

¿Educaciones alternativas o construcción de nuevos Estados? Reflexiones sobre las tensiones entre el Estado y la educación popular.

Lilia Inés Marchesi y María Laura Bragone.

Cita:

Lilia Inés Marchesi y María Laura Bragone (2019). *¿Educaciones alternativas o construcción de nuevos Estados? Reflexiones sobre las tensiones entre el Estado y la educación popular. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2520>



¿Educaciones alternativas o construcción de nuevos Estados?

Reflexiones sobre las tensiones entre el Estado y la educación popular.

Lilia Inés Marchesi
María Laura Bragone

Resumen

Este trabajo se propone analizar a la educación, que, como política pública fue diseñada, a lo largo de la historia de la República Argentina, para reproducir el sistema productivo; para homogeneizar la diversidad a los efectos de lograr la cohesión social; para sustituir “civilización” por “barbarie”; para suprimir del imaginario social a los pueblos originarios como sujetos creadores de cultura. Para que sea una herramienta constructora de inclusión social, el Estado debe privilegiar la promoción de los Derechos Humanos y desarrollar sus políticas con ese enfoque. En ese contexto, los sectores populares se han organizado de diversos modos y en torno a diferentes identidades y, desde allí, buscan, construyen, visibilizan, y fortalecen estas subjetividades que tienden a reflexionar críticamente y propiciar alternativas a nuestra sociedad actual. Para ello se requiere aunar esfuerzos para generar un Estado diferente, capaz de incluirnos a todos/as; y solidarizándonos con las luchas de los pueblos hermanos construir una sociedad que respete el derecho a vivir dignamente.

Palabras clave: educación alternativa, educación popular, nuevos estados.

Introducción

“...La definición de políticas públicas universales e integrales sólo es posible en el marco de un Estado que privilegie, promocióne y proteja a los derechos humanos como centro de sus políticas...”¹.

El Estado Argentino contrajo esas obligaciones cuando ratificó los tratados Internacionales de Derechos Humanos. El derecho a la educación es uno de los derechos reconocido en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (Art. XII); en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 26); en el Pacto de San José de Costa Rica (Art. 26); Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Art. 13); la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art. 5°, inc. V); Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Art. 5° inc. b); y en la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28). Estos tratados fueron incorporados, con rango constitucional, al texto de nuestra Carta Magna (art. 75, inc. 22)



a partir de 1994. Además, en el art. 75 inc. 17 se explicita que el Estado Argentino debe garantizar a los pueblos originarios de la república “el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...”. El cumplimiento de las obligaciones estatales en ese sentido, exige el diseño políticas públicas que reconozcan a los pueblos originarios como sujetos de derecho activos (individuales y colectivos). Ello implica incluirlos en todos y cada uno de los debates en los que se ponga en cuestión el sistema educativo, el modo de abordar el conocimiento, o los contenidos de los lineamientos curriculares, sólo por mencionar algunos de los temas, a modo de ejemplo.

Ahora bien, el derecho a la educación intercultural, no puede interpretarse como un derecho exclusivo de nuestros pueblos originarios. Tratándose de un derecho humano (inherente a la persona humana por su carácter de tal), y de raigambre constitucional, debería garantizarse toda forma de educación popular, es decir, surgida de espacios de la cultura popular.

Sin lugar a dudas, el derecho de “...enseñar y aprender...”, garantizado en la Constitución Nacional de 1853, tenía un contenido y un alcance diferente al que le otorgamos hoy en día. Los avances científicos, tecnológicos así como el sustento normativo que se nos ofrece dan cuenta de ello.

Es propósito de este trabajo, describir la función histórica de la educación, su rol en la formación de la identidad nacional mediante la sustitución de las culturas originarias por la europea; analizar la tensión entre el Estado actual y la educación popular y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de la educación con enfoque en derechos humanos como práctica constructora de inclusión social.

Los pueblos originarios.

Los pueblos originarios que habitaron nuestro territorio desde mucho antes de la invasión española tuvieron una riquísima historia con más de doce mil años de duración.

Fueron artífices de un pasado con todas las variantes culturales posibles. Y de ese modo urdieron, como si fueran las hebras de un tapiz, el rico panorama que encontraron los conquistadores españoles.

Agricultores sedentarios; cazadores de las llanuras; navegantes del litoral; canoeros del confín del continente; y también los habitantes de nuestras selvas, formaron ese mosaico cultural que destruyó, por lo menos en parte, la conquista española.



Eran grupos humanos sumamente organizados. Habían llegado hasta allí luego de un trabajoso proceso de conformación socio-cultural.

Algunos de estos pueblos, contaban con grandes centros urbanos en los cuales las concentraciones demográficas eran muy importantes. Otros se desplazaban libremente por las llanuras persiguiendo sus presas. Y otros vivían gran parte de sus días a bordo de canoas. Muchos de ellos realizaron maravillosas obras de regadío para extensos campos de cultivo y pastoreo. Todos fabricaban sus instrumentos y enseres; y poseían complejas cosmovisiones y líderes espirituales. Tenían jefes, guerreros y consejos de ancianos; practicaban medicinas propias cuya tradición se afincaba en tiempos remotos; y establecían un vínculo con la tierra muy diferente del que traían los hombres blancos.

Dejaron múltiples manifestaciones, sumamente elaboradas, de su cotidianeidad. Lo que los occidentales llamamos arte, resultó ser el relato ancestral de esa cotidianeidad.

El territorio ha sido y es, para nuestros pueblos, un concepto polivalente de cinco dimensiones, a saber: 1) espacio geográfico de autodeterminación; 2) espacio geográfico a delimitar y titularizar; 3) hábitat (superficie, sub-suelo, aguas, bosques, etc.); 4) biodiversidad, en la que se funda el conocimiento ancestral; y 5) espacio histórico cultural base de la identidad (conf. Miguel Benedetti; 24/5/2012; CPACF. Mesa de Debate. Reforma del Código Civil y Propiedad Comunitaria).

La tierra los contiene, los alimenta, les ofrece medicinas para aliviar sus dolencias, y los conecta con sus ancestros.

Los dueños de la tierra no la consideraban como un recurso económico susceptible de apropiación. A partir de ahí, la suerte de nuestros pueblos estaba echada. El hombre blanco iniciaría el camino del despojo.

Tampoco eran iguales las formas de transmitir los saberes a los niños, niñas y jóvenes. Los saberes eran transmitidos en espacios abiertos, a partir de la práctica y en función de su propia vida cotidiana. Es importante tomar nota de ello, porque es una parte de lo que luego recupera la educación popular.

El período de Organización Nacional. Cronología del despojo

La organización política de la República Argentina culmina con la sanción de la Constitución Nacional en 1853, en cuyo artículo primero se establece, la república federal como forma de gobierno, y la democracia como sistema.



Si bien el aspecto normativo había concluido conforme a los intereses de las élites dominantes, no resultaba suficiente a efectos de insertar a la Argentina en el comercio mundial, que era la pretensión última de quienes ostentaban el poder político y construían su poder económico.

Había que garantizar el control efectivo del territorio, sustituir la fuerza de trabajo existente con una más adecuada e iniciar una explotación de la tierra de conformidad con las reglas del capitalismo de la época. Y pusieron manos a la obra. A partir de 1870 aproximadamente, comienza una avanzada militar sobre los territorios indígenas, y en 1880, aproximadamente, quedó consumado el despojo. Los antiguos dueños de la tierra pasaron a ser peones en las estancias que el hombre blanco había erigido en esos lugares.

Asegurado el control territorial, cambió drásticamente la distribución de la propiedad de la tierra. Las leyes sancionadas a partir de entonces, otorgaron grandes extensiones de tierras, que habían devenido en públicas a todos aquéllos que, ya sea con financiación o con participación directa en la campaña, hicieron posible dicha apropiación.

Efectivamente, la ley de remate público del 3 de diciembre de 1882 otorgó 5.473.033 de hectáreas a los especuladores.

Otra ley, la 1552 llamada con el irónico nombre de “derechos posesorios”, adjudicó 820.305 hectáreas a 150 propietarios.

La ley de “premios militares” del 5 de septiembre de 1885, entregó a 541 oficiales superiores del Ejército Argentino 4.679.510 hectáreas en las actuales provincias de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut y Tierra del Fuego.

La cereza de la torta llegó en 1887: una ley especial del Congreso de la Nación premió al general Julio Argentino Roca (jefe de la campaña militar) con otras 15.000 hectáreas.

“...Si hacemos números, tendremos este balance: La llamada ‘conquista del desierto’ sirvió para que entre 1876 y 1903, es decir, en 27 años, el Estado regalase o vendiese por moneditas 41.787.023 hectáreas a 1.843 terratenientes vinculados estrechamente por lazos económicos y/o familiares con los diferentes gobiernos que se sucedieron en aquel período...”².

Para los militares de la generación del 80, artífices de uno de los más brutales genocidios de nuestra historia, al igual que para los intelectuales de la época, el concepto de progreso importaba, necesariamente, el inter-cambio comercial con las



potencias de Europa. Estas élites locales proponían la exportación de materias primas esencialmente agrícolas y la importación de productos elaborados.

Europa era la civilización y el progreso, el modelo a seguir y a desarrollar. Por lo tanto, la primera tarea que se imponía a los dirigentes argentinos era dotar al país de los recursos humanos, que sustituyeran a los “salvajes”; y de los económicos que impulsaran su desarrollo. En definitiva, había que sustituir “la barbarie local” por la “civilización europea”. En este contexto, resultaba imprescindible diseñar una política de inmigración que cubriera esas expectativas. Y así lo hicieron. La inmigración europea, fomentada por el Estado Nacional con mucho ahínco, fue en aumento entre 1861 y 1910. Entre 1861 y 1870 se recibieron en Argentina 160.000 extranjeros; entre 1881 y 1890, 841.000 y entre 1901 y 1910 1.764.000 extranjeros. Esta dinámica tuvo su pico hacia 1914, disminuyó abruptamente luego, y se detuvo poco después de la Segunda Guerra Mundial.

Durante este período se instalaron en nuestro país colonias de campesinos, es cierto, pero también arribaron militantes anarquistas, comunistas perseguidos huyendo de las miserias europeas, incipientes dirigentes de incipientes sindicatos que pugnaban por un espacio para la discusión política. Ellos, justamente, serían el origen de un movimiento obrero urbano que, a mediados del siglo XX adquiriría un peso notable en la lucha por los derechos sociales y que, pese a los embates del tiempo y de la historia, todavía continúa.

En ese lapso también, se había producido un importante flujo de capitales europeos, sobre todo británicos. En ese contexto, se puede afirmar que, a principios del siglo XX la economía argentina había quedado diseñada a la medida de los intereses británicos.

La educación, una política pública

Nuestra sociedad se constituyó con grandes corrientes inmigratorias. Colectividades diversas culturalmente, compartiendo espacios diversos de interacción. En ese contexto, resultaba necesario modelar estas nuevas subjetividades en un espacio común con una perspectiva de cohesión.

“...La prensa y la escuela son los dos conductos institucionales para esa infiltración ideológica que contribuye a moldear mentalidades [...]”⁹. La escuela pareció a los dirigentes argentinos, preocupados por el peligro de la desnacionalización, una forma de arraigar en el país a los hijos de extranjeros. En lugar del apego a la tierra que pocos poseían, la admiración por los prohombres de la patria elegida por sus padres para huir



de la ancestral miseria europea, parecía capaz de incorporar a los nuevos argentinos a la defensa de los valores tradicionales. La escolarización más amplia tenía que afianzar la cohesión nacional...”.

La generación del 80 concibió la educación como una herramienta política y un ámbito legítimo para la construcción de ciudadanos nacionales. A través del sistema educativo, se buscó, allí donde había heterogeneidad cultural generar la homogeneidad necesaria para construir de ese modo una identidad nacional. En este proceso abundaron las tensiones y las contradicciones. Por un lado se “eliminaban” las diversidades y por el otro se integraba socialmente —a través de la educación y del trabajo— a grandes colectivos, detrás de un proyecto nacional; de la misma manera en que se consolidaba el Estado-nación como modelo político, lo hacía el capitalismo agroexportador como modelo económico. En ese contexto, la escuela sirvió tanto para reproducir el sistema de producción como para suprimir del imaginario social a los pueblos originarios como sujetos creadores de cultura. Subsumidos a los pueblos originarios quedaron los inmigrantes limítrofes, igualmente morenos, igualmente pobres y, por lo tanto, igualmente “incivilizados”.

Cada momento histórico y cada sistema social configura un tipo de subjetividad particular. Durante la modernidad, el Estado-nación desplegaba una serie de instituciones (familia, iglesia, fábrica, escuela) que funcionaban dentro de un mismo paradigma. De ese modo, el sujeto transitaba por las diversas estructuras con un mismo lenguaje, una misma lógica, y una misma práctica. El tipo subjetivo propio de este período es el ciudadano. El ciudadano se presentaba como un individuo racional, libre, y autónomo, insertado en el mercado laboral y respetuoso de la autoridad. Gozaba de la igualdad formal ante la ley y tenía aspiraciones de ascenso social a través de la educación. En ese contexto, el rol fundamental de escuela consistía en legitimar el proceso que permitía hacer útiles a los individuos para desarrollarse en una sociedad capitalista. A su vez, la institución escolar suponía y construía una subjetividad pedagógica que contribuía a la formación de este ciudadano. En esta subjetividad específica, se sostenía el proceso didáctico que habría de proveer el modo de abordar el conocimiento y de relacionarse con los otros sujetos con quienes se compartía el espacio escolar. Durante el período de la modernidad, la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes estuvo circunscripta a la de estudiantes. Ello significó, legitimar ciertas prácticas como valiosas (el esfuerzo, el trabajo, la disciplina), y prescindir o invisibilizar la diversidad de identidades configuradas a partir de los distintos espacios de pertenencia. En efecto, los alumnos y alumnas, recibían una cantidad de información en



las diversas áreas de las ciencias y las artes, y eran formados, en el ámbito escolar, para ejercer, en el futuro, los derechos de ciudadanía, es decir, para que, cuando tuvieran la edad suficiente pudieran votar, que era el único modo de ejercer esa ciudadanía. Si bien, esta perspectiva de ciudadanía se vinculaba estrechamente con el ejercicio de los derechos civiles y políticos, éstos se relacionaban casi exclusivamente con el derecho al sufragio. A ese respecto cabe señalar que recién en 1912 se sancionó la ley de sufragio universal, secreto y obligatorio y más tarde, en 1947, se sancionó la ley de voto femenino.

En la periferia de este contexto social quedaron nuestros pueblos indios, reclamando la propiedad y posesión comunitaria de la tierra, resistiendo la miseria y sumidos en una pobreza estructural que, en muchos casos, todavía perdura.

La escuela resultó ser un espacio poco amigable para los indígenas que llegaban a ella; su cultura había sido desvalorizada durante siglos, ellos estigmatizados con la “barbarie” que la modernidad había depositado sobre sus cabezas; sin duda no eran la mejor combinación para favorecer el abordaje del conocimiento.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, los países victoriosos establecieron las reglas de juego, económicas y políticas, para el mundo. Diseñaron organismos y tratados internacionales que determinarían los roles de los países centrales y periféricos, y, por lo menos por algún tiempo, generaron un mundo bipolar.

Para ese entonces, la Argentina, un país periférico productor fundamentalmente de alimentos y con escasa industrialización se posiciona en la región y en el mundo de una manera peculiar cuando irrumpe en la escena política, el Movimiento Nacional Justicialista. Conducido por el General Juan Domingo Perón, esta corriente política, hace pie en el movimiento obrero, lo vertebra y avanza en el reconocimiento y garantía de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

El peronismo tiene como uno de sus objetivos de gobierno incrementar la Industrialización Sustitutiva de Importaciones mediante el diseño de políticas públicas con una fuerte intervención en estatal.

En lo que a educación se refiere, en 1948, se crea la Universidad Obrera, que luego sería la Universidad Tecnológica Nacional. De este modo, se institucionalizan los saberes de los trabajadores en un ámbito académico de nivel terciario. El modelo educativo peronista tiende a incluir a algunos de estos sectores que la generación del 80 había dejado en la periferia del contexto social. Aparecen el “aprendiz” y el “maestro”,



dos nuevos sujetos en este proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados con los saberes de los obreros. En el aspecto de enseñanza técnica se creó la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, 1944), esta comisión implementó las escuelas fábricas, las escuelas de aprendizaje y las escuelas de capacitación obrera y capacitación profesional femenina, los cuales contaban con prioridad de ingreso en la universidad.

El General Perón fue derrocado en 1955, pero los derechos de cuya titularidad se habían apropiado los trabajadores, devendrían en el objeto de resistencia y lucha de los sectores populares hasta nuestros días.

En el contexto internacional, los años 60 y 70, aparecen como una década sumamente convulsionada. Las guerras de liberación en África, de las cuales Argelia y Angola son ejemplo, Cuba, desafiando al poder norteamericano, o el Mayo Francés que desafió al pensamiento burgués de la época. Estos acontecimientos impulsaron, sin duda, profundos cambios en la dinámica social que, entre otras cosas, pusieron en cuestión también el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista pedagógico, la epistemología genética aparece como una teoría del desarrollo del conocimiento que trata de descubrir las raíces de los distintos tipos de conocimiento desde sus formas más elementales, y seguir su desarrollo hasta los niveles superiores, inclusive hasta el pensamiento científico. Jean Piaget, su fundador, parte de la convicción de que el conocimiento es una construcción continua y de que la inteligencia no es más que una adaptación del organismo al medio a la vez que el resultado de un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y de éste sobre el organismo.

También en esa década de cambios, los sistemas educativos de América Latina son puestos en cuestión. Se inicia la búsqueda de una identidad común en una América Latina diversa y heterogénea que se manifiesta en situaciones de desarrollo bastante diferenciadas y, dentro de cada país, heterogeneidades sumamente complejas. Aunque la relación entre educación y sistemas educativos es similar en el continente.

La problemática de esta relación tiene que ver con algunos hechos objetivos, por ejemplo "...la dinámica de distanciamiento socioeconómico entre los países centrales ricos y los países pobres del Tercer Mundo al cual pertenecemos; los mecanismos de dependencia económica, tecnológica y de información con respecto a los países avanzados, especialmente a los Estados Unidos; [...] la injusticia social y la desigualdad,



en muchos casos creciente, entre estratos sociales o regiones dentro de cada país; la carencia en varios países de la región de procesos políticos orgánicos e institucionales que aseguren la representatividad de intereses en la toma de decisiones políticas...”⁴. En este marco, resulta hasta un absurdo que estuvieran operando en nuestro continente, sistemas escolares diseñados conforme a patrones de países desarrollados. Las consecuencias más evidentes de ello: el analfabetismo (no sólo funcional), y la deserción escolar, entre otros. Esto se corrobora cuando se consideran ciertos fenómenos de conciencia colectiva específicamente latinoamericana. Por ejemplo, la incipiente convicción en América Latina de que tiene que apartarse de los modelos de desarrollo “occidentales” y definir un propio estilo que garantice su mayor independencia e identidad cultural, desde este punto de vista se plantearon las necesarias modificaciones al sistema educativo adecuándolo a las concepciones políticas de entonces.

El Magisterio, hasta 1968, era una de las variedades de las escuelas de nivel medio. A partir de entonces se convirtió en una carrera de nivel terciario, lo que permitió profundizar en algunas cuestiones pedagógicas, didácticas y de psicología evolutiva.

A partir de 1976, se produjo en nuestro país la más feroz dictadura que haya conocido nuestra historia. Miles de perseguidos, exiliados, asesinados y desaparecidos fueron su consecuencia inmediata. Al igual que en otros países de América Latina los sectores populares fueron los más castigados tanto a nivel económico como cultural y social.

El período 1976/1983 fue, una suerte de burbuja en la que se detuvo el tiempo. En ese letargo de pesadilla sucumbieron las discusiones en materia educativa entre muchas otras cosas. Cuando, recuperada la democracia, comenzamos lentamente a retomar la problemática educativa como un objetivo de las políticas públicas aparecieron algunos intentos de replantear reformas educativas, como fuera el Congreso Pedagógico de 1985. Resultó un intento valioso aun cuando no fue eficaz en sus resultados.

La década del noventa fue otra época de grandes cambios a nivel mundial. Mientras la economía y el mercado de trabajo excluían y desintegraban, paradójicamente, la escuela escolarizaba a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Sin embargo, la escuela perdió su rumbo. Se quedó sin la función que históricamente había tenido de ser el artífice del ascenso social de los ciudadanos. “...El paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar. No les sirve a los alumnos, ni a los docentes, ni a la sociedad...”⁵. Los nuevos alumnos eran diferentes. Habían variado profundamente no sólo en sus condiciones materiales sino también en



dimensiones muy profundas de su subjetividad, marcada por las huellas que habían dejado los nuevos contextos familiares y los consumos culturales que los caracterizaban.

En ese contexto, es preciso señalar que hoy en día, es difícil sostener la idea de que existe una correlación entre la escolarización y el desarrollo de conocimientos poderosos en las personas. De este modo, "...la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento. Pero como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza), quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural..."⁶.

Los procesos de globalización reforzaron las tendencias al desarrollo desigual. Los sectores urbanos, en mejores condiciones de reconvertirse, se pudieron adaptar a las nuevas lógicas de producción e intercambio.

Las comunidades originarias de hoy permanecen tan excluidas como las que habitaban en nuestro territorio en el siglo XIX, y, a este colectivo se suman grandes cantidades de desocupados y sub-ocupados para quienes la escolarización no sólo no los incluye sino que los consolida en su exclusión. Las desigualdades históricas en materia de oportunidades de acceso y calidad, se fueron profundizando como consecuencia de las transformaciones económicas e institucionales. Esto es, las políticas públicas vinculadas con la educación fueron fragmentando y descentralizando los sistemas educativos. Las escuelas, que eran nacionales, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, fueron transferidas a las provincias sin los recursos económicos con que afrontar esa erogación. En un país con un desarrollo desigual notable, como es la Argentina, las provincias más pobres fueron las que llevaron la peor parte. En efecto, las políticas neoliberales de los años 90 vulneraron el derecho a la educación de muchos de nuestros compatriotas.

Teniendo en cuenta que las consecuencias de estas políticas excedieron el ámbito educativo, resulta conveniente efectuar algunas precisiones al respecto.

El gobierno del Presidente Menem reivindicó la libertad absoluta, o con mínimas restricciones, de los mercados; la drástica disminución del gasto público y la flexibilización laboral como base de sus políticas públicas. El libre tránsito de



mercaderías importadas contribuyó a la destrucción del mercado interno. La flexibilización laboral incrementó notablemente el desempleo generando al mismo tiempo, la pérdida de la fuente de trabajo y la destrucción de los lazos de solidaridad que los trabajadores habían construido con sus compañeros en el espacio laboral que compartían. En este marco, y con una abrupta reducción de las políticas sociales, se constituyeron gran número de ONG's representantes de grupos sociales determinados, como forma institucional de reivindicación y lucha por los derechos (por ejemplo, ONG de lucha contra el HIV, de reconocimiento de identidades homo y trans-sexuales, de mujeres, de pueblos originarios, de protección de la niñez, etc.). Es decir, frente al desentendimiento de estos temas por parte del Estado, la responsabilidad por propiciar y defender los derechos de estos grupos recayó sobre las entidades que los aglutinaban, y la gestión de esas demandas, en tanto se hacía por cada colectivo en forma individual, fragmentaba la fuerza del reclamo.

Al mismo tiempo que se vulneraban derechos garantizados en Tratados Internacionales de Derechos Humanos, se impulsaba una reforma constitucional con el propósito de que el Presidente en ejercicio pudiera acceder a un segundo mandato. Obtenida la reforma, se incorporan a nuestra Carta Magna y con rango constitucional, los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. A partir de entonces, la perspectiva de derechos humanos integra la problemática educativa tanto en lo que hace a la práctica como a la investigación educativa.

La entrada del nuevo milenio ha traído consigo la profundización de las transformaciones sociales. "...No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. La crisis actual, en consecuencia, es una crisis estructural, cuya principal característica es que las dificultades de funcionamiento se producen *simultáneamente* en las instituciones responsables de la cohesión social (el Estado-Providencia), en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto)..."⁷.

El Estado de hoy es otro y la relación Estado-sociedad también. Las relaciones de fuerza entre poderes económicos y políticos generan nuevos dilemas.

Cada vez se produce más riqueza con menos fuerza de trabajo y cada vez más ciudadanos quedan fuera del sistema económico.



El 2001 fue un año de gran inestabilidad económica y política. Las tensiones entre la sociedad y el Estado fueron de tal magnitud que determinaron el alejamiento de su cargo del Presidente De la Rúa. En ese desamparo institucional, los sectores populares fueron desarrollando **espacios asamblearios**, en los que se resolvían colectivamente diversas cuestiones. Los antes obreros y obreras, ahora mayormente trabajadoras y trabajadores desocupados comenzaron a impulsar el desarrollo de nuevas organizaciones y movimientos sociales acompañados por algunos sectores del sindicalismo. De este modo fueron apareciendo, los movimientos de trabajadores/as desocupados/as; y recuperaron su vitalidad los movimientos de campesinos/as; estudiantes; feministas; pueblos originarios que retoman las luchas por sus derechos; movimientos de fábricas recuperadas (esto es fábricas vaciadas por sus dueños, tomadas por los trabajadores y convertidas en cooperativas de trabajo); medios de comunicación alternativos; los nuevos movimientos ambientalistas. En muchos casos, confluyendo en sus luchas los diferentes grupos y articulando las acciones para potenciar la visibilización y los resultados de sus reclamos.

En ese contexto aparecen también, en el ámbito de muchas de estas organizaciones populares, los Bachilleratos Populares. Una forma de abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje diferente a la educación formal, que aún hoy pugna por el reconocimiento de la certificación de estudios por parte del Estado. Sobre este punto profundizaremos más adelante.

No son un tema menor los procesos desarrollados en América Latina entre 2003 y 2015. El Estado Plurinacional de Bolivia tiene, por primera vez un presidente indio; Brasil, Venezuela, Ecuador, Uruguay, Chile y la propia Argentina han protagonizado profundos cambios en las dinámicas políticas. Con distinta intensidad y tensiones diversas a la hora de incluir a los grupos estructuralmente desaventajados, se ha avanzado en la garantía de protección de los derechos humanos de los ciudadanos bajo su jurisdicción.

La garantía y protección de los Derechos Humanos, sobre todo los vinculados con la desaparición forzada de personas durante la última dictadura, avanzaron notablemente. Se lograron llevar a juicio y condenar a los responsables de graves violaciones a los Derechos Humanos. Además de la recuperación de nietos apropiados y la identificación de cuerpos que también fueran recuperados.

En este momento, los gobiernos populares de nuestra América del Sur están en retroceso. Es implacable el avance de los poderes económicos concentrados sobre los derechos de los pueblos.



Al mismo tiempo, y aun cuando la relación de fuerzas no favorece a los sectores populares, éstos siguen dirimiendo sus conflictos, ocupando las calles. Todo parece indicar que, por algún tiempo, ese será el modo de expresión del conflicto.

Educación Popular

Partir de la pregunta de qué son los Bachilleratos Populares nos hace reflexionar, por supuesto, sobre la idea de Educación Popular. Pedagogos como Paulo Freire, o Simón Rodríguez nos encaminan en la búsqueda de una definición. La Educación Popular es, pues, una educación pensada y actuada (ejercida) “desde” y “con” los sectores populares, “junto” a ellos, a diferencia de la Educación tradicional, diseñada en los orígenes del Estado-Nación y con fuerte impronta en muchos ámbitos de la educación formal actual.

Por otra parte, la Educación popular, es entendida en este trabajo como necesariamente territorial, intercultural y con perspectiva de género. Qué significa esto? Pues, pensarla en términos de recuperar y escuchar las voces de los sectores históricamente acallados; y valorizar sus saberes previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partir de dichos saberes para desnaturalizar y problematizar las relaciones sociales propias de nuestras sociedades latinoamericanas, capitalistas y profundamente patriarcales.

*Por qué decimos también “intercultural”?

En general se entiende a la interculturalidad como una concesión del Estado a las “minorías” culturales que tiende a “incluirlas” dentro un sistema hegemónico ya prefigurado.

Aquí proponemos pensar la interculturalidad en dos sentidos (que se relacionan y determinan mutuamente):

a) en términos de políticas públicas, de reconocimiento a la diversidad y valoración de las diferencias sin jerarquización, es decir, en términos de extensión real de derechos como consecuencia de largas luchas y demandas; y

b) también en el sentido de que la interculturalidad se ha logrado a partir de la época de la conquista, a través de acciones de resistencia de los actores populares (a través del lenguaje, las creencias, las comidas, la música, incluso del mestizaje como estrategia de obtención de libertad para la descendencia, etc.). Tiene más que ver con los modos de resistir y dar continuidad a lo propio frente a la imposición de un Estado colonizador, y luego de un Estado–Nación, que en sus inicios resultó puramente homogeneizador.



Aníbal Quijano definió es modelo, ese patrón de poder específico que se establece en Latinoamérica desde la conquista a esta parte, como “colonialidad del poder”, el cual se funda en dos ejes: uno, el de las relaciones sociales jerárquicas en base a la idea de raza; y dos, el de las relaciones sociales de producción capitalista donde la modalidad del trabajo está determinada por dicho modo de producción).

Desentrañar estas matrices de relaciones sociales, historizándolas y contextualizándolas es parte de la tarea que supone la educación popular. Todo esto desde una perspectiva pedagógica basada en los vínculos personales cercanos, el juego, y la participación de estudiantes y docentes en modalidades asamblearias de resolución de conflictos y de producción de propuestas de actividades escolares y territoriales, estableciendo redes de articulación con otros actores locales.

Nacimiento de los Bachilleratos Populares en la Argentina.

Los años 90's constituyen un período de consolidación y profundización de grandes cambios que venían diseñándose e insinuándose en la economía, en la forma de administrar el Estado y, consecuentemente, en las subjetividades. Esta época se caracteriza por la implementación de políticas de corte neoliberal que causaron el quiebre de las economías locales con un fuerte correlato en el tejido de la sociedad: desocupación, pobreza, desigualdad, marginalidad y fragmentación. Al mismo tiempo, se implementaron políticas de ajuste del gasto público y la retirada del Estado Nacional como garante y administrador del sistema educativo. La consecuencia más evidente de estas políticas fue un marcado proceso de deserción escolar y expulsión de amplios segmentos de jóvenes y adultos de las instituciones educativas medias formales.

A su vez, comenzó un proceso de transformación respecto de las funciones de la escuela.

Las urgencias alimentarias y sociales que estos entornos presentaban hicieron girar, en muchos casos, el eje de la tarea docente desplazándose hacia la contención social, como prioridad.

Fue en medio de esta coyuntura que las organizaciones sociales comenzaron a propiciar y abrir espacios de enseñanza en el seno de sus organizaciones con el fin de brindar la contención que no habían recibido de parte de las escuelas oficiales y, a su vez, poniendo en práctica un modelo educativo acorde “a las problemáticas concretas de sujetos concretos y que pusiera en cuestión críticamente desde la praxis, las concepciones fundamentales del modelo hegemónico y tradicional. Este intento,



entonces, toma el camino de democratizar la escolarización, configurar modelos escolares alternativos en los cuales se pueda materializar el derecho a la educación y también contrarrestar la hegemonía capitalista en su versión neoliberal. Por esto mismo, se reconoce el surgimiento de los primeros Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos hacia fines de la década del '90.

Tensiones entre la Educación Populares y el Estado-Nación.

Hemos visto hasta aquí el contexto socio-político y económico en el que surgieron los Bachilleratos Populares. Pero antes de adentrarnos en los conflictos que surgen entre la Educación Popular y el Estado-Nación es importante hacer un breve análisis del contexto general que se dio en Latinoamérica luego del período neoliberal que, consolidado en la década del 90, desató una profunda crisis hacia los primeros años del siglo XXI. En efecto, en muchos países de la región, se produjeron serios conflictos, al menos en términos de representación política de los gobiernos y, en muchos casos, en términos de profundos cuestionamientos del pensamiento hegemónico.

A pesar de los procesos progresistas que se dieron en América Latina entre 2003 y 2015; y los avances en algunos temas de Derechos Humanos, no fue la educación intercultural un tema central en las políticas públicas.

En 2015 se produjo en Argentina un cambio drástico en la conducción del Estado. El gobierno de Mauricio Macri, de corte neoliberal, abandonó toda política vinculada con los Derechos Humanos, con lo que los espacios de reflexión se redujeron y tuvieron dificultades para funcionar. En la Región, en general, hubo un embate violento del neoliberalismo. Este viraje motivó que en el diseño de las políticas públicas en materia educativa el objetivo estuviera puesto en satisfacer las necesidades del mercado.

De conformidad con lo expuesto hasta aquí, resultan claras las dificultades con las que nos enfrentamos para llevar adelante espacios de Educación Popular en estos contextos. De hecho, por sus fundamentos conceptuales, cuando la Educación Popular se institucionaliza comienza a entrar en tensión con las lógicas estatales en todas sus formas: algunos por permanecer por fuera del Estado, otros si bien reconocidos en la certificación de los estudios y en los salarios de los docentes –aunque en ningún caso se reconoce pareja pedagógica-, carecen de recursos suficientes.

Los desafíos que se plantean en los Bachilleratos Populares en estos contextos tan difíciles comprenden una diversidad de temas que se vinculan estrechamente con su propia construcción. ¿Es posible pensar a los bachilleratos como organizaciones



autogestivas? ¿En qué medida?; más aún, ¿es posible una educación popular-estatal? Estas y otras preguntas, difícilmente puedan responderse afirmativamente sin poner en cuestión el modelo político e ideológico en que aún hoy se sostiene la estructura del Estado-Nación.

Dicho modelo, que especialmente hoy se está poniendo en crisis –no sólo por razones de índole económica- sino por las luchas populares desatadas en reclamo de mayores derechos y espacios de toma de decisión por parte de los grupos históricamente oprimidos (pueblos originarios, mujeres, diversidades sexuales, etc.) es justamente lo que debe repensarse y discutirse para poder emprender la construcción de nuevos modos de organización Estatal que puedan resultar de la participación plena de los sectores “subalternizados”.

Por el momento, lo que sí podemos afirmar es que, considerando las realidades políticas latinoamericanas del Estado-Nación, la Educación Popular se ha constituido en un espacio (y una forma de resistencia) de estrategias de los sectores populares para la construcción de nuevas subjetividades que nos permitan problematizar lo existente y construir nuevos modos de enseñar y aprender, de vincularnos y de vivir en nuestras sociedades que superen las opresiones del sistema constituido sobre bases patriarcales, clasistas y racistas.

Conclusiones

Proponemos algunas reflexiones a partir de lo expuesto: por un lado, consideramos que para lograr un avance contundente en el sentido de la construcción de estas nuevas subjetividades, se requiere de una modificación política y cultural muy profunda que implicaría dejar de lado los estereotipos que la cultura hegemónica ha construido durante siglos en un esquema jerárquico que considera a la cultura blanca y europea superior a cualquier otra expresión cultural. En este proceso tiene un rol fundamental la educación, la promoción de los derechos humanos y la inclusión social.

En este sentido, resulta evidente que educación y derechos humanos son conceptos interdependientes. Siguiendo a Ana María Rodino (2011) “...la educación debe entenderse siempre desde y con un enfoque de derechos humanos...”⁸. Esta es la definición más inclusiva en tanto abarca a todas las personas sin distinción de etnia, fisonomía, nacionalidad, sexo, orientación sexual, creencias religiosas, políticas. Para lograr este objetivo resulta imprescindible que el diseño de políticas públicas se base en los principios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; que los docentes se



formen en educación en Derechos Humanos; y también que la sociedad civil comprometida con temas de Derechos Humanos (ONGs.; militantes en derechos humanos) contribuyan a la formación de la conciencia de titularidad de derechos y obligaciones de los grupos estructuralmente excluidos, a los efectos de que obtengan las herramientas suficientes para efectuar los reclamos adecuados. En ese sentido ni el Estado Nacional ni los provinciales desarrollan actualmente una labor eficaz a ese respecto.

Por otra parte, el buen vivir del que hablan los pueblos originarios tiene que ver con la posibilidad del ser humano de vivir feliz y en armonía con la Madre Tierra. Educación, derechos humanos e inclusión social resultan imprescindibles para que este objetivo se cumpla.

Las nuevas formas del capitalismo internacional, basada en la concentración de la riqueza en escasísimas manos y la miseria distribuida por el resto del planeta, es un panorama, por lo menos, desolador. Sin embargo, las experiencias de distintos sectores populares organizados de diversos modos y en torno a diferentes identidades, significan una búsqueda en la construcción, visibilización y fortalecimiento de estas subjetividades que tienden a reflexionar críticamente y propiciar alternativas a nuestra sociedad actual. Las organizaciones populares, los trabajadores de la educación y de la cultura en todas sus expresiones, los militantes en el respeto a los Derechos Humanos, estamos compelidos a seguir re-pensando nuestras prácticas, a ser creativos en las propuestas y a aunar fuerzas, para construir un Estado diferente, capaz de incluirnos a todos y solidarizarnos con las luchas de los pueblos hermanos para generar una sociedad que respete el derecho a vivir dignamente de todos y todas.

Notas

¹ Área Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015), pág. 12

² Fuente: Pigna, Felipe: 'Los Mitos de la Historia Argentina 2', Buenos Aires, págs.. 317-321 adaptado para El Historiador.

³ Rouquie, Alain. 'Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina hasta 1943. Cap. 1, pág. 2

⁴ Latapí, Pablo 'Educación y Sistemas Escolares', pág. 120

⁵ Tenti Fanfani, Emilio. Cátedra de Teoría de la Educación Pág. 3

⁶ Tenti Fanfani, Emilio op.cit.

⁷ Tedesco, Juan Carlos. 'La Educación en el marco del capitalismo'.



⁸ Rodino, Ana María. La Educación con enfoque en Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social.

Bibliografía

Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la memoria. INFD (2015). Educación en Derechos Humanos: Clase 01 Perspectivas acerca de la Educación en Derechos Humanos. Especialización en Derechos Humanos. Clase 02 Enseñanza de los derechos y formación de ciudadanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gelli, María Angélica. Constitución Nacional. Comentada y Concordada. Buenos Aires. La Ley. 2003.

Hevia, Ricardo. Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza.

Latapí, Pablo. Educación y Sistemas Escolares en América Latina. Problemáticas y Tendencias de solución. Vol. Sistemas escolares. Págs. 115/137. Jornadas Adriano Olivetti de Educación. Ediciones Culturales Olivetti. Buenos Aires. 1971

Magendzo, Abraham. La Pedagogía de los Derechos Humanos. Lima 2001.

Martínez Sarasola, Carlos. “De manera sagrada y en celebración. Identidad, cosmovisión y espiritualidad en los pueblos indígenas”. Editorial Biblos. 2010. Cap. 1.

Pautassi, Laura y Arroyo, Laura “Enfoque de derechos en las políticas de infancia”. Indicadores para su medición. ONU. UNICEF CEPAL. En www.cep.al.org.

Piaget, Jean. “Psicología de la Inteligencia”. Editorial Psique. Buenos Aires. 1973.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. Pág. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/quijano.rtf>

Rodino, Ana María. ‘La Educación con enfoque en Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social’. Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Vol. 61. 2015. Pág. 201.

Rouquiè, Alain. “Poder militar y sociedad política en la Argentina. I. hasta 1943. EMECE. Buenos Aires. 1982.

Tedesco, Juan Carlos. “La educación en el marco del nuevo capitalismo. Revista IIDH, N°36. Julio-Diciembre 2002. San José. Costa Rica.

Tenti Fanfani, Emilio. “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires. Siglo XXI.2007.



Tenti Fanfani, Emilio. Teoría de la Educación. Módulo 3. Texto N° 3. Escuela y Política. Formación del Ciudadano del año 2000.

Valko, Marcelo. "Pedagogía de la Desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible". Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2010.