurilingüismo, bilingüismo, problema que había sido abordado desde algunas pedagogías ya en siglo XIX y XX, apenas comienza en algunas de las naciones cuya población es mayoritariamente indígena, como Bolivia, y probablemente retroceda allí y en otras debido a la coyuntura política que atraviesan. Desde nuestro campo tenemos que considerar estos problemas como parte de los desafíos de trabajar con poblaciones plurilingües, diversas, capaces de alojar la alteridad, incluso con tensiones y dificultades, como condición de una educación democrática que empieza en las aulas, pero también ocurre en otros ámbitos como los medios de comunicación, las redes, es decir, ámbitos dominados por (discursos, y prácticas entendidas también como tales) algunas corporaciones empresarias que educan y construyen sentidos en los dispositivos neoliberales actuales.

Huellas de Warisata. Elizardo Pérez y Avelino Siñani

“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando”.
(Violeta Parra, poetisa latinoamericana, 1967)

El viento sopla en la montaña, otrora el corazón latifundista de Bolivia, cerca del Lago Titicaca, a más de 3000 mts de altura. Se encuentra allí la que fuera la primera Escuela Indígena de Bolivia, Warisata. Entre 1930 y 1940, el maestro paceño blanco Elizardo Pérez y el maestro indígena Avelino Siñani llevaron adelante una extraordinaria experiencia pedagógica que de algún modo sintetizó y expresó la cosmovisión andina, las gramáticas del estar siendo, con experiencias comunitarias de educación, arte y trabajo. En el medio, entre aquel mundo y el actual, se encuentra gran parte de la historia de nuestra América del siglo XX y comienzos del XXI: la represión indígena en los cuarenta por parte de los terratenientes, el cierre de la escuela donde las y los indias e indios pobres se atrevieron a aprender a leer y escribir la lengua del amo –lo cual se castigaba mediante la violencia física y simbólica– y la persecución a la comunidad; años después, la reforma agraria, las dictaduras en los setenta, gobiernos neoliberales en los noventa, las reformas populistas llevadas a cabo por el

gobierno de Evo Morales en los últimos años, y el golpe de Estado reciente que interrumpió esos procesos.



Quienes quieran profundizar en este tema, pueden ver el siguiente Teaser de Warisata en La Paz, una película boliviana dirigida por Paolo Agazzi.

Disponible en: <https://youtu.be/b4njET4g0sk>

Elizardo Pérez (1892-1989) había nacido en 1892, en el pueblo de Ayata, a 270 kilómetros de La Paz. Quizá nos quede un poco lejos en la memoria histórica, pero fue justamente en Warisata, lugar donde había desarrollado su experiencia pedagógica, desde donde se anunció el inicio de un proceso de reformas de la legislación educativa durante el gobierno de Evo Morales, orientadas a reorganizar el Estado como plurinacional, y reconociendo de este modo a las distintas naciones indígenas largamente sometidas y negadas.

La educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad. El educador del indio, si es sincero, no puede eludir el planteamiento de este problema. La escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, era suya por completo, ajena a la acción del Estado. El indio defendía lo suyo, lo hacía invulnerable a la incursión del vicio, de la molice o del interés creado. En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos ya eran hombres liberados en la más plena acepción de la palabra.

(Pérez, 1992, p.12)

Warisata fue una experiencia escolar que nació como una herramienta de liberación en la lucha contra el régimen de la servidumbre impuesto por el feudalismo boliviano. Su trayectoria fue corta. Apenas diez años después, sus detractores arrasaron con su obra, pero su legado quedó. Sentó las bases de una discusión que había resultado imposible de instalar en Bolivia y que afectaba ampliamente su realidad social: el movimiento ideológico en torno al problema del indio. Sus

referentes sostienen que el relato de esta experiencia constituye, antes que una obra de pedagogía, un verdadero documento de una lucha y, por ello, un acto de justicia para sus hacedores. Profundamente preocupado por la situación indígena, el maestro y pedagogo Elizardo Pérez le pide al Ministro de Educación, Bailón Mercado, crear una escuela indigenista, sobre la base estas ideas principales:

[...] la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras como un tributo a la obra de su cultura; que la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender al desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes en su proceso educativo.

(Pérez, 1992, p.70)

Warisata se inauguró el 2 de agosto de 1931, fecha que será clave en la historia de Bolivia. Años más tarde se dispuso ese día como el Día del Indio. Y en 1953 se eligió el mismo día para decretar la Reforma Agraria con el que se daba fin al régimen feudal, uno de los sueños que encarnaba Warisata. La experiencia inició con Pérez en la Dirección y tres maestros: uno de carpintería, uno de mecánica y uno de albañilería. La experiencia no fue fácil de implementar, y en los inicios hubo tensiones e incomprensión. Desanimado y sintiéndose abandonado, Pérez recurrió a su compañero, maestro indio que pertenecía a la comunidad Avelino Siñani. Este le explicó:

No, tata, no te hemos abandonado a tu suerte //desde todos los puntos de esta pampa//aparentemente desierta miles de nosotros//te contemplamos con admiración. //Ya saldremos a ayudarte. Ten paciencia. [...] //Muy pronto las indiadas de esta tierra //llegarán hasta ti.

(Pérez, 1992, pp.74-75)

Y así fue. Jornadas de trabajo con las y los indios que al culminar sellaban con rondas de charla donde se comentaba lo ocurrido durante el día y se hacían planes para el siguiente. Se desarrollaba allí un extraordinario sentido de responsabilidad individual y colectiva, de orden y organización. Así se empezó a gestar el Consejo de Amautas para convertirse en el ORGANUM de la escuela. Las

reuniones se volvieron sistemáticas y siguieron un orden establecido por el propio indio. Allí se planeaba el trabajo, se nombraban comisiones, se establecían turnos de trabajo, “se organizó toda una maquinaria productiva que funcionaba sin la menor falla. Todo como un proceso de autodeterminación” (Pérez, 1992, p.83). Pero las y los indios querían que sus hijos aprendieran el alfabeto. Había llegado a ellos la matriz normalista y se oponían a que dejaran sus actividades escolares para trabajar junto a ellos, “para eso estamos nosotros”, sostenían. Las tertulias nocturnas se iban en discutir, todas y todos juntos, estas cuestiones. El lugar del alfabeto en el saber, la comparación entre dos vidas iguales en las que la diferencia se da entre quienes saben leer y escribir y quienes no. Para ir concluyendo, dejamos la definición de Warisata que Pérez brinda en una conferencia dictada en 1940:

[...] Más bien es un tipo de escuela social económica, que prepara a los alumnos para desarrollarse en su medio, siendo mejores agricultores en el medio agrario, mejores mineros en el medio minero, mejores ganaderos en el medio ganadero.

(Pérez, 1992, p. 337).

Imágenes del pensamiento de las hermanas Cossettini y su relación con Jesualdo Sosa. La experiencia de Luis Iglesias y el surgimiento de un nuevo modo de pensar la educación en Argentina

*“Piececitos de niño,
azulosos de frío,
¡cómo os ven y no os cubren,
Dios mío!”*
(Gabriela Mistral)

Hay que considerar que en los inicios del siglo XIX se está gestando el llamado movimiento libertario (cuyo nombre es retomado hoy por algunos sectores que lo utilizan de un modo casi antagónico al sentido original que vemos acá), así como las corrientes anarquistas y las primeras expresiones locales del feminismo, estrechamente vinculadas al ámbito educativo. Estos movimientos se

desarrollaron en el contexto de la primera década del siglo XX, cuando la política social de la oligarquía agro-exportadora, que gobierna en la llamada “generación del 80”, es hegemónica en sus diversas expresiones, aunque bajo un ideario de país común, y también con un proyecto político pedagógico que está representado por Sarmiento y la propuesta de organizar el sistema educativo bajo la Ley 1420 (1884).

En la Argentina muchas corrientes emparentadas con la militancia anarquista, socialista y comunista local, muy presente en el magisterio nacional, tuvieron una base liberal, que muchas veces no permitió resolver las tensiones entre los aspectos individuales de los vínculos pedagógicos, y cierta idea de libertad como concepto antagónico al de organización de lo común y al Estado, por más que se tratara de otro modelo de estado diferente al estado oligárquico del Centenario o al de la llamada Década Infame que se impuso en nuestro país después del golpe a Yrigoyen (septiembre 1930). Asimismo, trasladaron en muchos casos la mirada del socialismo europeo sin considerar las gramáticas, los saberes y tradiciones latinoamericanos, y los universos culturales de los sectores populares, pues compartían, en su base epistemológica, la idea de progreso del positivismo. ¿Reconocen algunos rasgos de esta discursividad en la actualidad?

Otro aspecto que forma parte de los debates del pensamiento pedagógico de ese momento lo veremos en los intentos gubernamentales de ofrecer propuestas pedagógicas modernas –carreras u orientaciones técnicas– que incluyeran a este nuevo sujeto emergente, como consecuencia de la inmigración, pero que a la vez diferenciaba trayectos educativos para las élites, que podían cursar estudios medios tradicionales y luego ingresar a las universidades, y otros, de menor prestigio y reconocimiento, destinados a los sectores populares. Es decir, proyectos que profundizan desigualdades.



Julieta Lanteri junto a Raquel Camaña trabajando en una rotativa. (Fuente:
https://es.wikipedia.org/wiki/Raquel_Cama%C3%B1a#/media/Archivo:Julieta_Lanteri_junto_a_Raquel_Cama%C3%B1a.png)



En 1916 se publica la obra póstuma de Raquel Camaña titulada Pedagogía social. ¿Quién era Raquel Camaña? Fue una maestra normal nacional que insistió en la necesidad de enseñar cuestiones ligadas a la educación sexual signadas por el higienismo que organizaba el ideario educativo imperante en Argentina a principios de 1900 (Luque, 2020).

Sus ideas se apoyaban en una crítica a la educación tradicional. “Camaña, a su vez es una voz que criticará el disciplinamiento escolar y la posición docente femenina en tanto agente represor en las instituciones educativas. La pedagoga lo expresará de la siguiente manera:

Me refiero a la fobia de la libertad, de la responsabilidad, que predomina en nuestras escuelas originando esa disciplina de cuartel, impuesta de afuera adentro, que domina por el miedo al castigo y que hace necesario un ejército de celadoras, de maestras y hasta la presencia continua de los directores y vicedirectores. Así se manda y así se domina, pero así no se educa. (Camaña, 1916, p.48, en Luque 2020).

Raquel Camaña es una de las maestras argentinas que han mostrado que las transformaciones son posibles. Sin embargo no han encontrado ecos capaces de dejar huellas indelebiles. Algunas de ellas merecen ser nombradas para seguir indagando sus ideas: **Angélida Mendoza**, maestra sindicalista mendocina, editora y escritora, doctorada en filosofía en la Universidad de Columbia y fue una militante que llegó a ser candidata a Presidenta de la República por el Partido Comunista Obrero; Enriqueta Lucero quien desde su cargo de directora de la Escuela Graduada y Superior de la ciudad de San Luis, motorizó la segunda huelga de la Argentina y de la primera huelga docente del país; sin olvidarnos de Herminia Brumana y Florencia Fossatti que luchaban por la inclusión, la educación popular, laica y democrática (Vitale, 2021).



Olga Cossettini recibe una Beca Guggenheim en 1941

De alguna manera, estos significantes permanecen aún hoy en los imaginarios del sentido común que siguen considerando a la educación superior no como un derecho, sino como una posibilidad excluyente para ciertas clases sociales. Los procesos del siglo XXI respecto a la creación de universidades nacionales, así como los de sostenimiento de bachilleratos de adultos u otros formatos escolares tendientes a garantizar y ampliar derechos educativos, volvieron a poner en la superficie el núcleo antagónico entre dos formas de entender la educación: como derecho o como privilegio. Como vemos, no se trata de un debate original, sino que tiene raíces profundas.

Grandes referentes de estas pedagogías, como el Inspector Horacio Ratier, vieron en los movimientos populistas nacionales un enemigo, sin reconocer allí las posibilidades de inclusión, reconocimiento y ascenso social de la clase trabajadora cuyo ideario sostenía. En esta línea se destacan experiencias como las de las hermanas **Olga y Leticia Cossettini**, en Santa Fe (enfrentadas a las autoridades educativas peronistas), o el maestro **Luis Fortunato Iglesias**, en la provincia de Buenos Aires.



¿Qué rasgos del pensamiento pedagógico de las Cossettini, Iglesias y Jesualdo nos interesan? ¿Cuál es la huella de su legado?

Iglesias pone especial atención en otorgar a las niñas y los niños propuestas capaces de ofrecer una motivación real. Su preocupación por articular el currículum con los intereses del estudiante fue un eje central en su propuesta. Nada se haría un claro objetivo utilitario o recreativo, todas las actividades estaban dirigidas a resolver problemas cotidianos o investigar para responder a diferentes consignas. A su vez, la intención de ofrecer a las niñas y los niños espacio para el aprendizaje en contacto con la realidad social, con la naturaleza así como el clima de encuentro y solidaridad entre pares, propiciaba un deseo ferviente de asistir cada día. Al respecto, vale escuchar con atención los testimonios de los y las ex alumnos y alumnas que aparecen en el video. Esto nos advierte sobre el lugar destacado que se otorgaba al registro de lo sensible en esas instituciones sin perder de vista su entorno social.

En el caso de la escuela de las hermanas **Cossettini**, las niñas y los niños son considerados agentes creativos, pueden producir obras de arte, pueden fabricar cosas, pueden producir comida. No son producciones menores, sino relevantes. Del mismo modo, se promueve la investigación, la búsqueda de información en distintas fuentes para fines concretos en un acercamiento al pensamiento científico. Del mismo modo, parten de comprender que la realidad natural y social sucede fuera de la escuela. En vez de condensar la realidad y llevarla al aula mediatizada se trata de llevar a los alumnos a ver la realidad: el aula es la calle, el río, un lugar de trabajo, un medio de transporte, etcétera. Igual relevancia cobra la formación política de niñas y niños, entender cómo funciona el sistema democrático en la práctica en un marco de solidaridad entre las y los chicas y chicos.



Fotografías. Escuela Serena. Archivo Cossetini. IRICE. CONICET.

Las producciones de los alumnos, sus dibujos, son también una fuente valiosa para advertir que en esas aulas se aprendía de otro modo. Dentro de estas producciones destacamos los cuadernos de la escuela de Olga. Los márgenes se desbordan y, con ellos, las posibilidades se ensanchan, el límite es la creación de cada niño.



Cuaderno de clase Escuela Serena. Archivo Cossetini. IRICE. CONICET.



Les proponemos volver a La escuela de la Señorita Olga:

Disponible en: <https://youtu.be/YJRzTcNWITY>



Luis F. Iglesias. Ilustración de Ariel Tancredi.

Del mismo modo, en la escuela rural unitaria del maestro **Luis Fortunato Iglesias**, se dedicaba especial atención a las producciones de los niños. Decía Iglesias en el prólogo de *Viento de estrellas*, aquel libro que de modo artesanal publicara compilando los trabajos de sus alumnos:

Un solo maestro está a cargo de todos los grados, los que han ido incorporándose lentamente al correr de los años y van a cerrar ya el ciclo primario con el sexto y último. De veinte a treinta y tantos niños que vienen de los cuatro vientos, colman la capacidad de la casita blanca; casi todos llegan con sus escolaridades inéditas y se van demasiado pronto, sin conocer otra escuela ni otro maestro, arrastrados por la correntada todopoderosa que les va a exigir con premura el rendimiento utilitario de sus fuerzas nuevas.

En esta antología de dibujos y narraciones libres recogemos la expresión creadora de esos niños que nos llegan con una incalculable riqueza de formas, ritmos e imágenes, y a quienes nosotros hemos alentado fervorosamente desde sus primeros balbuceos y recibido en un clima natural y sereno, cortando de cuajo toda posibilidad mistificadora. (Iglesias, 1950).



Viento de estrellas. Trabajo de Esther Latorre (8 años).

Con estas palabras, aquel maestro rural presentaba la obra de sus alumnas y alumnos como protagonistas de la escena escolar. Este punto nos lleva a pensar que las experiencias escolanovistas plantean la necesidad de otras intervenciones docentes, otras modalidades sin desresponsabilizarse. En una entrevista que le realiza Cinthia Rajschmir -directora del documental Luis F. Iglesias, el camino de un Maestro, producido por el Instituto Nacional de Formación Docente, del Ministerio de Educación- decía Iglesias, a propósito del discurso por el que fuera castigado:

Maestro, ¿fue ingenuo el discurso que brindó en el año 1938, en el que usted se alegraba por la opción de un empresario de donar dinero para la construcción de una escuela y una Iglesia, a diferencia de otros empresarios que colaboraban con el nazismo? -le pregunté a Iglesias en una de las visitas que realicé a su casa, en la ciudad de Buenos Aires, en el año 2009.

No, Cinthia, no fue ingenuo -me respondió-, tenía plena conciencia humana.



Nos acercamos así al ideario de Iglesias, un maestro común, un hacedor de otras prácticas. Les invitamos a escucharlo:

Disponible en: <https://youtu.be/Wriq8INWnrk>



Jesús Aldo Sosa Prieto (Jesualdo)

Desde la otra orilla del Río de La Plata, **Jesús Aldo Herrera Sosa**, conocido como **Jesualdo**, daba rienda suelta a una pedagogía que ponía especial énfasis en el desarrollo de las capacidades

expresivas de los niños con muy pocos elementos. Junto a ellas y ellos planificaban y definían las normas que ordenarían el comportamiento colectivo y pautaban la tarea. Inspirado en las teorías de Freud, Aníbal Ponce, Piaget, Vigotski y Wallon acuñó el concepto de *pedagogía - tránsito* para afirmar que la educación no es solo un factor de reproducción social, sino que también es la oportunidad para poder instalar la lucha para aportar a la transformación del medio en el que vivimos. A partir de la pedagogía-tránsito le permite ver en lo educativo, además de la reproducción de las relaciones de las clases dominantes, la posibilidad del desarrollo individual y la liberación creativa. En este sentido, considera a la educación una categoría en tanto expresión objetiva de un estado de conciencia que da cuenta de la capacidad del hombre para interpretar su medio y, a su vez, superarse en un progresivo trabajo de concientización. Es necesario que el hombre participe en la construcción política que lo rodea, pero para ello debe salir de su ignorancia.

Su libro más conocido fue *Vida de un maestro*, publicado en 1935, donde recogía su experiencia de siete años en una escuela rural de las Canteras del Riachuelo de Colonia, Uruguay. Allí, desarrolló una crítica al sistema educativo tradicional y una fuerte defensa a los intereses de los niños, lo que le vale, años más tarde, su destitución del cargo. En su propuesta al igual que sus amigas Cossettini, la expresión artística ocupó un lugar destacado:

[...] comenzó a interrogarse acerca de la lógica de aprender a expresarse mediante el conocimiento o si, por el contrario, el conocimiento estaba condicionado a la necesidad expresiva. Sostenía que la escuela en ese tiempo trabajaba la expresión de manera que no le servía al niño para traducir sus vivencias íntimas, ni como vehículo para dominar el conocimiento, ni para integrarse al medio enriqueciéndolo.

(Sosa, D., Pastorino, C. y Carbajal, N., 2004, p.2)

Las y los invitamos a leer acerca de la experiencia que desarrolló:

La educación es el fundamental instrumento de transformación social en cualquier proceso que exige cambios profundos y permanentes, en cualquier época y sean cuales fueren las circunstancias y regímenes que tengan que operar en tal sentido [...] las categorías, desde el punto de vista marxista, no son sistemas cerrados o inmutables de nociones fundamentales, a priori, sino un reflejo de los aspectos más generales y más esenciales de la naturaleza y de la sociedad en la conciencia, que

expresan la realidad objetiva siempre cambiante [...]

(Jesualdo, 1945, p. 428)

Para seguir estudiando a Jesualdo, les proponemos acercarse al trabajo del pedagogo Pablo Imen en la plataforma de CTERA: <https://educacion.ctera.org.ar/pablo-imen-pedag-lat/>



Para quienes quieran seguir ampliando sobre Jesualdo:

Disponible en: <https://youtu.be/A4ZQjYLuFw>

Parte 2. Las infancias y la expansión del sistema educativo, la secundaria y la universidad obrera

¿Por qué? Porque hablamos de un proyecto político-pedagógico que en muchos aspectos está vigente. ¿Y cuál es el desafío que esto nos plantea como educadoras y educadores? En cierta forma, tenemos que encarar esta clase, aún más que las anteriores, con una atenta escucha interior a nuestras propias tensiones y contradicciones al respecto.

Nos interesa indagar al peronismo porque se trata de un fenómeno social que emergió en un momento histórico y se instaló como parte de la historia nacional.



En términos educativos nos preguntamos, ¿a qué tipo de sujetos interpeló? ¿Qué tipo de sujeto –social y político– pretende formar ese proyecto? ¿Qué impacto tuvo este pensamiento y las acciones del peronismo en la configuración de nuevas subjetividades? ¿Qué papel le asignó el peronismo al Estado y a las categorías de "lo nacional" y "lo popular" en la educación? ¿Qué políticas públicas de promoción de la niñez, del deporte, el arte o la salud impactaron en lo educativo?

Como la mayoría de los proyectos latinoamericanos populares, el peronismo produjo una síntesis, no exenta de contradicciones, de varias tradiciones de las que se fue nutriendo y que estaban presentes

en la configuración cultural de los sectores populares: el catolicismo nacional, en oposición al proyecto liberal y positivista; nacionalistas y populares, como el radicalismo de Yrigoyen y algunas expresiones del socialismo y del comunismo. Conviene no perder de vista el contexto de los años cuarenta: incluso los gobiernos surgidos del fraude electoral comienzan a tomar medidas de intervención estatal en la economía, si bien fueron para favorecer a los sectores dominantes y como respuesta a la crisis mundial de 1930, que había afectado al modelo agro-exportador argentino en el cual descansaba la renta de la oligarquía; por otro lado, la Guerra Mundial, que al modificar la geopolítica y habilitar el surgimiento de un nuevo orden mundial, con Estados Unidos y la URSS a la cabeza de los dos grandes bloques, obligaba a América Latina y a nuestro país en particular, a tomar una posición diferente de la tradicional alianza que la oligarquía nacional, mediante los sucesivos gobiernos, mantenía con el Imperio Británico. Los Aliados, con los británicos a la cabeza, a su vez presionaban para que se abandonara la política de neutralidad de nuestro país, de tradición pacifista. Lo mismo que le había ocurrido en su momento a Yrigoyen en la Primera Guerra Mundial, vale señalar.

Por su parte, la incorporación masiva de inmigrantes de la Europa empobrecida y en guerra, contribuía a la emergencia de nuevos actores a la vida social y política nacional, modificando los rasgos de las configuraciones urbanas y rurales. A su vez, el incipiente surgimiento de una industria nacional genera nuevas demandas y nuevos saberes en la formación y capacitación de los trabajadores, en las organizaciones de sindicatos y un sistema educativo cuyo modelo positivista y enciclopedista liberal no daba respuestas a los nuevos desafíos de la época. Pensemos, por dar solo un ejemplo, en la altísima tasa de deserción escolar en el nivel primario de 1943:

De 773.117 ingresantes a primer grado en 1937, quedaban 107.565 que lo hicieron en 1943 a 6to. grado, es decir que desertaron 665.552, el 86%, pese al elevado número de escuelas, 13.000, y de maestros, 67.000, diseminados por el territorio nacional. [...] Se trataba, pues, de "vitalizar" la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo.

(Puiggrós y Bernetti, 2006, p.236)

Tenemos, entonces, nuevos actores sociales: obreros y técnicos que deben ser capacitados para los modernos nuevos desarrollos industriales; transformaciones socio-demográficas, al cambiar la distribución territorial y la organización de la población; mujeres que se incorporan masivamente al mundo del trabajo; impulso de un modelo de desarrollo con valor agregado a la producción nacional

para efectuar intercambios comerciales con un mundo que estaba mutando hacia un nuevo orden. Y un rol central del Estado en la planificación e implementación de estas políticas. Es decir, el peronismo entiende la necesidad de utilizar los dispositivos tecnológicos de la comunicación (en sentido amplio), no de manera instrumental sino con sentido pedagógico, en diálogo con los nuevos sujetos que incorpora e interpela, fuera y dentro de los límites de la educación formal. Transformar el espacio público, los edificios públicos, nacionalizar el transporte (trenes) o las comunicaciones, son medidas de un impacto educativo cultural difícil de evaluar para quienes hemos naturalizado esas condiciones. El peronismo dispuso de dispositivos de orden arquitectónico y comunicacionales como:

- los Hogares Escuela, la construcción de nuevas escuelas, los Hospitales, la el País de los Niños o Ciudad Infantil –hoy llamada “República de los Niños”–; el acceso a la vivienda por medio del crédito; los hoteles sindicales, que modifican la geografía, el paisaje y las condiciones de vida de los ciudadanos hasta entonces excluidos;
- un sistema de salud pública de alta calidad accesible a todos, que tiene su correlato escolar en la Dirección de Sanidad Escolar, "que abarcaba los jardines de infantes, las escuelas elementales, los colegios secundarios y las universidades." (Puiggrós, 2010, p. 309);
- una concepción de apropiación de los espacios públicos por medio de la participación popular. (La Plaza de Mayo será considerada la Plaza del Pueblo luego del 17 de octubre del 1945, así como será, precisamente por eso, el escenario de la primera represión hacia civiles, incluyendo cientos de niñas y niños, precisamente por eso, en 1955 y re significada en la última dictadura cívico-militar por las Madres de Plaza de Mayo);
- estrategias en la comunicación pública de las acciones de Gobierno (noticieros como “Sucesos Argentinos”, gráfica y afiches de los Planes Quinquenales, discursos públicos y clases).;

Todos ellos irán configurando una pedagogía social y política, junto a la construcción discursiva expresada en símbolos como las máquinas de coser entregadas a las jefas de hogar (para que puedan trabajar y dar sustento a sus hijos) o los juguetes para el Día del Niño; el lenguaje corporal y verbal de los discursos de Evita, entre otros. Al mismo tiempo, este movimiento que integró tradiciones nacionalistas con rasgos progresistas (en el sentido de la ampliación de derechos), entenderá la necesidad de conformar un modelo político latinoamericano, una invención original, en el sentido que ya vimos con Simón Rodríguez, de desarrollo e integración para los pueblos. Este modelo

persigue la independencia económica, y como tal es antimperialista e integracionista, pues al recuperar el corpus de ideas de San Martín, Monteagudo, Rosas, Yrigoyen y otros, reconoce la necesidad de conformar un bloque de naciones iberoamericanas para poder producir los recursos y negociar en condiciones de igualdad con los grandes imperios mundiales. En la educación, esta posición será expresada por el Ministro José Pedro Arizaga al proponer un programa (1947-1951) que presente un equilibrio entre materialismo e idealismo.

El campo pedagógico y las consideraciones acerca de la infancia

En cuanto al campo pedagógico, especialistas como Sandra Carli enfatizan las tensiones que lo atravesaban en los años cuarenta: por un lado, entre quienes sostenían posturas en defensa de la “educación social” (como los socialistas de Palacios), y, por otro, quienes reivindicaban los derechos y la autonomía del niño (los comunistas de Rodolfo Ghioldi).



Hogar Escuela Eva Perón

La hegemonía de la educación pública habilita que estas tensiones y debates se den hacia el interior del propio sistema, entre el escolanovismo y el denominado nacionalismo católico, principalmente. Al mismo tiempo, la “cuestión nacional” (en la doctrina peronista la Nación es una organización que incluye al pueblo) agudizaba la tensión entre quienes adscribían a la hegemonía liberal (y habían apoyado electoralmente a la Unión Democrática) y quienes proponían un proyecto vinculado a un nuevo modelo de desarrollo nacional que, al basarse en la industrialización –y no en el modelo agro-exportador– requería la incorporación masiva de trabajadores al sistema educativo, la formación para el trabajo y la adquisición de nuevos saberes científico-tecnológicos. A su vez, integrará a sectores del nacionalismo católico, con su rechazo hacia la tradición laica del normalismo argentino, a la vez que una promoción de mayor autoridad por parte de los docentes.

En *¿Qué pasó en la educación argentina?*, Adriana Puiggrós observa que el triunfo electoral del peronismo hizo que:

[...] toda la gente que había votado por la Unión Democrática temió por la educación, aunque por motivos diversos. ¿Temió? Sí. ¿Pero por qué temor? La oligarquía y la clase alta tenían miedo que los “cabecitas negras” (cual los desarrapados de los que hablaba Simón Rodríguez) invadieran las limpias aulas de las escuelas, como antes habían temblado ante los inmigrantes y los anarquistas de principios de siglo.

(Puiggrós, 2003, p. 36)

No solo en el campo educativo, sino en el conjunto de sus políticas, el peronismo impulsó la promoción de la infancia como pilar de la dignificación social y la construcción de ciudadanía, en la consideración del niño como sujeto de derechos; y para ello sostuvo la impronta de los valores morales, que darían unidad en la acción y que se sintetizaron en la difundida consigna de “los únicos privilegiados son los niños”, tomada, probablemente, de un discurso que pronunciara Eva Perón al inaugurar los Torneos.

Además de la **expansión de la escuela secundaria y la gratuidad universitaria** como factores de promoción social, que son dos grandes hitos educativos del peronismo, también se creó la **Universidad Obrera Nacional**: creada por ley del año 1948 el objetivo era satisfacer las necesidades de la industria nacional. Los estudios duraban cinco años y el título era “Ingeniero de fábrica” en una determinada especialidad. Es el antecedente de la que sería la Universidad Tecnológica Nacional.



En síntesis



Lo central de su impacto es la ampliación de derechos y la construcción de nuevos sujetos políticos: el pueblo, los trabajadores, la niñez, la mujer. Las políticas que habilitaron el acceso de estos a una educación orientada al desarrollo nacional, la innovación productiva e industrial y la promoción social de los sectores populares y medios, como la gratuidad universitaria, la inversión en infraestructura escolar y salud pública; la creación de la Universidad Obrera y las escuelas técnicas; la creación de hogares escuelas, la sistematización y promoción del deporte infantil y juvenil, entre otros. El derrocamiento de Perón en 1955, la brutal represión sobre la población (los bombardeos a civiles, los fusilamientos del 56, la persecución política y la proscripción durante casi 20 años de este movimiento) contribuyó a impedir la construcción, incluso durante los gobiernos civiles, de una verdadera sociedad democrática conformada por ciudadanos plenos de derechos. Sin embargo, las huellas de los derechos alcanzados y los logros permanecieron vivos en la memoria que nos constituye como sujetos, por lo que no se logró erradicar la vigencia de muchas de estas transformaciones.

Actividades obligatorias individuales



Leer la clase completa.



Compartir en el [Foro de intercambio](#) los aspectos de la clase que les hayan resultado más significativos o les generen dudas o interpelaciones. (Recuerden que estas intervenciones las pueden recuperar para el Trabajo Final, tanto las propias como las de sus compañeras y compañeros, siempre que se los mencione apropiadamente. Por ejemplo: como dice Fulano en el Foro de la Clase Nro. X).

Bibliografía

Alesso, Sonia, Yasky, Hugo, Edwards, Daniel, *et al.* ¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire. Ctera. Caba: 2022.

CELAM (1968). *Documentos Finales de Medellín*. Buenos Aires: Paulinas.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2017). *La educación y la vida. Un libro para educadores populares y maestros de escuela*. La Plata: EPC.

Luque, J. (2020). Aproximaciones al pensamiento de Raquel Camaña: Aportes para pensar el campo pedagógico en Argentina a principios del siglo XX desde una perspectiva de género. Trabajo Final de

Especialización Educación en Géneros y Sexualidades, FaHCE, UNLP.

Puiggrós, A. (23 de mayo 2019). El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP, FaHCE, Ensenada. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16, 2019. Universidad Nacional de La Plata, Argentina DOI: Rodríguez, L. M. (2015). *Paulo Freire una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

Rajschmir, C. (2009). Luis F. Iglesias, un maestro rebelde. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la educación, vol.10 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diciembre.

Vitale, F. (2021). Maestra. Fundadoras de la educación pública argentina. Buenos Aires, Esilúdica.

Fuentes de las imágenes

Cuaderno de clase Escuela Serena. Archivo Cossetini. IRICE. CONICET (2016). Ilustración de Ariel Tancredi para revista *Anales de la Educación común*, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, fundada por Sarmiento en 1858. Número homenaje al Maestro Luis Iglesias.

Hogar Escuela Eva Perón. Recuperado de <https://www.elliberal.com.ar/noticia/220246/nota>

Jesús Aldo Sosa Prieto (Jesualdo). Foto de Annmarie Heinrich. Recuperado de <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/104040/20/mecweb/jesualdo:-la-palabra-magica?parentid=98217>

José Carlos Mariátegui en 1929. Retrato de perfil de José Malanca (1929). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Carlos_Mari%C3%A1tegui#/media/Archivo:JCM_1929.jpg

Luis F. Iglesias. Ilustración de Ariel Tancredi (2018). En Revista *Anales de la Educación común*, Homenaje al maestro Luis Iglesias. DGCyE, provincia de Buenos Aires, año 2018. Recuperada de <http://revistaanales.abc.gov.ar/>

Olga Cossettini recibe una Beca Guggenheim en 1941 (1941). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Olga_Cossettini#/media/Archivo:Olga_Cossettini_-_1941.JPG

Viento de estrellas. Trabajo de Esther Latorre (8 años). Iglesias, Luis.

Créditos

Autor/es: Mónica Fernández Pais y Cintia Rogovsky

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2023). Clase 2: Precursoras y precursores. Curso Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos, 2023. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

desde las que puede ser estudiado. En el 2021 se cumplieron 100 años del natalicio de Freire y eso dio lugar a múltiples congresos, jornadas, debates y encuentros en torno a su pensamiento. De ese modo también quedó expuesta la vigencia del mismo, así como las perspectivas que esos debates posibilitan, dejando claro que, tanto en la tradición emancipadora en la cual se inscriben sus ideas -y que venimos recorriendo en este curso- como en los desafíos del presente y de los mundos posibles que podamos construir, vale la pena visitar o revisitar sus ideas. Hay una pregunta que tal vez ordene un poco el debate y es la formula Adriana Puiggrós **¿qué de Freire tiene sentido en las aulas, en las salas, en los patios?** Buscar sentidos y anclarlos en las prácticas. Planificar un trayecto y ser capaces de ir haciendo adecuaciones es parte de la tarea docente, ¿no les parece? Como el mismo Freire relata en sus primeras obras, la forma en que piensa la educación no solo estuvo influenciada por las condiciones de extrema pobreza, analfabetismo y opresión de la población de su Recife natal (Paulo Reglus Neves Freire había nacido en esa ciudad del estado de Pernambuco el 19 de septiembre de 1921), sino también por el contexto global y regional. En tal sentido, como hemos intentado hacer en todo este curso y aunque sea repetitivo, es central intentar entender las ideas, aportes y trayectorias de las pedagogas y pedagogos que tenemos como referentes/es en el contexto en el que produjeron esos pensamientos, impulsaron transformaciones, desplegaron sus experiencias personales, educativas, políticas.

Por eso insistimos en lo importante que es pensar a Freire en su tiempo y no repetir como eslóganes algunas de sus ideas fuera de contexto, como a veces ocurre con las y los grandes referentes/es. En este sentido, su amiga, la gran pedagoga argentina contemporánea Adriana Puiggrós (2019), señala algunas ideas que hemos tratado de recuperar a lo largo de este curso.

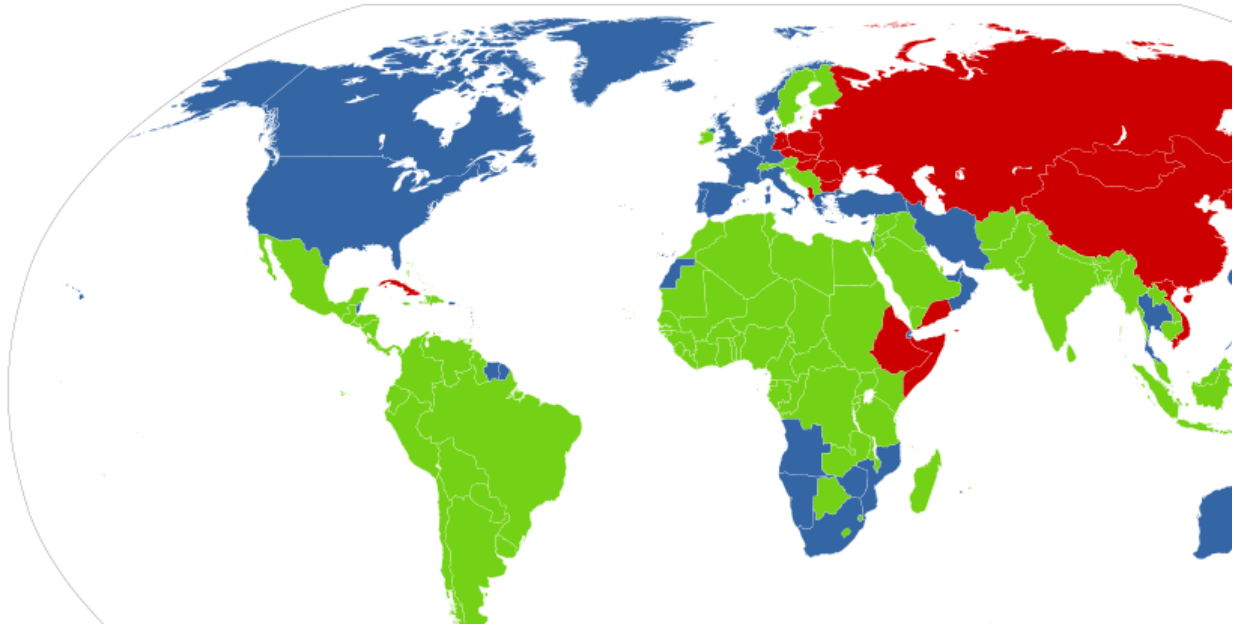
Freire fue un hombre del siglo XX. Su pensamiento es del siglo XX. Esto es importante tenerlo en cuenta [...] Ya sabemos que la traducción nunca es literal, siempre es reinterpretación, siempre es reescritura. Freire desarrolla su pensamiento en un momento muy particular [...] es el momento del Che Guevara, la América Latina del Che. Un momento donde hay un desarrollo muy importante de la Teología de la Liberación, una influencia que llega sobre Freire de pensadores como Emmanuel Mounier o como Jacques Maritain. Es decir, ese cristianismo liberal con toques del existencialismo francés que tiene mucha importancia en el pensamiento de Freire, sobre todo Mounier, sumado a la lectura de Eric Fromm. Entonces, en ese marco es que Freire piensa a América Latina. Y es desde ese marco que va a producir su primer libro *La educación como práctica de la libertad*. Ese es el mundo. Ese no es nuestro mundo. Nuestro mundo ha cambiado mucho.

Pero ese mundo, desde ese mundo, es que piensa Freire... En esa época, América Latina se pensaba como unidad. Hubo varias épocas en las cuales existió un pensamiento latinoamericano. Por ejemplo, a principios del siglo XX había pensamiento latinoamericano. Rubén Darío era un exponente, como Alfredo Palacios. [Estos pensadores] viajaban por América Latina. Gabriel Del Mazo y la Reforma de 1918 tenían un pensamiento latinoamericano. El Manifiesto Liminar es pensamiento latinoamericano.⁹ Otro momento fuerte fue el momento en el cual se conforma Freire como intelectual, como pensador.

Así como a nosotras y nosotros nos toca transitar estas primeras décadas del siglo XXI en un contexto global de hegemonía neoliberal (con un paréntesis de gobiernos populistas interrumpido en estos últimos años mediante diversos mecanismos de los llamados “golpes blandos”) y múltiples crisis que nos generan incertidumbre. Crisis ambiental, los coletazos de la gran crisis capitalista de 2008 que todavía afectan a la región y los ocasionados por las guerras entre las potencias centrales nucleadas en la OTAN, Rusia y China, los diversos focos de guerra activa que hay en nuestro planeta (poco sabemos de lo que ocurre en África, por caso, continente donde Freire llevó adelante un proyecto político pedagógico en los años 70¹⁰ y donde hay escenarios de guerras civiles y guerras entre países que dejan como consecuencia millones de muertes, migraciones forzadas, enfermedades, etc.) el contexto de pospandemia y las transformaciones que eso está generando en las prácticas sociales, educativas, políticas, económicas, comunicacionales, en los vínculos pedagógicos, afectivos... Por su parte, a Freire vivir en el llamado “Mundo Bipolar” configurado después de la Segunda Guerra Mundial, con el bloque comunista dominado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), gobernada por Stalin, y el Occidente capitalista, bajo la hegemonía estadounidense. Ese mundo va a estar también fuertemente atravesado por los procesos de descolonización y retirada de los imperios tradicionales de África y Asia en particular (Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda, Bélgica, Japón, Imperio Otomano) y la emergencia de un nuevo orden y nuevas formas de dominación imperial. Y también en ese mundo “bi” para surgir el llamado “Tercer mundo”.

⁹ Quienes estén interesados, pueden ver el texto del Manifiesto Liminar en <https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

¹⁰ Reflejado en su libro *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso*.



Mapa de “los tres mundos” separados durante la Guerra Fría. Los colores representan su alineación política.

En todo el planeta surgirán a la vez nuevos movimientos de rebelión y rechazo a estas formas de sometimiento, que tendrán expresiones políticas, culturales, comunicacionales, estéticas. Entre estas expresiones se encuentran la organización del Bloque de Países No Alineados, que nace en la Conferencia de Bandung¹; el Mayo Francés; la invención de la píldora anticonceptiva y la consiguiente revolución sexual; el auge del feminismo en vastas regiones, la lucha por los derechos de los afroamericanos en Estados Unidos y el surgimiento de la **Teología de la Liberación en América Latina** (Medellín, Colombia) luego de los cambios que atraviesan a la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II.

A su vez, la **Revolución Cubana** inaugura una serie de movimientos emancipatorios en nuestro continente, que, debido a las particularidades de la Conquista por parte de los imperios español y portugués que vimos en clases anteriores, había sufrido una modalidad de dominación imperialista diferente a la de África o Asia, regiones que fueron colonizadas fundamentalmente por Inglaterra y Francia, aunque contaron también con presencia de Alemania, Holanda (hoy, Países Bajos), Bélgica, Alemania, Italia. La presencia de enclaves coloniales —que persisten hasta el día de hoy, y que en nuestro país adquiere especial dimensión la situación de Malvinas en un año particular donde se están conmemorando los 40 años de la guerra — ya no era central en la estrategia de sometimiento

en el siglo XX. Este se ejerció en América Latina bajo modalidades como el endeudamiento, el latifundio y la alianza entre élites gobernantes y empresas transnacionales de capitales extranjeros, sin tanta necesidad de presencia militar como ocurría en la India o en África, entre otras regiones.

La oleada revolucionaria impacta en los movimientos juveniles y en la cultura, en la vida religiosa y en el desarrollo de medios de comunicación populares y alternativos, como las radios comunitarias en Bolivia.

La influencia de la corriente de la Teología de la Liberación y las iglesias que van a optar por los más pobres, así como de referentes que reivindican la tradición popular del humanismo cristiano en su fase transformadora y en la lucha por la justicia social va a tener una gran influencia en el pensamiento de muchos intelectuales, militantes y artistas, entre ellos, en el de Paulo Freire.

¹ Realizada en 1955, la conferencia planteó los siguientes principios: la igualdad de razas y naciones, la soberanía e integridad territorial, la no agresión y no injerencia en asuntos internos entre naciones y la coexistencia pacífica. Todos principios que iban en contra del imperialismo y el colonialismo y de sus formas “avanzadas” en la década del setenta en nuestra región, implementadas por las dictaduras que respondían a las políticas intervencionistas establecidas por el Departamento de Estado de los Estados Unidos.

Por supuesto, no es posible abarcar en una clase ni el pensamiento ni las implicancias que la pedagogía “freireana” —compleja, diversa y que nos interpela en nuestra praxis— tiene incluso en la actualidad. Es por eso que la sentimos muy próxima, viva, significativa. Trataremos, entonces, de hacer hincapié en aquellas categorías que nos confrontan, como educadores, en la cotidianeidad de las aulas, pobladas, afortunadamente, por sujetos diferentes en sus identidades y su vocabulario, en sus expresiones culturales y en sus discursos. ¿O no es acaso en el campo de la praxis donde día a día surgen conflictos, contradicciones, circulación de saberes, preguntas, discursos?

El viaje de Freire y narrativas biográficas

El inspirador de nuestro viaje, Jorge Huergo, nos invitó a pensar a Freire desde una narrativa biográfica en su libro *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares* (2017). El libro comienza así:



Hay una idea de finales de la década del sesenta acerca de la muy mentada y polisémica "educación liberadora" —un "concepto estelar" de ese tiempo—, que se expresa en los Documentos de Medellín (CELAM, 1968). Dice [...] que la educación liberadora "es la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo"; que es

un "medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre"; que es, en definitiva, "la nueva educación que requieren nuestros pueblos en el despertar de una nueva sociedad". Ahora vale la pena recordar que el capítulo sobre educación de esos documentos recoge tanto algunas experiencias que vinculaban a la Iglesia con movimientos revolucionarios como el pensamiento mismo del pedagogo y pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien ofició de asesor u orientador en la comisión dedicada al tema educación en Medellín.



Freire y su primera esposa, Elza Maia
Costa Oliveira.

Además de esta influencia notoria, Freire elabora sus primeras obras luego de pasar por una

educación dialogal a la vez que religiosa en su hogar, por su formación en psicología del lenguaje y en el existencialismo y el personalismo cristiano de Tristán de Athayde, Maritain, Mounier (y por la primera lectura hegeliana de Marx gracias al sacerdote Henrique Vaz), por su graduación en Derecho y por el viraje que significó su casamiento con la educadora Elza Maia Costa Oliveira, quien lo acercó a la práctica educativa, tal como narra el mismo Freire.

Pero también llega a esas primeras obras con algunas marcas "políticas": la primera es su participación en la **Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos** (lanzada por Getulio Vargas en 1947). Más adelante, participa en el **Servicio Social de la Industria de Pernambuco (SESI)**, una entidad asistencialista en la que fue director del Departamento de Educación y Cultura. Allí realiza las experiencias que lo conducirán a la elaboración de su famoso "método" en 1961. Integró también el **Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB)** (creado en la transición entre el suicidio de Vargas en 1954 y la presidencia de Kubitschek, durante el breve gobierno de Café Filho), que se proponía elaborar una ideología del desarrollo nacional, pero que en la década del 50 sufre un desplazamiento hacia posiciones de izquierda nacional y cristiana en algunos de sus intelectuales, en el contexto del modelo desarrollista. Más tarde, durante el gobierno de João Goulart (entre 1961 y 1964, después de Janio Quadros), hay un fuerte proceso de transición ideológica hacia posiciones más radicalizadas que tienden a sintetizar elementos del cristianismo y del marxismo en un importante grupo de instituciones e intelectuales.

En esa época se consagra el "método Freire" que logra, como experiencia, alfabetizar a 300 trabajadores en sólo 45 días. El método se extiende rápidamente.

De modo que el lenguaje, la palabra, los dispositivos de comunicación/educación ocupan un lugar central en el pensamiento de Freire. Dicho de otro modo: la consideración del orden simbólico en la configuración de nuestra subjetividad, de nuestros modos de entender, habitar y apropiarnos del mundo (podemos pensar que una intensidad similar tendrán las teorías de Lacan sobre las cadenas significantes con las que organizamos los discursos). En consecuencia, siguiendo las ideas de Freire podemos problematizar el presente. Si bien en el mundo que habitó Paulo Freire la transformación de la sociedad de la información y a comunicación tal como la estamos viviendo hoy en día - nuestras/os estudiantes y nosotras/os- recién iniciaba, creemos que las ideas de Freire tienen una

enorme vigencia a la hora de reflexionar en nuestras prácticas docentes cotidianas, en las aulas, respecto del enorme impacto en las subjetividades de educarnos mediatizadas/os por pantallas. ¿No les parece?

Creemos que no es posible, dicho en términos más actuales, transformar la realidad, intervenir en política, si no hay una comunicación democrática. Y desde ya, esto supone la democratización de los medios, empezando por la accesibilidad, la conectividad tan en disputa hoy, pero no solo eso. Esta incluye a las plataformas digitales, servidores y redes sociales; políticas antimonopólicas que permitan poner a circular diversos discursos y voces; federalizar contenidos, regular el mercado, formar y capacitar. Implica también considerar quién produce los contenidos educativos, cómo circulan, quién los controla, tanto en el campo escolar como en el campo educativo en sentido amplio.

¿Y cómo es posible esto? Intentaremos pensarlo juntos...

Volvamos a la cuestión biográfica. Freire participó en la gestión de João Belchior Marques Goulart (presidente de Brasil entre 1961 y 1964) dirigiendo el **Programa Nacional de Alfabetización de Adultos**, aprobado el 21 de enero de 64. Poco tiempo después, en abril de 1964, es derribado el gobierno de Goulart y Freire es acusado por la dictadura que toma el poder de "subversivo intencional", "traidor de Cristo y del pueblo brasileño" y de "pedagogo bolchevique, con métodos similares a los de Stalin, Perón y Mussolini" (cf. Freire, 1974, p. 18). Algo parecido a lo que recientemente hizo el expresidente de Brasil, Jair Bolsonaro, ni bien asumió, que calificó a Freire de

“energúmeno”.

Pero regresemos al Brasil de los años sesenta. En aquel momento Freire fue preso y luego se exilia en Bolivia, Chile y Suiza sucesivamente. Su exilio finalizará recién en 1980, ¡16 años después! Esa experiencia marcará su obra. De regreso en Brasil trabajó con el Partido de los Trabajadores (PT) de São Paulo y supervisó el plan de alfabetización de 1980 a 1986. Cuando el PT se impuso en las elecciones municipales de 1988 Freire fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo. En 1986 muere su esposa Elza, de enorme influencia en su trabajo y en sus ideas. Freire se casó después con



Maria Araújo Freire, quien continúa con su labor educativa. Paulo Freire murió el 2 de mayo de 1997 en São Paulo, a causa de una insuficiencia cardíaca.

En América Latina la influencia de Freire y sus ideas emancipatorias ha sido y sigue siendo muy importante, y es por eso, quizás, que del mismo modo las dictaduras, tanto en la década del sesenta como las aún más

sangrientas de los setenta, han perseguido esta clase de modelos que entienden a la educación como un medio de liberación de los pueblos. La estrategia del Plan Coninntes (1958-1961), primero, y luego del Plan Cóndor, implementado en los setenta y promotor del Terrorismo de Estado y del genocidio, persiguió de manera especial y particular a las y los docentes, bibliotecarias y bibliotecarios y otros referentes de la cultura y la educación.

En la actualidad, con otros modos de construir sentido y otras prácticas, aparecen ecos de aquellos ataques, no solo en el Brasil que gobernó hasta hace poco Jair Bolsonaro y hoy preside nuevamente el líder popular de origen obrero Luiz Inácio Lula Da Silva. Lo vemos en algunos discursos neoliberales que suelen hacer blanco en las y los dirigentes sindicales y en las y los docentes que intervienen en organizaciones sindicales y políticas, mediante la propagación, en medios de comunicación hegemónicos, redes sociales y otras herramientas de comunicación, de cadenas de equivalencias discursivas en las que se intenta presentar el “buen” trabajo docente como una actividad neutral y apolítica. En realidad, casi podríamos decir que este discurso político que sostiene, paradójicamente, la antipolítica, resulta un discurso desmovilizante y que genera desesperanza, además de

desprestigiar el trabajo docente, ¿no les parece? Nada más alejado del pensamiento de Freire, que concibe por supuesto a la educación como una actividad política y también profundamente creativa, como todo arte.

Hagamos una pausa acá para ver un fragmento del documental del canal Encuentro "Paulo Freire. Fragmentos audiovisuales de un documental sobre su vida y obra. Testimonio de su vida y la experiencia de alfabetización en Brasil".

<https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&t=23s>

Freire, como hemos visto, tenía un origen social humilde, se recibió de abogado e hizo un viraje luego de enamorarse de su primera esposa, Elza. En tiempos de ampliación de derechos de las mujeres y diversidades, nos parece además relevante destacar y reconocer la importancia de su compañera, que el propio Freire recupera en algunos de sus textos, tanto en las decisiones que fue tomando con su vida para elegir el trabajo docente como en muchos otros aspectos que modelaron sus ideas. Es por eso que la narrativa autobiográfica (sobre la cual él vuelve una y otra vez) y el lugar que ocupan sus vínculos en el desarrollo de sus ideas y sus prácticas nos interesan porque (como muchos otros aspectos de su biografía) el amor por su mujer influirá en la configuración de su manera de pensar el mundo, de vivir en el mundo, y el reconocimiento de esta cuestión es estratégica para pensarnos como educadoras y educadores, para pensar a los otros y las otras y para construir vínculos pedagógicos fundados en la amorosidad y el reconocimiento de la alteridad, del conflicto. Es decir, esto ilustra de algún modo cómo nuestras ideas se moldean de acuerdo a nuestras vivencias, conectando una vez más la educación y la vida y nuestra subjetividad como educadores. Esta perspectiva, además, seguramente nos ayuda a la hora de pensar los diversos aspectos de nuestra tarea: la formación permanente, las actualizaciones, los debates con colegas, la lectura, el estudio, la planificación de las clases, las decisiones didácticas, la evaluación, el diálogo con las y los estudiantes, la comunidad escolar, las diversas familias.

Freire se convirtió así y fue durante gran parte de su vida un educador de adultos, un educador

popular. Recién en los 60, a partir de sus propias prácticas, empieza a escribir y contribuye a construir una referencia indiscutible para eso que en los 60 se llamó educación liberadora, pero que se conoce mejor como *movimiento de educación popular*.

La dimensión política del diálogo en la pedagogía de la liberación

Uno de los temas centrales de *Pedagogía del oprimido* es el del diálogo. En el diálogo se nos revela la palabra, que es el diálogo mismo. Este diálogo debe entenderse de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías, y como alerta frente al activismo. Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión es la doble dimensión del diálogo, la acción y la reflexión, articuladas entre sí.

Sin embargo, lo más relevante de su propuesta es el alcance del diálogo en cuanto modo de pronunciar la palabra:

“Decir la palabra verdadera es transformar el mundo Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970, pp. 99-100).

Esta cita nos permite resaltar el anudamiento entre diálogo y transformación, cuestión política central del pensamiento freireano.

¿Qué piensan ustedes de este enunciado?

El diálogo indica un tipo de comunicación para construir la verdad, que nadie posee de manera absoluta. En este sentido, instaura un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otra/os (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza).

El diálogo se opone al "anti-diálogo", propio de la educación bancaria. Por eso la educación dialógica es la que niega los *comunicados* y genera la *comunicación* (cf. Freire, 1970, p. 85), ya que esta comunicación permite a las personas emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su

liberación.

Hay un sentido crítico-político del diálogo: el trabajo con las otras y los otros y no para ella/os (como en el asistencialismo, el paternalismo o el adoctrinamiento); el trabajo para los otros luego deviene trabajo sobre o contra la/os oprimida/os.

El diálogo es praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible. Afirma así la politicidad de la educación en dos sentidos: uno, relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales; el otro, vinculado con la intervención transformadora (sobre la base de aquel requisito) en el mundo social y cultural.

Ahora les pedimos que hagan una pausa en la lectura y piensen en lo que acabamos de leer, en nuestras situaciones cotidianas en las aulas. En la riqueza de los diálogos que allí tienen lugar.

¿Seguimos?

"El diálogo" —dice Freire— "es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu" (1970, p. 101). El diálogo, en principio, es *encuentro*; lo que no implica que sea armonioso ni orientado a un acuerdo de los dialogantes. El diálogo puede ser conflictivo [y con frecuencia lo es, como bien sabemos las y los docentes] ya que es el resultado del encuentro de personas. Como ni siquiera se agota en la relación "yo-tu", tampoco es solo una construcción verbal o una conversación. Por el contrario, el diálogo es un largo proceso de construcción que se va concretando en la praxis, la cual, a su vez, alimenta al diálogo a través de la problematización. Finalmente, es un encuentro entre hombres "mediatizados" por el mundo. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto las personas son seres en y con el mundo y en cuanto esa relación mujer-

hombre-en/con-el-mundo alimenta o genera el encuentro y produce la praxis transformadora.

¿Qué entendemos por "universo vocabular"?

Podría parecer que Freire nada dice acerca del sentido cultural del diálogo o sobre la dimensión dialógica de las prácticas culturales. Pero si prestamos atención a su obra, que es diversa y fue escrita a lo largo de mucho tiempo y de muchas experiencias, este aspecto aparece vinculado con el tema del reconocimiento del universo vocabular. Con el estudio del universo vocabular no solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen (Freire, 1969, pp. 109, 111).

Freire afirma que la obtención del universo vocabular no es un trabajo meramente tecnicista, sino que implica un involucramiento del educador en el pueblo. La búsqueda misma, la investigación realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo.

Para Freire (1970, p. 112), el "universo vocabular" es el conjunto de palabras o el lenguaje con el que los sujetos interpretan el mundo; contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. En este sentido, la educación popular o liberadora debe provenir del reconocimiento del universo vocabular de los grupos.

Freire sostiene que, más allá de la "educación sistemática", son claves "los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos en el proceso de su organización" (Freire, 1970, p. 47). ¿Qué significa esto? Que el educador, al igual que el político, el trabajador social, el comunicador, etc., trabaja en un sentido liberador no cuando intenta imponer sus ideas o hacer proselitismo, sino

cuando trabaja *con* los oprimidos, al ritmo de sus procesos de organización.

Las culturas y las luchas político-culturales: identidades, diferencias, resistencias

Entre las obras dialógicas de Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986), un diálogo con el filósofo chileno Antonio Faúndez, es quizás la más significativa en cuanto a una definitiva integración en su perspectiva del pensamiento del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Aparece aquí con mayor vigor el concepto de *hegemonía* y el concluyente desarrollo de una mirada política acerca de la cultura, que le permite hacer evidente la politicidad de la cultura. Es así que, a partir de su experiencia existencial, Freire llega a tres premisas básicas acerca de la cultura (cf. Freire y Faúndez, 1986).

Las culturas y sus expresiones no son ni mejores ni peores sino diferentes entre sí. A partir de su experiencia en Guinea-Bissau y sus diálogos con el líder de la independencia de ese país, Amílcar Cabral (1924-1973), Freire percibe las contradicciones en el interior de las culturas. Enuncia una suprema contradicción lógica, pero una insoslayable certeza cultural: **lo esencial de la identidad**, contrariamente a la percepción regular (que considera esencial a lo común o a lo similar), **es lo diferente**.

La percepción política de las culturas, las identidades y las diferencias lo llevan a una nueva valoración del cuerpo y de la sensibilidad, negados en las concepciones positivistas y liberales dominantes (cf. Freire y Faúndez, 1986, p. 32) y a una crítica del respeto al otro y del límite a la propia libertad impuesto por la libertad del otro (cf. Freire y Faúndez, 1986, p. 33). Desde el punto de vista político, la lucha político-cultural considera al otro no como límite sino como planificación y compromiso, incluso desde el cuerpo y la sensibilidad. Una cultura del silencio no solo comprende la prescripción de silencio para el otro, sino también la imposición del propio silencio frente al "límite" de los diferentes. Dice: "El diálogo se da cuando reconocemos y aceptamos que el otro es diferente" (Freire y Faúndez, 1986, p. 42).

Desde estas posiciones, Freire propone la discusión sobre dos problemas en una política cultural: el de la sensibilidad popular y el de las resistencias culturales. En ambos está presente la dimensión transformadora del trabajo cultural que tiene en cuenta cómo los espacios sociales, los productos culturales y sus sentidos y las diferencias cargan marcas relacionadas con el poder. Desde el punto

de vista teórico, Freire retoma a Gramsci para abordar el problema de la sensibilidad popular. Desde la perspectiva política, evoca a Amílcar Cabral (1924-1973) y al Che Guevara (1928-1967).

Lo que tenemos que hacer es unir el sentir y la comprensión para alcanzar lo verdadero Guevara y Cabral jamás renunciaron a esta comunión. La lectura crítica de la realidad tiene que juntar la sensibilidad a lo real y, para adquirir esta sensibilidad o desarrollarla, precisa de la comunión con las masas (Freire y Faúndez, 1986, pp. 45-46).

El problema de las resistencias culturales es leído desde una perspectiva política. En el mundo cotidiano se establece una lucha entre la ideología dominante y las resistencias culturales que le ofrecen los sectores dominados.

La comprensión crítica de cómo se dan las cosas en el mundo de lo cotidiano puede ser muy útil al analista político en su entendimiento de cómo la ideología dominante no llega a someter toda la expresión cultural, no llega a someter la creatividad popular. A veces, podemos ser llevados, en una comprensión acrítica, a pensar que todo lo que se halla en la cotidianidad popular es pura reproducción de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de la resistencia en el lenguaje, en la música, en el gusto de las comidas, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo (Freire y Faúndez, 1986, pp. 42).

La lucha político-cultural contra la ideología dominante no parte de ideas sino de los elementos concretos de resistencia cultural popular (de las mañas de los oprimidos, cf. Freire y Faúndez, 1986, p. 64), un germen de lucha ya existente desde los sectores populares (cf. Freire y Faúndez, 1986, p. 43). Precisamente la recaída en posiciones voluntaristas, intelectualistas o autoritarias tiene que ver con no querer conocer esas formas de resistencia en las masas populares y afirmar en ellas solo reproducción de la ideología dominante. "La comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-culturales" (Freire y Faúndez, 1986, p. 64).

Para repasar los aportes freireanos, les proponemos recorrer [el trabajo de una estudiosa de su obra, Lidia Rodríguez](#).

Paulo Freire en las aulas...

Pensar a Freire en el regreso a la democracia no fue sencillo y aún hoy no lo es por todo lo que condensa su figura. Sin embargo, superada la censura, sus planteos ganaron espacios en las bibliotecas docentes de América Latina. En su tierra recibió el título de "Patrono da Educação Brasileira" por resolución del Congreso Federal de Brasil. En nuestro país se han constituido cátedras libres en su nombre en las universidades nacionales de La Plata y Mar del Plata. En el marco de las diversas actividades sobre o desde Freire que tuvieron lugar en 2021 en homenaje al centenario de su nacimiento, consideramos muy valiosos los debates y ponencia del Congreso Pedagógico organizado por la Secretaría de Educación de la Ctera, ¿QUÉ DOCENCIA PARA ESTOS TIEMPOS? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire -reunidos en un libro de reciente publicación, disponible en la bibliografía de la clase junto al material de la presentación de Adriana Puiggrós (2019) en el marco de la inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire en la UNLP.

Pero, volvamos al aula, la sala, los patios y mantengamos la pregunta por la vigencia de una idea que en tiempos de individualismo se vuelve un sostén para la tarea de enseñar, ¿hay huellas del pensamiento freireano en las instituciones que transito? ¿Qué significa ser freireano para la docencia que queremos?

Les proponemos la lectura de un homenaje a este gran pedagogo de parte de una de sus amigas, Adriana Puiggrós, bajo el título [El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente](#), realizado en el marco de la inauguración de la . Cátedra Libre Paulo Freire de la Universidad Nacional de La Plata, el, 23 de mayo de 2019, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), en la sede de Ensenada, provincia de Buenos Aires.

Actividades obligatorias individuales

Actividad obligatoria para compartir en el foro

¿Qué ideas de Paulo Freire te ayudan a repensar tus prácticas docentes

Bibliografía de referencia

Alesso, Sonia, Yasky, Hugo, Edwards, Daniel, et al. *¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Ctera. Caba: 2022. Disponible en: <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/459>

CELAM (1968). *Documentos Finales de Medellín*. Buenos Aires: Paulinas.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2017). *La educación y la vida. Un libro para educadores populares y maestros de escuela*. La Plata: EPC.

Puiggrós, A. (23 de mayo 2019). El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP, FaHCE, Ensenada. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 13, núm. 16, 2019. Universidad Nacional de La Plata, Argentina DOI: Rodríguez,

L.

M. (2015). *Paulo Freire una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

Fuentes de las imágenes

Freire y su primera esposa, Elza Maia Costa Oliveira. Fuente: http://paulofreireuca.blogspot.com/2013/01/blog-post_6142.html

Créditos

Autor/es: Mónica Fernández Pais y Cintia Rogovsky

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2022). Clase Nro. 3: Ideas y legados de Paulo Freire. Los procesos educativos en clave emancipatoria. 2022. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 1: Pedagogías latinoamericanas para la docencia de nuestros tiempos

Clase 4: Infancias y dispositivos neoliberales en el siglo XXI

Parte 01. Mirar la infancia desde el 2020. Mostrar de qué está hecho el mundo a los nuevos. ¿Un proyecto pedagógico para los más chicos?

Parte 02. Pensar desde el sur. El problema de los reduccionismos. Dispositivos y subjetividades en contextos de pandemia: escuela, familia y trabajo.

"Lo que debemos realmente apreciar en la educación es que a nuestros hijos no les falte nunca el amor a la vida". (Natalia Ginzburg, *Las pequeñas virtudes*)

¡Hola a todas, todos y todes! Llegamos a la última clase de este breve pero intenso recorrido. Esperamos que hayan llegado hasta acá con ganas, ya pensando en el Trabajo Final, cuya consigna encontrarán al final de la clase. Vamos anotando nuevas reflexiones que nos ayuden a construir entre todas y todos las agendas pendientes.

Les proponemos algunas ideas para iniciar este último recorrido:

<https://www.youtube.com/watch?v=5zwGlggQL-I>

Parte 1. Aportes para pensar la educación para la infancia

<https://view.genial.ly/5fa2be362463d50d4aa84dea/interactive-content-curso-122-clase-4-itinerario-copia>

Mirar la infancia desde el 2023 bajo el lema “Los únicos privilegiados son los niños (y las niñas)”

En esta clase nos proponemos recorrer algunos temas que nos interpelan en el presente y dan forma al ser nacional con la intención de divisar a lo lejos y ajustar la lente en aquellos puntos que sobresalen para invitar a la pregunta y la reflexión. Se trata de un tiempo especial, un tiempo en que las infancias volvieron a ser desplazadas del centro de la escena y, por ello, queremos traerlas. El neoliberalismo o, al decir de Sztulwark, la estructura neoliberal en la que vivimos algunas/os en resistencia, realiza una operación compleja y perversa; por ejemplo, al mismo tiempo que ubica los temas de *primera infancia* en el centro de todas las mesas internacionales de definiciones de políticas públicas –que van desde el G20 hasta los acuerdos regionales como el Mercosur–, se niega a cuidar a las y los más chicos partiendo de miradas situadas y precisas, y banaliza el tema a través del uso retórico de los derechos, invisibilizando de este modo las vidas reales y las condiciones materiales en las que se desarrollan.



*Recordemos que *primera infancia* no es lo mismo que infancia. Infancia alude a la franja etaria desde el nacimiento hasta los 18 años de edad, según la legislación vigente. Primera infancia es solo una parte, en Argentina, la franja entre los cero y seis años de edad.

Mostrar de qué está hecho el mundo a los nuevos

En *La Edad de Oro*, José Martí –a quien ya mencionamos al comienzo de este curso– decía que su obra tenía como destinatarios a los niños y las niñas a los que “Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora”. ¿Por qué y a quién decía esto Martí? El pedagogo cubano creía que las niñas y los niños –a quienes hoy agregamos las niñas y los niños desde su tierna edad, aquella escolar, aquella que ya lee–, son en quienes se debía depositar la confianza y la esperanza de construir el Pueblo. **EL PUEBLO** se forma con las presencias y las palabras que construyen libertad.

¿De qué se trata mostrar el mundo a los nuevos?

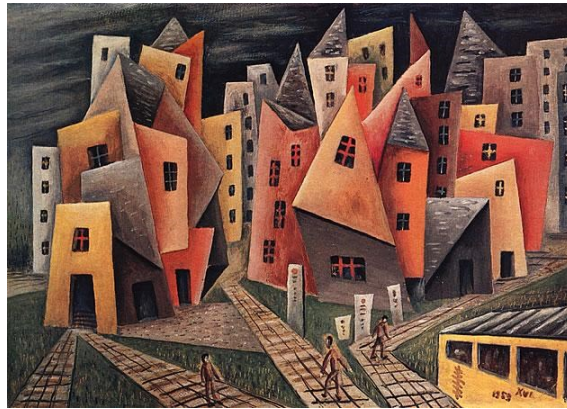
Entendemos la propuesta de Martí como provocación, como posibilidad que nos impulsa a la acción y que nos deja latente la incomodidad. Una provocación, porque se trata de una afirmación que nos responsabiliza en lo que vamos a decir: **QUÉ** contenidos elegimos para decir **CÓMO** es el mundo y **QUÉ** hicieron las personas hasta ahora. Estos interrogantes nos imponen la toma de posición, nos ponen ante las propias representaciones acerca de cada tema. Se trata de una pregunta acerca del hacer y la teoría sobre el tema. Saber hacer, saber enseñar, por ejemplo, solo se comprenden si las prácticas se vuelven experiencia. Conectar teorías acerca de cómo enseñar implica que sabemos hacerlo.



Enseñar implica *elegir* qué contar de este mundo. Por años, por ejemplo, hemos escuchado en la escuela que Colón vino a ¿salvarnos? Este relato, hoy está puesto en cuestión para la mayoría de los docentes. Sin embargo, las carabelas no han desaparecido o, peor aún, no hay “indios” en los actos del 12 de octubre, pero hay admiración por modelos de países europeos, por sus bibliotecas, por sus categorías... En síntesis, la metáfora sería: Colón sigue presente.

Mostrar el mundo a los nuevos nos lleva a pensar desde qué lugar, desde qué perspectiva nos paramos para seleccionar contenidos, para construir política curricular. Cómo y qué elegimos enseñar de naturales y de geografía, por ejemplo. Los contenidos de las ciencias, de los lenguajes artísticos merecen ser repensados como parte de nuestra propia práctica, y sería fantástico que nos animemos a mirarlos desde lugares nuevos para la creación y la responsabilización por lo que seleccionamos. Podemos leer mapas habitados o solo mirar los colores territoriales; podemos recitar de memoria los países con sus capitales y podemos ponerles lenguajes, realizar producciones culturales contando las luchas de quiénes las construyeron; podemos elegir contar el Holocausto como un suceso del siglo pasado que nos avergüenza o podemos enseñarlo como amenaza latente, como repetición de los modos de terminar con algunos que adoptó formas brutales en la Europa mesiánica, y asociarlo con el exterminio en América, con las muertes cotidianas por goteo a lo largo

y ancho del globo.



Para que esto suceda, como docentes, nos tiene que habitar la incomodidad que abona preguntas y nos transforma en investigadores con lentes renovados.

En el seminario de formación docente del profesorado de Educación Inicial, llamado Políticas para las infancias, solemos hacer un ejercicio que nos ha llevado a recorridos muy enriquecedores y que les proponemos también en este espacio: recorramos las redes, las vidrieras, la publicidad, las propuestas culturales viendo **QUÉ, CÓMO y CON QUÉ LENGUAJE** se les habla a las chicas y los chicos en las distintas edades, pero, sobre todo, a las y los más pequeños. “Cuánto es necesario **TENER** para ser feliz”, es un modo concreto de ver las formas que el neoliberalismo busca para constituirlos como consumidores fieles.... ¡esta idea, no nos resulta novedosa! Sin embargo, creemos que merece mejores revisiones, salir de las banalizaciones para explorar sus matices, para profundizar en las formas que adopta. Les proponemos hacer ese rápido –o profundo– recorrido y verán lo que está ante nuestros ojos con otra lentes, para mirarlo, quizás por primera vez de esta manera... ¡ahí hay una tarea de intervención docente que nos convoca!

Esa es la tarea que hacen los que estudian con las herramientas de las neurociencias para incidir en un *aquí y ahora* con pretensiones de futuro. Pero, detengamos aquí las rotativas... ¿se trata de un mundo en el que ya está todo dicho? Creemos que **NO**. Como humanos, portamos la novedad y la creatividad, y, desde ahí, la responsabilidad cotidiana que adopta nuestra tarea de enseñar cada día.

Acaso debamos abrir aquí la pregunta y preguntarnos ¿quiénes son nuestras niñas y niños?

Seguramente son los “Juanitos” que creó Antonio Berni, los que “la van llevando” y también aquellas/os que encuentran familias que, en el afán de darles mejor vida que las suyas, les dan todo. Unas/os y otras/os encuentran en el espacio público en el que les recibimos una referencia de lo social. Así, el espacio de las instituciones se vuelve oportunidad y amparo. Veamos a Juanito Laguna, el personaje del artista plástico argentino que mejor reflejó la pobreza de la infancia en el siglo XX en nuestro país y a la niña de otra de sus obras. En estas obras la sensibilidad del pintor se advierte con claridad; Juanito, un niño de vida difícil, tiene por juguete lo que otros desechan y su tiempo es de trabajo y no de contemplación. Por los Juanitos y las “Juanitas” es que necesitamos una pedagogía que asuma la transmisión en la enseñanza de “este mundo” que habitamos con generosidad para hacer lugar a muchos mundos.



Juanito ciruja. Antonio Berni (1978). Collage. MALBA. <http://www.ramona.org.ar/node/54710>

Nos asaltan entonces las preguntas acerca del ser docente y sus posibilidades. Es Paulo Freire quien ya había dejado a mano algunas ideas acerca de la pedagogía de la pregunta como modo de estar en la docencia.

¿Un proyecto pedagógico para los más chicos?

Creemos que es necesario un proyecto para las y los más chicos, un proyecto que reponga la idea de infancia. Pero, revisemos esa idea y veamos los fenómenos de este tiempo, el de la tercera década del siglo XXI. Nos encontramos en lo que Diego Sztulwark (2019) llama “ofensiva sensible”,

un tiempo marcado por los nuevos idearios que se imponen bajo lo que llaman "siento, luego existo". La aceptación de lo sensible se impone para que cada uno acepte, desde un trabajo con uno mismo, las condiciones que el neoliberalismo nos impone. Aceptarnos y aceptar es el mandato de un tiempo en el que ser diversos no es lo mismo que ser disidentes. En ese sentido, el aceptar con afecto nos permite encontrar nuevos modos "amables o amigables" que nos conecten con la búsqueda solitaria de nuevos pensares. Pero no es ese el camino que elegimos, preferimos ir por las calles de tierra, las que se llenan de pozos y producen incomodidad...

La invitación es a reconocer que hay que desaprender lo sabido para revisar desde qué principios se pensó la pedagogía para las y los más chicos. Aquel ideario acerca de la enseñanza bajo una idea de *qué enseñar*, como ya dijimos no consideraba a los más chicos porque se creía que la verdadera educación comienza con la capacidad de hacer abstracciones. Allí, sería valioso que comencemos a hurgar en aquello sabido y aprendido, porque lo hicimos desde el paradigma heteronormativo, que se nos impuso como normalidad. Un mundo ordenado bajo cierta normatividad que el proyecto pedagógico sostuvo con convicción. Las luces de colores de la integración comienzan a mostrar otras caras de este orden social que merece ser revisado. Allí aparece, por ejemplo la perspectiva de género no binaria, pero que tampoco clasifique. ¿A qué nos referimos? Al riesgo de creer que con aceptar el matrimonio o las relaciones de pareja igualitarias o la niñez trans, ya cumplimos con las demandas de quienes plantean las disidencias. Sin embargo, el tema es aún mucho más complejo, se trata de revisar discursos, prácticas, instituciones (y nuestro lugar en ellas), como modo de revisar aquellas formas que se establecen como legitimando determinadas formas de vivir las relaciones y los placeres, y declarando a otras en patológicas o anormales, al decir de Val Flores (2017).

Así, pensar un proyecto pedagógico para las infancias merece revisar la categoría misma. ¿Por qué? Para revisar discursos, para deconstruir los efectos de la hegemonía. En el mundo escolar, nos hemos detenido con afán en el planteo de una infancia en plural. Las infancias son un tiempo construido por cada comunidad para señalar un tiempo vital. Desde allí, se habla y se enuncian normas, derechos, se constituyen subjetividades y deseos. Lo hace el neoliberalismo, lo ha hecho el liberalismo, lo hace el capitalismo y las luchas socialistas. Hablar en nombre de, *les infans*, las y los sin voz, las y los que no hablan. Por otro lado, hablar de la niñez remite a la biologización de la vida en los primeros años. Se vuelve complejo, entonces, nombrar a los que aún no pueden asumir, por ejemplo, la escritura de esta clase... eso no quiere decir que no asuman sus vidas y escriban su experiencia. Cuando Giorgio Agamben (2001) nos invita a pensar la experiencia y el lenguaje, nos

remite a la idea de in-fancia como el tiempo de la verdadera experiencia. "El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo", va a decirnos el pensador italiano. Decir yo, implica ser, allí es que a los niños podemos pensarlos como figuras de la contingencia, al decir de Darío Sztajnszrajber. Esa niña, ese niño, mantiene un primer lenguaje cifrado: el juego. El juego implica poder salir y entrar de la realidad. Jugar implica profanar lo sagrado y lo viejo. Los objetos son alterados, su finalidad revolucionada y, desde allí, se transforman en juguetes. En la niñez el juego es el modo de hacer experiencia y con ello se conoce el mundo. Jugar, explorar, probar las palabras es el modo de construir saberes, en tiempos despojados de la urgencia del cansancio.

En ese mundo y este tiempo, los *únicos privilegiados son los niños* en la medida que se vuelven potencia, porvenir, juego y experiencia. En esas primeras apropiaciones del lenguaje la niñez encuentra en la familia el lugar de las experiencias claves. Lo escolar, de la mano de la educación inicial aparece en ese escenario como un actor clave para acompañar la tarea de criar y educar en la esfera pública que debe ser controlado por la familia y los colectivos que definen los valores para el orden social. Es entonces cuando la educación en el espacio de la escuela es puesta en la mira y es necesario detenernos a escuchar y mirar **QUÉ** queremos decirles o dejarles a mano para que construyan ese yo y su lenguaje.

Resulta interesante descubrir las huellas de la conquista, de la colonización de lenguajes y palabras, para comprender las operaciones hegemónicas que se ponen en marcha a diario. Asimismo, es interesante detenernos a mirar los efectos del relato de la infancia cuando se la ha abandonado. Recordar la propia infancia no es igual a hablar desde la infancia y, mucho menos, hablar de las infancias en alusión a la niñez que la atraviesa. Estamos tentados a tomar sus palabras por asalto y también lo está el mercado.

Paulo Freire, en el que fue su primer libro hablado, *Partir da infancia*, escrito junto a Sérgio Guimarães, describe el valor de las primeras huellas de su alfabetización inicial y cómo su mundo atravesado por la decadencia de la clase media impactaba e impactó en su concepción del mundo y de los *otros*. No hablaba de la infancia sino de su infancia, aquella a la que vuelve para comprender el mundo, aquella en la que habita experiencia. Su relato se puebla de aromas y colores de otro tiempo, sin vanidades y sin otras pretensiones que valerse de aquellos retazos de su historia para

dar cuenta de su propio proceso de crecimiento. Este relato lo retoma en *Cartas a Cristina*, pero no es un hombre que se vale de su historia, sino que escucha las historias en un gesto generoso y respetuoso del *otro*. En un gesto pedagógico dialógico liberador.

Reformas, derechos y horizontes posibles desde la infancia

Paulo Freire, como dijimos en clases anteriores, fue un abogado nacido en Recife, Pernambuco, un 19 de septiembre de 1921. Pernambuco era uno de los estados al nordeste de Brasil con mayor cantidad de analfabetos a mediados del siglo pasado. Freire, además de verse influenciado por su esposa maestra, estaba conmovido ante las vidas de tantos hombres que no podían siquiera votar y, desde esa perspectiva, imaginó una educación en la que los roles de educando y educador fueran intercambiables, al promover una educación dialógica en la que el maestro aprenda con el estudiante. Otra vez este brasilero se nos vuelve letra para pensar en los derechos y se vuelve oportuno traerlo junto al Simón Rodríguez maestro que promovía la invención. Pensar la infancia y pensar en los derechos de los humanos es un gesto oportuno para entender que esos derechos no existen si no estuvieron presentes en la niñez. No se trata de exigirlos a un Estado sin rostro, se trata de mirar a los ojos y descubrir el derecho pendiente. Advertir al sujeto de derecho como tal, como eco de un tiempo presente.

¿Podemos diseñar un proyecto pedagógico en clave de derechos?

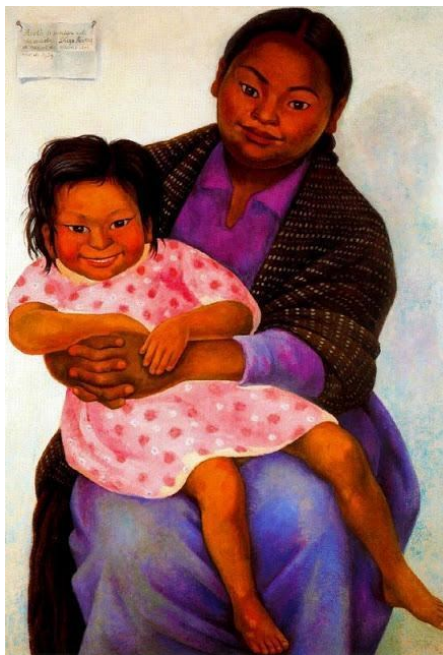
Sería un proyecto capaz de trascender las fronteras y revisar aquello que aún está pendiente de contar, conocer e identificar. Para que esto sea posible, resulta imperioso partir de un buen diagnóstico del estado de situación de una niñez empobrecida. Pobreza de alimentos, de juguetes, de cumpleaños y de colchones. Infancias que no tienen cobijas ni quien les meza. La escuela y los maestros pueden volver visibles las necesidades, pero no tienen los medios para modificar las condiciones de materialidad.



La escuela puede y debe discutir cómo resignificar y garantizar derechos en su cotidiano; pero no puede intervenir fuera de sus paredes y cercos. Las y los docentes, de todos modos, conocen, acompañan y trascienden el falso dilema entre enseñar y cuidar. Enseñar implica cuidar y, por ello, la cuestión se resuelve en la medida que la *Escuela Pública argentina Enseña, Resiste y Sueña*.

Es importante conocer la historia, a sus protagonistas y los idearios latinoamericanos, pero es estratégico leer el presente desde una perspectiva crítica. Conocer las leyes, deconstruir los discursos.

Palabras para un nuevo comienzo



Retratos de Modesta e Inesita 1939. Diego Rivera.

Óleo sobre lienzo. 99 x 69 cm.

Colección herencia de Licio Lagos. Ciudad de México.

Apostamos a la igualdad radical de los sujetos desde la cuna y desde allí postulamos la emancipación. Creemos en la posibilidad de ver en cada recién nacido la aventura del porvenir, de

la novedad y una oportunidad para un nuevo comienzo y de eso nos ocupamos. Les acompañamos hasta que dejan las aulas a lo largo de una extensa trayectoria, son las niñeces y adolescencias las que encuentran en nosotros una oportunidad, una luz que ilumina sus posibilidades y proyectos. Desde allí, confiamos más que nunca en la potencia de mostrarles un mundo con justicia social, con dignidades y pasiones. Un mundo en el que tengamos a mano la metáfora para ayudarnos a encontrar el modo lúdico de habitar este planeta, nuestra casa.

Volver la mirada a América Latina implica volver a la Pacha y a los saberes ancestrales que se funden con los de nuestros pueblos de origen, que llegaron con esperanzas y sin afán colonizador. Estamos pariendo un nuevo tiempo que respeta las disidencias desde la amorosidad.

Y así son los hombres, que cada uno cree que sólo lo que él piensa y ve es la verdad, y dice en verso y en prosa que no se debe creer sino lo que él cree, lo mismo que los cuatro ciegos del elefante, cuando lo que se ha de hacer es estudiar con cariño lo que los hombres han pensado y hecho, y eso da un gusto grande, que es ver que todos los hombres tienen las mismas penas, y la historia igual, y el mismo amor, y que el mundo es un templo hermoso, donde caben en paz los hombres todos de la tierra, porque todos han querido conocer la verdad, y han escrito en sus libros que es útil ser bueno, y han padecido y peleado por ser libres, libres en su tierra, libres en el pensamiento.

(Fragmento de “Un paseo por la tierra de los anamitas”, *La Edad de Oro*, José Martí)

Finalmente, deberíamos interrogarnos acerca de la posibilidad de hacer diferencias en las vidas de las y los estudiantes y en las propias, enseñar a mirarnos en un tiempo sostenido, enseñar a encontrarnos en medio de la intempestiva presencia de los “smartphone” de la que nos alerta Byun Chul Han, buscar nuevos recursos para entender el mundo y contárselo a los nuevos.



Les dejamos las palabras de quien ayudó a pensar las *infancias*, Eduardo Bustelo (Argentina) - Teoría de la Infancia: Propuesta para un Paradigma Latinoamericano, en el V Congreso Mundial por el derecho de la infancia y la adolescencia. Argentina, San Juan, 2012.

Eduardo Bustelo (Argentina) - Teoría de la Infancia: Propuesta para un Paradigma Latinoamericano. de Desarrollo Humano de San Juan



Gurisito, de Daniel Viglietti

Niño, mi niño,	Niño, mi niño,
vendrás en primavera,	tu niño y aquel niño,
te traeré.	todos van.
Gurisito mío,	Rueda, que te rueda,
lugar de madre selvas	hacia la vida nueva
te daré.	llegarán.
Y aunque nazcas pobre,	Cada niño un poco,
te traigo también:	todos tomarán
se precisan niños	de la misma leche
para amanecer.	y del mismo pan.
Niño, niñito,	Niño, mi niño,
el hombrecito nuevo	vendrás en primavera,
llegará.	te traeré.
Gurisito feo,	Gurisito mío,
	lugar de madre selvas

ñatita de glicina te daré.

él tendrá.

Y mientras él crezca Y aunque nazcas pobre,

crecerá también te traigo también:

el lugar de todos, se precisan niños

será para bien. para amanecer.

<https://www.youtube.com/watch?v=5EyUZ9EdXWM>



Y hagamos una pausa, un recreo, para pasar a la última parte de esta clase.

Un poco de música:

Disponible en: <https://youtu.be/brl6TFM0TrQ>

Parte 2. Dispositivos neoliberales de Comunicación/Educación en el siglo XXI

“[...] el verdadero corazón de la Escuela está formado por horas de clase que pueden ser aventuras, encuentros, hondas experiencias intelectuales y emocionales. Porque lo que queda de la Escuela, en la época de su evaporación, es la belleza de la hora de clase”.

(Massimo Recalcati, 2016)

Como escribimos estas clases desde una perspectiva interdisciplinaria, vamos a cerrar el curso intentando pensar con ustedes aquellos tópicos del campo que llamamos Comunicación/Educación (ya explicaremos la cuestión de la barra más adelante), que se inscribe en la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano y adquiere especial relevancia para ayudarnos a pensar este proceso de enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Seguramente, algunas y algunos conocen el campo Comunicación/Educación y otras y otros no, por lo cual vamos a partir de algunas definiciones para situarnos, para ver qué conceptos y consideraciones nos pueden servir para pensar la actualidad y algunas líneas prospectivas.

¿Lo intentamos?



Empecemos observando el cuadro de la izquierda, y seguiremos con algunas preguntas. La estampa es del gran artista plástico argentino Carlos Alonso, y forma parte de una serie de acuarelas, tintas y

collages que realizó entre 1962 y 1965 para *Malón* (1907) del Comandante Prado, a pedido de la editorial EUDEBA, que lo publicó así ilustrado en 1965. Un pelotón de los “ganadores”, mostrado de espaldas desde el punto de vista del observador, y armado con tecnologías poderosas e innovadoras para su tiempo, a punto de fusilar a dos hombres desarmados que defienden lo que por derecho les corresponde del invasor blanco. Si tienen ganas, pueden detenerse a observar esta estampa o buscar en Internet la colección y apuntar qué otras cosas ven allí. En principio, lo que queremos mostrar con estos ejemplos son varias cuestiones para explicar el contexto desde el cual nos estamos pensando, como se ha planteado a lo largo del recorrido del curso y en la primer parte de esta clase. También, que es inescindible pensar la educación latinoamericana sin pensar a la vez en lo que el peruano **Mariátegui** llamaba “la **cuestión indígena**”, además de lo que **Freire** destacó como la condición de **opresión** o, Adriana **Puiggrós**, la **desigualdad fundante** de nuestras pedagogías. Se trata de pedagogías nacidas de esa modernidad -la misma que inventó la tecnología escuela para proyectarse e instalarse como consecuencia de la “doble revolución burguesa”- (Hobsbawm, 2012) que dio nacimiento al capitalismo, pos Conquista, pero junto al saqueo, la esclavización, la colonización y, más adelante, el imperialismo. Pensarnos desde la perspectiva emancipadora latinoamericana de estos y otros referentes nos permite observarnos de modo que, **en plena pandemia, asistimos a la visibilización de nuevas y viejas desigualdades y opresiones; también, al resurgimiento de discursos y relatos racistas y neofascistas que atraviesan la escena educativa.** Por supuesto, esto afecta los modos en los que estamos pensando y haciendo escuela, las condiciones de trabajo de las y los educadores.

- Como se señala en la primera parte, respecto a los lenguajes, es una preocupación **ampliar la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano a las narrativas que vienen del campo de las artes, la literatura, la edición** (pensar, por ejemplo, el vínculo entre editoriales, bibliotecas y escuela: qué manuales, qué libros, y quiénes escriben, editan y venden lo que nos forma y con lo que formamos) y **la comunicación**, entre otros. Estos ámbitos también están siendo territorios de disputa de sentidos pedagógicos, culturales. Es de vital importancia poner una lupa para observar estas cuestiones, tanto en **territorios populares, comunales, presenciales y virtuales, como en aquellos dominados por las empresas de comunicación**, de desarrollos de TIC, de producción de contenidos educativos (editoriales, plataformas, televisión, radios) y de provisión de Internet, entre otras, que son de **gran impacto en las subjetividades contemporáneas**, tanto de educadoras y

educadores como de estudiantes, familias, entre otros. ¿Acaso es lo mismo encontrarnos en plataformas o aplicaciones soberanas, desarrolladas en nuestras universidades públicas, centros de investigación, mediatizadas por satélites propios, que hacerlo por las vías de herramientas y servidores diseñados para vigilar, disciplinar o imponer lógicas mercantiles?

- Ir analizando qué nos está dejando el **virus como “mensajero” o pedagogo de la crueldad (Boaventura Da Sousa Santos, junio 2020)**, es decir, como comunicador y educador, y la pandemia que desnuda las desigualdades constitutivas del sistema neoliberal y la crisis ambiental que profundiza las condiciones (Adriana Puiggrós, junio 2020).
- Las y los docentes nos hemos ido formulando preguntas estos meses. No tenemos aquí respuestas, pero sí la responsabilidad de estar interpelándonos con ustedes así, expresado en gerundio, como propone Kush, al pensar las gramáticas latinoamericanas del estar siendo:
 - ¿Cómo afectan las visiones instrumentalistas de las TIC las políticas educativas?,
 - ¿hay otras alternativas a la **tecnocracia, tecnofobia o tecnofilia** en escenarios como los actuales?
 - ¿Qué transformaciones en nuestras subjetividades y las de las y los estudiantes se están produciendo?
 - ¿Cuál es el rol del Estado para reducir los niveles de desigualdad educativa con relación a esta “nueva normalidad”?



La educación y la comunicación son campos especialmente sensibles y complejos en América Latina, y adquieren especial relevancia en contingencias complejas, como las actuales. Acá partimos de un enfoque político de la comunicación/educación propiciado por el maestro Jorge Huergo (1963-2014) y otros referentes que desarrollaron el campo y lo vincularon con aquellas matrices y tensiones entre proyectos, modelos, gramáticas y discursos

pedagógicos que pusieron en disputa las teorías y prácticas hegemónicas e intentaron transformarlas y revolucionarlas, tanto en el orden político como epistemológico, al considerar que educar es un acto político al servicio de la emancipación y la transformación de los pueblos y el sujeto pedagógico latinoamericano.

Pensar desde el sur

Al mismo tiempo, desde el campo comunicación/educación se concibe el rol del docente como intelectual, pedagogo y productor de cultura, y, en consecuencia, el docente es un actor protagónico a la hora de reflexionar sobre el impacto que las TIC están teniendo en las últimas décadas en este campo, así como en los modos de hacer escuela, la transformación de las prácticas, la organización sindical por la defensa de la educación pública, entre otros aspectos.



En este sentido, recuperamos con Jorge Huergo la perspectiva tabordiana que nos propone pensar los problemas y las instituciones desde acá. Eso no significa, por supuesto, no estudiar o leer a intelectuales, pensadores, de otras latitudes, de hecho lo estamos haciendo en este curso. Lo que queremos señalar es que las epistemologías del sur nos permiten el pensamiento situado.

Nos hablan de nuestras realidades y condiciones de producción, de construcción de sentidos y saberes. ¿Es posible pensar, por ejemplo, estrategias de retorno a clase sin tener en cuenta las voces de las y los educadores, con una perspectiva federal acerca de las diversas situaciones que este país tiene?, ¿sin considerar las particularidades de salud pública y laborales de cada provincia, o las dificultades propias del transporte público en los grandes conglomerados urbanos (Rosario, Córdoba, AMBA)?, ¿sin considerar de dónde venimos

después de cuatro años de gobierno neoliberal, el empobrecimiento de nuestro pueblo, el hacinamiento en muchos barrios y ciudades, la situación salarial y el desempleo, las grandes distancias en medios rurales, la problemática de las fronteras en el NEA o el NOA, o Cuyo, sin considerar la situación política de Brasil, de Bolivia, de Chile, de Uruguay?

Más aún cuando en la escena mediática y, en muchos casos, en la institucional también, el discurso está por lo general hegemonizado por imaginarios cargados de prejuicios que persisten en el sentido común (“lo de afuera es mejor”), *habitus* y desconocimiento del pensamiento latinoamericano.

El problema de los reduccionismos

Jorge Huergo (1957-2014) llamaba la atención sobre algunos reduccionismos, idea que hoy se actualiza a la hora de pensar la enseñanza en contextos de pandemia y de los futuros que estamos imaginando para los próximos años, donde posiblemente se combinen formas de presencialidad y virtualidad.

Entre los reduccionismos que buscamos señalar y evitar, quizá el más importante sea el que pretende **reducir Comunicación/Educación al uso de medios y tecnologías** (en la educación formal y no formal) “de manera innovadora pero marcadamente instrumental” (Huergo, 2005), propias del discurso neoliberal. Esa mirada es la que termina por habilitar la idea de que, basta que se garantice el acceso a las TIC (cuestión que consideramos prioritaria, desde ya), es posible educar sin mediaciones pedagógicas, y reponer la idea que retorna bajo diferentes formatos, de “voluntarios”, “operadores”, es decir, la reducción del rol de las y los docentes a una suerte de meros instrumentistas o empleados de *call center* con conocimientos del uso de tecnologías educativas. La actual situación ha vuelto a poner en relieve esta perspectiva, ¿lo han notado?

Esa suerte de fantasía del discurso neoliberal puede rápidamente convertirse en la pesadilla de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y, desde ya, educadoras y educadores. La crisis en la que

estamos inmersos debido al COVID-19, sin embargo, ha permitido que en amplios sectores de las comunidades se revalorice la tarea de las y los docentes como irremplazable, incluso en aquellas familias en donde las condiciones materiales, simbólicas y culturales facilitan el acceso a contenidos pedagógicos. ¿Lo están viviendo así?

Comunicación/Educación es un campo de límites borrosos, denso, tal vez incluso opaco, señala Huergo. Sugiere pensarlo como una serie de prácticas sociales histórica y culturalmente atravesadas por contradicciones. Sobre todo, entre los sentidos que en él se disputan y hoy observamos en este escenario que nos ha impuesto una “virtualización” de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en modalidades de educación “a distancia”, mediadas por las TIC pero de manera no prevista, en situaciones donde quedan expuestas no solo las desigualdades referidas al acceso a la conectividad y a las propias TIC, sino la dimensión de la disputa por la soberanía digital que ya mencionamos.

Reduccionismos que confunden: comunicar no es equivalente a educar ni viceversa

- **La relación Comunicación/Educación es problemática.** Educación y comunicación no son equivalentes. **Ni toda comunicación es educación ni viceversa**, y no siempre la o el comunicador es un educador o educadora. Se trata de totalizaciones que pueblan el discurso del sentido común, pero no ayudan a pensar nuestras prácticas.
- Tanto la idea de la **cultura comunal y las transformaciones culturales**, que propone Taborda, son **espacios comunicacionales, aunque no mediáticos**, que escapan al “orden” de la pedagogía y la didáctica, sobre todo “cuando estas tienen como obsesión el control de los procesos culturales: la educación no puede ser un filtro, sino que es un elemento en la articulación Comunicación/Educación”. (Huergo 2005)

La perspectiva que Huergo denominaba tecnicista, hoy muy presente y que incluso conforma algo que podríamos denominar *una tecnocracia que abandona el carácter crítico*, que proponemos para pensar la relación Comunicación/Educación, reduce esta complejidad así:

- Comunicación como equivalente solo a medios de comunicación.
- El uso de TIC (u otras tecnologías educativas) como si la mera incorporación de estas u otras innovaciones tecnológicas y modalidades de educación a distancia o virtual eliminara las tensiones y problemas del campo.

Creemos que, por el contrario, la comunicación no se reduce a los medios, ni la educación a la escuela, pero esa escuela que resiste, enseña y sueña es más estratégica hoy quizá que nunca para preservar los derechos educativos de nuestros pueblos. Por eso es también blanco de tantos ataques.

Si tomamos una definición clásica de la **educación como formadora de sujetos, y de comunicación como construcción social de sentidos**, tenemos que afirmar que nos estamos educando en múltiples ámbitos y que se requieren investigaciones y debates más amplios de esta problemática relación. Hacemos nuestra la definición de Huergo, que, a su vez, se inspira en la perspectiva del semiólogo y comunicólogo Héctor Schmucler (1984), y entiende que:

este campo, que llamamos Comunicación/Educación, no debería considerarse como un objeto ya constituido, sino más bien como un propósito a lograr, a ir construyendo en base a las experiencias, a las prácticas (a las que, a su vez, retroalimenta y da nuevos sentidos) donde se articulan el interés crítico y el deseo que motoriza esas prácticas. Esa definición barrada entre deseo/interés, que se funda en horizontes políticos nacidos de una tradición de transformación del orden opresor establecido (desde nuestro origen a partir de la Conquista, el saqueo, el genocidio, la esclavitud y el disciplinamiento) es constitutiva del pensamiento latinoamericano que vincula teoría y práctica con ética y política.

Dispositivos y subjetividades en contextos de pandemia: escuela, familia y trabajo



Daniel Santoro, El guardapolvo nuevo,

óleo sobre tela

Ahora bien, ¿cómo traducir estos postulados en cuestiones concretas? Algunas preguntas que no podemos eludir como educadoras y educadores, por ejemplo, al reflexionar sobre estos procesos de Comunicación/Educación en contextos de pandemia, desde la perspectiva ético política emancipadora, nos obligan a problematizar no solo la cuestión de la desigualdad en el acceso a la conectividad y TIC, o acerca de las condiciones materiales, culturales y políticas que estamos atravesando las y los educadores, las comunidades, las familias, las y los estudiantes –desde la primera infancia y la educación obligatoria hasta la que se despliega en ámbitos socioeducativos, nivel superior, de adultos, no formal–, **sino que nos obliga reflexionar sobre proyectos político-pedagógicos, el rol del Estado y del Mercado, la soberanía digital.**



***Dispositivo:** “un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (Agamben, 2016, p. 2). Incluimos acá la relectura que propone Agamben de esa definición: “Lo que define los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo es que ellos no actúan tanto a través de la producción de un sujeto, sino a través de procesos que podemos llamar de desubjetivación. Es cierto que en todo proceso de subjetivación estaba implícito un momento desubjetivante y el Yo penitencial se constituía, como vimos, a través de su propia negación, pero lo que sucede ahora es que los procesos de subjetivación y los procesos de desubjetivación parecen volverse recíprocamente indiferentes y solo dar lugar a la recomposición de

un nuevo sujeto de forma larvada y, por así decir, espectral”.
(Agamben, 2016, p. 28)

Rogovsky, Cintia (2019)

Quizá como nunca antes, muchos problemas que parecían algo lejanos en el día a día en algunas instituciones educativas cobran especial relevancia. Pero, a la vez, hay cuestiones que las y los educadores vienen registrando en sus prácticas y hoy ocupan la agenda de los debates intelectuales, sindicales y de las gestiones que deben asumir este problema de cómo seguir, de cómo educar en la pandemia. De alguna manera, hay un saber que subyace vinculado a la ética del cuidado de las, los y les otros, y que esta tragedia está visibilizando.

Por su parte, ya en 1999 en su libro *Saber cuidar. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*, el teólogo, filósofo, profesor y escritor brasileiro **Leonardo Boff** advertía, en un texto fundamental que también hace la crítica a la sociedad de la comunicación —que reduce los vínculos de la comunicación humana a las tecnologías virtuales—, sobre la necesidad de una ética del cuidado de las y los otros como única posible estrategia de supervivencia de lo humano y del planeta, casi como una anticipación de lo que la pandemia nos está enseñando:

No busquemos el camino de la cura fuera del hombre. El ethos está en el propio ser humano comprendido en su plenitud, que incluye el infinito. El hombre debe volverse sobre sí mismo y redescubrir su esencia, que se encuentra en el cuidado.

¡Qué el cuidado aflore en todos los ámbitos! ¡Qué penetre en la atmósfera humana! ¡Qué prevalezca en todas las relaciones!

El cuidado salvará la vida, dará justicia a los pobres y rescatará a la Tierra como patria y “matria” de todos los hombres.

Por primera vez, nos señala el italiano Franco “Bifo” Berardi (2020), la crisis del capitalismo no

proviene del sistema financiero, ni económico, aunque sus consecuencias repercuten allí. Tampoco es originada por una guerra, aunque sin duda la **crisis ambiental a escala global** causada por el modelo de explotación capitalista actual no puede ser desatendida de la agenda político educativa. **La crisis proviene de los cuerpos.** De la función biológica. Y al hablar de cuerpo, resalta Berardi, incluye también lo que llamamos mente: “que por razones que no tienen nada que ver con el razonamiento, con la crítica, con la voluntad, con la decisión política, ha entrado en una fase de pasivización profunda”. (Berardi, 2020, p. 43).

Y esto sin duda nos afecta a todas y todos, desde las y los más pequeños, pero, quizá sobre todo, a las y los adolescentes, en especial a quienes viven en situaciones de hacinamiento o aislamiento comunicacional. Seguramente, entre ustedes hay docentes de distintos niveles y modalidades, y deben estar observando estas cuestiones en el día a día. En un artículo de Adriana Puiggrós publicado por el diario *Página 12* (junio 2020), señalaba:

El coronavirus cayó de manera inesperada sobre una educación que no había incluido entre sus prioridades a la educación ambiental, como que el problema del medio ambiente no había sido asumido plenamente por las sociedades. La pandemia afectó la vida de las personas. Las tres instituciones principales que las cobijaban y constituían, la familia, el trabajo y la escuela, habían tardado tres siglos en diferenciarse y repentinamente se vieron superpuestas, confundidas. Los avances de las formas de trabajo individualizado y a destajo, y la educación en el aislamiento, se acentuaron por urgencias sanitarias. Las personas se comprendieron como objetos indefensos de la globalización. El grupo etario que probablemente resulta más afectado en su educación, el adolescente, estaba buscando caminos de libertad, cuando advirtió que su supervivencia dependía del aislamiento dentro de su familia.

Hemos retomado algo de las huellas de Warisata en la transformación educativa que estaba impulsando Evo Morales en la Bolivia del siglo XXI. Podemos analizar la experiencia, en los setenta, del rol de las radios populares en los proyectos emancipatorios de alfabetización (hoy nuevamente estratégicas en la difusión, por ejemplo, del **programa Seguimos Educando** en Argentina, junto a la televisión). Comunicación/Educación desde una perspectiva latinoamericanista tiene que ayudarnos a reflexionar acerca del impacto que están teniendo estos dispositivos de comunicación/educación –superadores de los medios de comunicación tradicionales–, como la televisión, y donde las mediaciones humanas son eliminadas en un fenómeno creciente de

pantallización no mediada (al menos, por personas) y donde son principalmente los celulares los dispositivos a través de los cuales la mayoría de las y los adolescentes, jóvenes, niñas y niños se conectan con espacios educativos no regulados por los Estados sino por el Mercado e incluso, en muchos casos, organizados por la Inteligencia Artificial (IA) y la “la razón algorítmica”, en función de intereses económicos, pero también, por supuesto, políticos, de grandes corporaciones transnacionales: Google, Facebook, Twitter.

Un paso más nos permite preguntarnos incluso las transformaciones de los últimos años, de la subjetividad que promueven esos dispositivos donde todavía la cultura textual predomina, a los más actuales, como Instagram o Tik Tok, donde la imagen está, en apariencia al menos, disputando hegemonía en las prácticas comunicacionales de las los más jóvenes.

Vemos emerger cada día con más fuerza una nueva discursividad neoliberal que nos propone dispositivos para gestionar las emociones (la “ofensiva sensible” de la que ya hablamos), y vemos que muchas de estas narrativas en las redes sociales que utilizan TIC se vinculan con “técnicas de gestión de la sensibilidad” (Sztulwark, 2020). El entusiasmo del neoliberalismo de los últimos años por vincular su modelo económico y político de economía de mercado (que está haciendo crisis a escala global con la pandemia) con la psicología positiva y las TIC le ha otorgado también un rol estratégico a la educación en la formación de estas subjetividades (como poder subjetivador justamente) que podemos vincular al “sisepuedismo” que subyace y a la ausencia de una perspectiva crítica sobre el uso de las TIC en la escuela, que se nutre de una crítica a una cierta tradición tecnofóbica, y a eludir también el rol del Estado en este punto, así como el del mercado.

Una mirada crítica no es la que propone el rechazo a las TIC en la escuela, esto además profundiza la exclusión y la desigualdad. La incorporación de aprendizajes como el cultivo de una huerta orgánica mediante el uso de ciertas tecnologías, o de horas curriculares de artes (que pueden ser lenguajes multimediales contemporáneos o formar parte de orquestas sinfónicas o folclóricas mediante la ejecución de ciertos instrumentos que requieren incorporar ciertas tecnologías), la consideración de las infancias y adolescencias como sujetos de derechos y como actores y productores culturales forman parte de un modelo de Comunicación/Educación crítico.

Justamente, un modelo que está atento a que nos encontramos frente a enormes desafíos: ya no se trata solamente de resolver la desigualdad entre conectadas, conectados y desconectadas y desconectados, situación que esta urgencia del ASPO nos ha llevado a resolver mediante un rol

activo del Estado que combina diversas tecnologías: cuadernillos impresos, producción de televisión, contenidos para plataformas digitales y encuentros virtuales, con distribución de materiales en soportes tradicionales, con las particularidades que cada uno de estos dispositivos pedagógicos tiene. Decidir incorporar en esos contenidos cuestiones vinculadas a la prevención de la salud pública (contenido pedagógico de la urgencia, que a la vez garantiza que el Estado despliegue la política de salud pública mediante estos dispositivos, de la violencia contra las mujeres [Línea 144]), de promoción de derechos de infancias y adolescencias más allá incluso de los NAP y de la educación obligatoria (por ejemplo, mediante el cuadernillo de *0 a 3 años o Recreo*), hacerlo con protagonismo y perspectiva federal aun en condiciones de producción de urgencia, y, además, utilizar la combinación de tecnologías (televisión, radio, plataforma Educar) son claramente estrategias de Comunicación/Educación desde una perspectiva crítica, feminista.

Cada día más pantallizadas y pantallizados, creemos importante no olvidar que los paradigmas de comunicación están cambiando. Estamos dejando de ser convocadas y convocados como usuarios o como posibles participantes de las nuevas subjetividades que propone la hegemonía neoliberal, para devenir en objetos, mercancías. La riqueza que se nos extrae y se nos vende pasa por los **datos**, utilizando recursos que apelan a **capturar nuestra atención** –tanto a las y los adultos como a las y los niños, adolescentes, jóvenes– mediante la apelación a lo emocional, lo lúdico, lo sensible, lo divertido.



Cada día surgen y usamos nuevas *Apps* (aplicaciones) con predominio de la imagen, donde jugamos a vernos más jóvenes, cambiar de género, etc., mientras mejoramos así la estrategia del algoritmo para vendernos cosas que se usan en los mismos dispositivos y a veces combinadas con otras que, al mismo tiempo que nos facilitan la vida cotidiana (dar clases, tomar clases, hacer trámites, obtener recetas, comprar cosas, pagar cuentas, recorrer virtualmente museos, escuchar música, buscar pareja), están modificando nuestras maneras de aprender, enseñar, vincularnos con otros seres humanos, y los

modos en los que percibimos el tiempo, el espacio, lo público, lo privado, el adentro y el afuera.

Quizá estas sean algunas de las preguntas viejas y nuevas que tenemos que formularnos de manera crítica, es decir, sin prejuicios, sin certezas previas, con una atenta escucha a las voces de las y los estudiantes, sin desresponsabilizarnos como adultas y adultos, educadoras y educadores.

Para ir despidiéndonos



Mientras transitamos esta etapa que por momentos parece guionada por el gran Héctor Oesterheld (muy conocido por *El eternauta*, pero que dedicó gran parte de su vida a escribir personajes para niñas y niños), la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano nos restituye la advertencia de resistir la corriente que procura convertirnos a los sujetos en objetos.

El trazo que inicia el maestro Simón Rodríguez hasta este presente latinoamericano tan complejo, la relación entre la llamada cultura escolar (sean cuales fueren las diversas representaciones que ese significante propone), la “cultura mediática”, de redes sociales y plataformas digitales no solo pone al desnudo, como dijimos, el carácter relacional y político de esos procesos, sino también el profundo impacto que están teniendo en la conformación de nuestras subjetividades, de las coordenadas del espacio, del tiempo, de los rituales escolares, de la vida pública y privada, de la organización de la jornada laboral. Indudablemente, además, ese impacto es más abrumador en las mujeres, que no

solo debemos desplegar nuevas estrategias para sostener y acompañar los procesos pedagógicos de las y los estudiantes, sino también de nuestras propias familias y hogares en una cultura que sigue siendo profundamente patriarcal, desigual y violenta.

La perspectiva que trabajamos contiene, además de un horizonte político que no renuncia a la pedagogía humanizante, una mirada hacia lo menos tangible: el problema del poder y de las identidades, especialmente que siempre está en juego en la educación. Comprender estas relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias.

Bueno, vamos terminando este recorrido. Nos vamos con esta canción que canta Isabel de Sebastián –¿la conocen?– que se llama “Aquí”; fue escrita por la propia Isabel y compuesta por ella y Bob Telson, en homenaje a Mercedes Sosa. Presten atención a la letra, porque expresa como sabe hacerlo la poesía y la música, un genuino sentir latinoamericano que sintetiza el pasado y los deseos de porvenires. ¡Qué la disfruten!



<https://www.youtube.com/watch?v=1suUCwlyUHc>

Actividad optativa

Una vez leída la clase, como siempre, les invitamos a compartir dudas, aportes y sugerencias en el Foro. Recuerden que la participación en al menos uno de los Foros es requisito para la aprobación del Trayecto formativo.

No es obligatorio, pero como docentes, agradeceríamos una evaluación allí, de su parte, respecto a este curso.

Bibliografía de referencia

Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Berardi, F. "Bifo" (2020). Crónica de la psicodeflación. En *Sopa de Suhan*. La Plata: ASPO.

Boff, L. (1999). *Saber cuidar. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1IIUMWRGTUslNqDfi4SY_mLFtjdlgDm0E/view?usp=sharing

Flores, V. (2017). *Tropismos de las disidencias*. Santiago de Chile: Palinodia.

Hobsbawm, E. (2012). *La era de la revolución (189-1848)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Crítica.

Huergo, J. (2017). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: EPC, Facultad de Periodismo UNLP. Recuperado de https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/la_educacion_y_la_vida_ebook-1.pdf

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación. Recuperado en <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/huergo-hacia-una-genealogia-de-comunicacion-y-educacion-ebook-1.pdf>

Kush, R. (2008). "Cultura y época". En *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.

Puiggrós, A. (11 de junio de 2020). Una educación humana, pese al coronavirus. En diario *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus?fbclid=IwAR3KcERcFrcVoJnlxx05fJ57hRoMVG6UAeiHRKQkEuiontZEtGpPyVLwj0>

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.

Rogovsky, C. (2019). *Subjetividades y dispositivos de comunicación/educación en las políticas públicas de formación docente. El caso del Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano PPL en el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" 2014-2017*, tesis doctoral. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87216>

Serie Seguimos Educando: cuadernos para estudiantes. Recuperado de:

https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos?from=150936&fbclid=IwAR0eKdM0XmeGr0wPytoM8dkJgG46We_dNn0kKz8QMlbdHbxvPo5GD1JXiFk#gsc.tab=0

Sztulwark, D. (2020). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo público*.

Buenos Aires: Caja Negra.

Bibliografía ampliatoria

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* 3a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

La centralidad de la práctica en espacios educativos (2020) en Comunicación/educación. Comunicación y Educación 1. Documento de cátedra. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73609>

Créditos

Autor/es: Mónica Fernández Pais y Cintia Rogovsky

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2023). Clase Nro. 4: Dispositivos neoliberales e infancias en el siglo XXI. Los procesos educativos en clave emancipatoria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-ompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)