

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

**Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación**

Autor: Darío G. Martínez

Directora: Dra. Florencia Saintout

Codirectora: Prof. Paula Morabes

Tesis para optar por el título de Doctor en Comunicación

2015



A Fabiana, Simona y Amanda

A Jorge Huergo *in memoriam*

## Índice

Agradecimientos.....	8
Contextos.....	14
Capítulo 1. Memorias de la educación de jóvenes y adultos.....	15
Historia de la educación.....	17
En el principio del Estado.....	20
Las iniciativas reglamentadas: oficios, enseñanza básica.....	24
La especificidad y el analfabetismo.....	30
Interpelar desde el trabajo.....	34
La expansión y la etapa crítica.....	39
<i>Las iniciativas masivas</i> .....	41
<i>La CREAR</i> .....	45
Capítulo 2. Confintea: posibilidades y restricciones.....	54
Rasgos principales de la Confintea.....	57
Las subjetividades.....	59
Repertorios de saberes y experiencias.....	67
Comunicación y medios.....	77
Capítulo 3. Paulo Freire: legados y posibilidades.....	83
Del corazón de Recife.....	84
Las vertientes de <i>Pedagogía del oprimido</i> .....	87
Creerse menos para que otros sean más.....	94
Los oprimidos (1959-1969).....	97
Los colonizados (1970/ 1980).....	102
Regresados y mala hierba (1979-1989).....	106
Favelados (1991-1997).....	111

Experiencias: relaciones con el mundo .....	114
Lanzarse al mundo (1959-1969).....	114
Búsqueda de participación democrática (1970-1980) .....	117
Creatividad y resistencia (1980- 1989).....	118
El vitalismo humanista (1991-1997) .....	120
Todo saber es político.....	121
La búsqueda inquieta (1959-1969).....	121
Acción y reflexión (1970-1980) .....	124
Las mañas (1980- 1989).....	125
Saber técnico y humanismo radical (1991-1997).....	128
Localizaciones .....	131
Capítulo 4. Puntos de partida teóricos.....	132
Lo político .....	133
Lo político-cultural, una perspectiva.....	137
Los diccionarios y las políticas del nombramiento .....	139
La definición imposible.....	141
El anclaje sociológico.....	145
El diccionario ¿latinoamericano? .....	150
Lo cultural y las relaciones de poder .....	154
Comunicación / educación como campo.....	157
La perspectiva comunicacional de lo educativo .....	163
Las experiencias .....	166
Praxis y experiencia.....	167
Tener experiencia y las vivencias.....	172
Los saberes .....	178
Saber es recordar .....	181
El desierto, los saberes del pobre y la cultura del alambre.....	183

La práctica y el dominio .....	188
La terca persistencia .....	191
Des-centramiento, des-localización y des-temporalización .....	194
Las subjetividades .....	196
Escuela y subjetividades modernas .....	197
Procesos de subjetivación.....	201
Capítulo 5. Anclajes metodológicos.....	206
Recolección de datos .....	209
Técnicas .....	212
Estrategias de análisis.....	216
<b>Especificaciones</b> .....	217
Capítulo 6. Las biografías y las trayectorias .....	218
Las trayectorias furtivas .....	219
Las relaciones con instituciones educativas .....	222
El reingreso.....	229
Los irlandeses .....	233
El trabajo cuerpo a cuerpo .....	236
Las expectativas morales de la escolarización .....	240
Los entornos inmediatos.....	242
Capítulo 7. Los trabajos, las amistades y las familias .....	247
El universo del trabajo.....	249
Todas las changas .....	250
Las lógicas del aprendiz .....	254
El cansancio y la sospecha .....	259
Los conflictos .....	262
Los afectos elegidos.....	265
El fútbol como horizonte .....	268

Juntarse .....	273
Los saberes de cuidado .....	279
Los ámbitos familiares .....	283
Cumpleaños y regalos.....	285
Madres, hijas y viceversa .....	287
Capítulo 8. Las dinámicas intersubjetivas .....	293
Los noviazgos .....	294
“De novio no me pongo más” .....	299
“Me quiso pegar un tiro a mí” .....	301
El respeto .....	305
El respeto en la escuela.....	307
La falta de respeto de profesores .....	311
“Siempre con respeto” .....	314
La exigencia ¿imposible? .....	318
Mirar mal .....	322
La polisemia de las miradas .....	323
La dinámica del mirar mal.....	325
El descanso .....	327
Capítulo 9. Conclusiones.....	330
Bibliografía.....	341
Anexo I.....	350
Políticas destinadas a la educación de jóvenes y adultos .....	351
Anexo II.....	366
Confintea I (Elsinor, 1949).....	367
Confintea II (Montreal, 1960) .....	368
Confintea III (Tokio, 1972) .....	369
Confintea IV (París, 1985) .....	374

Confíntea V (Hamburgo, 1997).....	381
Confíntea VI (Belém do Pará, 2009).....	390
Anexo III .....	397
La educación como práctica de la libertad .....	398
<i>Pedagogía del oprimido</i> .....	404
¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.....	411
Acción cultural para la libertad .....	419
Cartas a Guinea-Bissau.....	426
La importancia de leer y el proceso de liberación .....	430
Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez .....	437
La naturaleza política de la educación.....	443
Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.....	448
Cartas a quien pretende enseñar .....	455
La educación en la ciudad .....	459
Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa .....	464
Política y educación.....	469
Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto .....	474



## **Agradecimientos**

La tesis es producto de años intensos, con muchas idas y vueltas, con momentos de frecuentes incertidumbres. Asimismo es un trabajo en el que habitan muchas voces, múltiples expresiones del amor, y del que me sería imposible dar cuenta de su totalidad.

Quisiera agradecer a Florencia Saintout y Paula Morabes por orientar este trabajo, con sus sugerencias, lecturas y observaciones que mejoraron esta producción.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En especial al Secretario de Posgrado, Pablo Bilyk, y a la Secretaria de Investigaciones Científicas, Paula González Ceuninck, por todo el apoyo brindado durante este proceso.

A los hombres y las mujeres, jóvenes y adultos, con quienes compartí muchas charlas, clases y talleres. También a docentes, personal auxiliar, directivos y supervisoras de educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata. A las referentes de las organizaciones sociales que todos los días abren las puertas de las organizaciones para que otros/as puedan continuar sus estudios.

A Anahí Angelini por las sugerencias dadas para la organización estructural de la tesis y ayudarme a salvar las omisiones en las que pude haber incurrido.

A Paz Echeverría por su lectura de las conclusiones y por tantos años de amistad.

A Guillermo Romero, Emilia Martinuzzi y Paloma Sánchez, compañeros del PPID, quienes probablemente no dimensionen las contribuciones que han realizando a este proceso a partir de las charlas que hemos mantenido.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, sin cuya beca hubiera sido imposible la realización de esta tesis.

A la cátedra de Comunicación y Educación (cátedra II), por el trabajo cotidiano en la formación de comunicadores y comunicadoras.

A Ricardo, Susana, Emmanuel, Eugenia y Evelyn.

## **Introducción**

Hay momentos del trabajo de investigación en ciencias sociales que establecen nudos metafóricos con materiales provenientes del lenguaje poético. Así nos gustaría que esta tesis plantee a sus lectores un conjunto de resonancias e intertextualidades con la saga de personajes de los irlandeses, protagonistas de algunos de los cuentos más logrados de Rodolfo Walsh. En esos relatos, Walsh describe la vida de jóvenes en un internado, sus tácticas de sobrevivencia, los efectos del disciplinamiento sobre sus cuerpos, sus expectativas de reparación de las injusticias. También es posible observar en aquellos cuentos una forma de comprender la relación conflictiva de los sectores populares con las instituciones educativas. La educación de jóvenes y adultos señala la imposibilidad de sutura del sistema público de enseñanza en nuestro país, pero también en el resto del continente. Ahí se hace visible una de las expresiones más abiertas de la desigualdad y de la imposibilidad de acceder a un derecho humano por parte de vastos sectores sociales.

La referencia a Rodolfo Walsh no es casual. Esta tesis busca inscribirse en una memoria política-académica que tiene una fuerte impronta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. La figura de Walsh se ha prestado a lecturas demagógicas, de las cuales pretendemos huir. Aquí más bien indica la figuración de un horizonte ético-político a alcanzar dentro del trabajo político-cultural que supone una investigación en ciencias sociales. Tal vez resulte desmesurado invocar a esta figura; es posible que haya lecturas que avalen esa postura, sin embargo decidimos sostenerlo como un eje testigo a perseguir en el marco de una universidad pública. El trabajo político cultural consiste en eso, precisamente en construir horizontes que promueven contextos existenciales más justos. Las tareas de docencia, investigación y extensión universitaria que desarrollamos reconocen estas exhortaciones, más como una aspiración que como certezas alcanzadas, al momento de presentar el contexto de producción de esta tesis doctoral.

Por otro lado, también hay una vinculación con la propuesta de Paulo Freire, que es el principal exponente fundacional del campo de comunicación/ educación. Como se verá en este documento, la perspectiva freireana guarda componentes políticos y reflexivos muy particulares y que tienen una especificidad en el escenario de América latina. Así

es como este trabajo pretende reconocer este antecedente y que, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Jorge Huergo ha sido uno de los exponentes más sofisticados y quien expandió las fronteras de comunicación/educación.

La invocación a estas memorias pretende señalar los contextos de producción que tiene esta tesis doctoral. Asimismo, busca hacer visible que no se trata de una investigación aséptica, ni neutral, sino que busca un modo particular de intervención en el campo social contemporáneo y en una clara defensa de la universidad pública. Sobre todo para quienes somos la primera generación en acceder a los estudios universitarios.

Ahora para ingresar en los rasgos particulares de esta tesis, basta señalar que los escenarios históricos actuales se fueron complejizando por diversos factores entre los que podemos mencionar la devastación política, económica y cultural que provocó el neoliberalismo. La concentración de las industrias de medios de comunicación fungió como plataforma discursiva para la instalación de estas iniciativas, proclives a los intereses de los sectores económicos más poderosos. En la actualidad, ante el cambio de clima político y la profusión de medidas y retóricas que ubican a la emancipación latinoamericana en un primer plano, las industrias mediáticas operan como instituciones políticas que desafían los mandatos populares y expresan los anhelos de las elites neoconservadoras. Las preocupaciones por la comunicación y la cultura mediática son ineludibles en los análisis político-culturales que se realicen en torno de los contextos del capitalismo posindustrial. Pensar en una investigación en ciencias sociales que soslaye la dimensión comunicacional, en el plano de la cultura y la política, implicaría reflexiones truncas que obviarán uno de los aspectos constitutivos de lo social.

A partir de estas breves referencias contextuales, esta tesis toma a la cultura mediática como uno de los puntos de partida para comprender los sentidos que las estudiantes y los estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata le asignan a lo educativo y a los saberes que provienen de sus propias experiencias sociales y a aquellos que la escolarización les propone en el contexto de la cultura mediática. Así es posible interrogarse, de manera más específica, por lo siguiente: ¿de qué manera la biografía de alumnos/as estructura el vínculo que establecen con lo educativo en un sentido amplio?; ¿cómo son los saberes y las experiencias que reconocen en la familia, en el trabajo, en el grupo de amigos/as?;

¿cuáles son los rasgos de sus subjetividades formadas en el contexto de la cultura mediática? Se trata de una apuesta a reflexionar por el sentido de las experiencias y los saberes que se configuran en diversos ámbitos sociales que, en ocasiones, antagonizan y/o complementan con aquellas propuestas que surgen de las institucionalidades educativas.

Para una mejor organización, la tesis se estructuró en tres partes que involucran diferentes momentos del análisis de la investigación realizada. La primera de ellas se denomina *Contextos* y se desarrollan los principales antecedentes con los cuales pretende dialogar esta tesis. Allí en el Capítulo 1, se abordan las memorias de la educación de jóvenes y adultos, a partir de un recorrido historizado por las institucionalidades, los discursos y las iniciativas estatales y de organizaciones políticas. Este recorrido involucró hacer foco en aspectos que pudieran dar cuenta de los saberes, las experiencias y las subjetividades que promovían cada momento historizado. En el Capítulo 2, se trabajó en el análisis de los documentos finales de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea) de la Unesco, cuya primera reunión aconteció en Elsinor, Dinamarca, en el año 1949 y la última en Belem do Para, Brasil, en 2009. La intención fue dar de cuenta de las principales definiciones en la temática que supone un organismo supranacional, con una notoria capacidad de instalar cada una de sus afirmaciones en performatividades que estructuran distintas iniciativas públicas y privadas en materia de educación de jóvenes y adultos. El Capítulo 3 efectúa un recorrido, lo suficientemente extenso, por la obra teórica de Paulo Freire, con el propósito de reconocer la potencialidad política de sus afirmaciones y dar cuenta de una teoría social surgida de las propias entrañas de Latinoamérica. Al mismo tiempo, busca alojar esta investigación dentro de las memorias del campo de la comunicación de nuestro continente.

La segunda parte, *Localizaciones*, apunta a las principales referencias teóricas y metodológicas que sustentaron este proceso de investigación. El Capítulo 4 presenta los puntos de partida teóricos, los anclajes en los cuales situar las reflexiones posteriores pero no como la sumatoria de alusiones bibliográficas, sino más bien con la tónica de un diálogo bajtiniano entre apropiaciones y resignificaciones que aportan a una lectura singular de una problemática en los términos de comunicación/ cultura. Así fue cómo se exponen un escenario situado de breves alusiones a los estudios culturales, para luego comenzar a desarrollar las principales categorías teóricas de la tesis. Mientras que el

Capítulo 5 desarrolla la construcción metodológica empleada para la recolección de información, al igual que las técnicas empleadas y la selección de los referentes empíricos.

La última parte llamada *Especificaciones* reúne la fase analítica de esta tesis. El Capítulo 6 indaga en las biografías y en las trayectorias de hombres y mujeres que concurren a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata, para identificar algunos rasgos de la escolarización y los vínculos que establecen con lo educativo en un sentido amplio. En el Capítulo 7 se describen las experiencias y los saberes que se relevaron en los ámbitos relacionados con el universo del trabajo, el núcleo de las amistades y los entornos familiares. Mientras que en el Capítulo 8 se analizan los procesos de subjetivación, sobre todo de los/as jóvenes, a partir de observar las significaciones en torno de los noviazgos, las demandas de respeto y las dinámicas involucradas en el “mirar mal”. Finalmente, en el Capítulo 9 aparecen las conclusiones provisionarias que surgen de esta investigación.

La tesis (en su versión digital) cuenta con tres anexos para dar una idea cabal de algunos de los análisis efectuados durante el proceso de trabajo. También se los presenta porque el futuro pueden convertirse en los primeros insumos para realizar indagaciones que los tomen como puntos de partida. El *Anexo I* desarrolla un cuadro con las principales políticas públicas (desde 1839 hasta 2014) de la Argentina y de la provincia de Buenos Aires destinadas a la educación de jóvenes y adultos. El *Anexo II* expone las principales referencias de los documentos finales de todas las Confintea, como un modo de ilustrar los materiales que han sustentado el análisis de las prescripciones y las posibilidades que ha figurado la Unesco acerca de nuestra problemática. El Anexo III presenta el fichaje exhaustivo de las publicaciones relevadas de Paulo Freire, enfatizando en los aspectos que tienen una relación directa con las principales categorías de esta tesis. Cada uno de estos anexos puede ofrecer una lectura complementaria del trabajo de investigación realizado, pero al mismo tiempo guardan una relativa autonomía del cuerpo central de la tesis y ofrecen panoramas múltiples de indagación de la educación de jóvenes y adultos –entre otras cuestiones de posibles análisis– desde una perspectiva de comunicación/ cultura.

Esta tesis doctoral pudo realizarse a partir de la asignación de una beca por parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y el apoyo

institucional de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. También se inscribe dentro del proyecto de investigación “Problemáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación/Educación en Argentina” (11/P228) del Programa de Incentivos, dirigido por la Lic. Paula Morabes y alojado en el Laboratorio de Investigación en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (Comedi) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

También resulta pertinente aclarar que todo este proceso de investigación tiene un desarrollo extenso de actividades de docencia y extensión en el marco de la cátedra de Comunicación y Educación (cátedra II) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

# Contextos

## Capítulo 1. Memorias de la educación de jóvenes y adultos

Obtener rasgos precisos del origen de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina se convierte en una tarea infructuosa y estéril, que probablemente fundamente posiciones esencialistas y reduzcan la complejidad comunicacional que suele manifestarse en ámbitos de estas características. Con la pretensión de sostener el carácter desarreglado de la comunicación, inscripta en las tramas de la cultura, en este apartado se presentarán algunos elementos que puedan dar cuenta de las configuraciones discursivas que fueron aconteciendo, a medida que se realizaban procesos de institucionalización de la educación de jóvenes y adultos, y dejaban entrever algunos indicios de las subjetividades, los saberes y las experiencias que promovían. La dificultad de la heterogeneidad y la profusión de materiales, que abonan esta línea, pueden tornarse como una constelación de antecedentes que difuminen las tensiones y los antagonismos que están contenidos en ese lento proceso de institucionalización.

En ocasiones, efectuar un trabajo de cierta retrospectiva puede tornarse en una petición de solicitud de legados exclusivos, reivindicaciones de legitimidad que convierte a quien lo realiza en el prestidigitador de determinadas tradiciones teóricas. Más bien aquí se trata, en este capítulo y también en los siguientes, de reconstituir las articulaciones, las zonas problemáticas y los interrogantes fecundos y/o estériles que aporten al campo de comunicación/ cultura. Por ello, es interesante adoptar como *norte rumbador* el proyecto de Walter Benjamin acerca de la memoria.

La lengua determinó en forma inequívoca que la memoria no es un instrumento para la exploración del pasado, sino solamente el medio. Así como la tierra es el medio en el que yacen enterradas las viejas ciudades, la memoria es el medio de lo vivido. Quien intenta acercarse a su propio pasado sepultado tiene que comportarse como un hombre que excava. Ante todo no debe temer volver siempre a la misma situación, esparcirla como se esparce la tierra, revolverla como se revuelve la tierra. Porque las “situaciones” son nada más que capas que solo después de una investigación minuciosa dan a luz lo que hace que la excavación valga la pena, es decir, las imágenes que, arrancadas de todos sus contextos anteriores, aparecen como objetos de valor en los



apuestos sobrios de nuestra comprensión tardía, como torsos en la galería del coleccionista. Sin lugar a dudas es útil usar los planos en las excavaciones. Pero también es indispensable la palada cautelosa, a tientas, en la tierra oscura. Quien solo haga el inventario de sus hallazgos sin poder señalar en qué lugar del suelo actual conserva sus recuerdos no deberán exponerse en forma de relato, sino señalando con exactitud el lugar en que el investigador se apoderó de ellos (Benjamin, 2013, p. 99).

La potencia de este fragmento se aloja en la oportunidad de cuestionar las experiencias históricas de quien trabaja con determinados materiales y pretende encontrar un hilo argumental que describa, al menos en un rasgo, las características del contexto cultural en el que vive. El modo de exponer estos materiales también es una operación de análisis, que construye preguntas que buscan interpelar las condiciones culturales actuales. Por lo pronto, será necesario recurrir a la historización de las condiciones de producción de determinadas configuraciones discursivas como expresión de los procesos sociales.

Luego de estas consideraciones, haremos el intento de realizar una historización de la educación de jóvenes y adultos. Cabe aclarar que se trata de un campo que posee una vasta tradición de investigaciones al respecto –sean sistemáticas o producto de preocupaciones político-partidarias y/o en el marco de las políticas públicas– y un innumerable conjunto de materiales documentales a los cuales recurrir como fuentes para inferir las preocupaciones condensadas para una época determinada en esta temática. Por lo tanto, las perspectivas también son numerosas, con enfoques variados de acuerdo con las posiciones adoptadas por los sujetos que interrogan a los materiales producidos en la problemática de la educación de jóvenes y adultos. Es decir, este trabajo de tesis de doctorado opera en un escenario con extensos desarrollos que son tenidos en cuenta, aunque su modo de abordaje se corresponda con otros intereses teóricos. Sin embargo, estos se tornan en elementos claves que permiten establecer un umbral para la especificación comunicacional del análisis de estos materiales simbólicos, en la articulación y el desplazamiento de sus conceptos, métodos y objetos y de los procesos políticos que los contienen. Se trata de una selección de materiales, agrupados en conjuntos, que privilegian las tensiones político-culturales que engloban a la educación de jóvenes y adultos. Bajo ese precepto, cercano a los intereses de esta tesis, se han descartado otros tipos de trabajos que ubican su foco en las características pedagógicas, didácticas y/o en contextos institucionales. Estos aspectos han sido importantes para

análisis de índole variada, solo que en este recorte que proponemos es posible encontrar articulaciones, precarias aunque estables, que detallan un momento de las políticas culturales de la educación de jóvenes y adultos, al mismo tiempo que describen los rasgos principales que contienen en las prácticas, las subjetividades y los saberes que permiten poner en juego.

### **Historia de la educación**

En este sentido, es posible caracterizar un *primer conjunto* de investigaciones de esta problemática que se podrían encuadrar en aquello que se denominan los estudios de la historia de la educación argentina. Las publicaciones dirigidas por Adriana Puiggrós (1997) son un ejemplo de ello, no por realizar exclusivamente –aunque por momentos sea necesario hacerlo para los fines argumentativos– un estudio cronológico de la conformación del sistema de educación pública de la Argentina, sino por relevar el conjunto de los discursos que circulaban en el tejido social en torno de la educación en general. Los materiales que fueron utilizados para la producción de un conocimiento específico en esta línea fueron los documentos escritos por los organismos institucionales encargados de regular el funcionamiento del incipiente sistema educativo, las conclusiones alcanzadas en reuniones de sujetos vinculados con la temática, las publicaciones escritas por agentes (docentes y/o inspectores) que ejercían tareas en ámbitos de la educación de adultos, las revistas de difusión que editaban los ministerios de educación de la Nación (*El Monitor de la Educación Común*) y la provincia de Buenos Aires (*Anales de la Educación Común*). Dentro de esta línea, quien se dedicó a investigar nuestra temática fue Lidia Rodríguez que tiene un trabajo en esta colección destinado a relevar las principales acciones estatales y perspectivas en el momento de la conformación del sistema educativo público de la Argentina (Rodríguez, 1997). Los interrogantes que se desprenden están en sintonía con las preocupaciones por la conformación del sistema educativo, si bien la niñez era la figura que se interpelaba con mayor énfasis, el sujeto adulto analfabeto se presenta como un destinatario de las acciones educativas estatales, aunque no fuese la prioridad.

Se trata de una línea de reflexión que abrió un abanico de indagaciones que derivó en proyectos y equipos de investigación que tomaron como piedra basal esta metodología de trabajo. Tuvo su momento fundacional, por llamarlo de alguna forma, en la recuperación democrática en la década del 80 con el regreso de profesores universitarios que fueron obligados al exilio y con el lento proceso de finalización de la intervención militar en las universidades nacionales. Aunque la profusión bibliográfica haya ocurrido en la década posterior, un trabajo de Puiggrós, José y Balduzzi (1988) sienta los fundamentos iniciales y declara los trazos gruesos que adoptarán los continuadores. En este sentido, había una clara intencionalidad de discutir con los resabios del marxismo estructuralista (Althusser, 1970) y las teorías de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1998). Todo ello bajo el halo de la resonancia del concepto gramsciano de hegemonía, con intenciones de inscribir estas preocupaciones en los conflictos políticos de América latina y de objetivar, en la medida de lo posible, un conjunto de alternativas pedagógicas transformadoras. Era probable que el escenario devastador que ocasionaron varios de los regímenes militares en el continente llevó a que investigadores universitarios volcaran sus esfuerzos en recuperar la politicidad de las experiencias y las institucionalidades que manifestaron una clara intencionalidad de transformación de los contextos. Como si primara, tal vez, recuperar algo de las memorias de quienes intervinieron en el campo social desde prácticas educativas que tuvieran mínimas instancias reflexivas para evitar las naturalizaciones históricas. Además es posible hipotetizar que las agendas de investigación todavía no se encontraban tan impregnadas de debates instalados por algunos medios de comunicación, sino que quizás respondieran a un mandato ético-político de restauración ante la desolación ocasionada por las políticas represivas de los gobiernos cívico-militares.

La educación de jóvenes y adultos con sus ámbitos, modalidades de institucionalización, trayectorias prácticas y construcciones conceptuales también fue un escenario de indagaciones y se inscribe dentro del panorama enunciado. Asimismo, es posible observar cómo se fueron complejizando las búsquedas a medida que esta modalidad de trabajo adquiría cuerpo en ámbitos académicos y en instituciones universitarias. En un principio, fueron constantes las enumeraciones de tendencias, experiencias y discursos que pudieran confeccionar una historia de la educación de adultos en la Argentina (Puiggrós, et al., 1988, pp. 359-371). Luego se avanzó en conceptualizaciones que describieran marcos

comprendidos de las características de esta modalidad y se especificaron etapas que tuvieran rasgos particulares de acuerdo con los momentos históricos. Esto dejó entrever que es infructuoso considerar que los discursos en torno de lo educativo se articulan coherentemente o se resuelven mediante contradicciones superadoras (Puiggrós, 1997, p. 26). Por lo tanto, se debe descartar un orden último de lo social (Laclau y Mouffe, 1986) y el carácter positivo de lo educativo (Buenfil Burgos, 1992). Dentro de esa línea, se intenta adoptar un posicionamiento que esquive el esencialismo filosófico, que admita el carácter estructurador del lenguaje en las relaciones sociales y que ponga en suspenso la categoría de *sujeto* en la conformación de las identidades colectivas.

A partir de estas observaciones, es pertinente mencionar que la educación de adultos se constituyó como un discurso hegemónico al postular un eufemismo, que oculta a un sujeto subordinado socialmente y marginado de las instituciones educativas. Ambas cuestiones que se encuentran más allá de la variable cronológica. Al mismo tiempo, señala compulsivamente la imposibilidad de sutura del discurso pedagógico moderno y, con rasgos menos evidentes, de las teorías liberales-contractualistas de la cultura.

[...] la educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos de inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico inmanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe. Por ello [...], en tanto lugar de desplazamiento de sentidos, de repetición de la imposibilidad de cumplir el mandato fundante, de ocultamiento y organización de sujetos a partir de lo que no tienen, de ser un nudo de significados, podía ser conceptualizada como “síntoma social”. Es decir, como aquello que aparece como una especie de exceso, de “sobrante”, abolible cuando las cosas empiecen a andar “normalmente”, pero que en realidad está poniendo en evidencia la imposibilidad de cierre de la totalidad de la que forma parte. El discurso pedagógico moderno encuentra allí su imposibilidad de sutura (Rodríguez, 2003b, pp. 290-291).

Con variantes esta ha sido la línea que ha estructurado la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. La descripción de ciertos modos de intervención, de caracterizar a los sujetos, del desarrollo de estrategias puede otorgar una forma de aproximarse a las significaciones que circulaban en torno de las subjetividades y los saberes.

### **En el principio del Estado**

Si establecemos como petición de principios que la conformación del sistema público de educación en la Argentina se llevó a cabo a partir de la sanción de la Ley 1.420, será necesario observar algunos registros que puedan dar cuenta de iniciativas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos. Dentro de período histórico se alojan las tensiones que iban construyendo un *protoestado* nacional, superando las reyertas territoriales que fundamentaron el teatro de operaciones de la confederación de las provincias del Río de la Plata. De más está aclarar que se trató de un proceso signado por las batallas armadas como el principal método de resolución de los conflictos políticos: el abandono de la colonia española no dio lugar inmediato al Estado nacional.

Dentro de este proceso, las prácticas educativas tenían una intencionalidad de forjar elementos para una ciudadanía común que soslayara, poco a poco, los resabios del colonialismo. Domingo Faustino Sarmiento dejó un registro de esta intuición cuando propuso, en 1839, la creación de un grupo de educación de adultos en el Colegio Santa Rosa en la provincia de San Juan. Empresa que debió abortar por los enfrentamientos que tuvo con Juan Manuel de Rosas (Tello, 2006). Antes, en 1826 enseñaba a un grupo de adultos en San Francisco del Monte (Rodríguez, 1997: 177). Merece destacarse la temprana vinculación que comenzó a ligar educación con ciudadanía (¿disciplinadora?), a casi cincuenta años de la sanción de la Ley 1.420, y la educación de adultos como proyecto político. Desde el exilio, en Chile, relata cómo ha sido la creación de escuelas nocturnas y los beneficios que ha representado para los sectores populares. Esto escribía en un artículo publicado en El Monitor en 1853:

El decreto de creación de una escuela nocturna de dibujo lineal en la Chimba [...] es un complemento feliz á la serie de medidas que se están sucesivamente iniciando para bosquejar un sistema general de enseñanza.

El dibujo lineal empieza en Santiago á hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra de saber práctico, un recurso y un poder. [...] El dibujo lineal, como enseñanza popular, va, pues, derecho al objeto primordial de la educación, que es habilitar al individuo para proveer mejor á sus necesidades, para adquirir medios de progresar. El artesano que dibuja los objetos que le sirven de materia de trabajo manual, se abre por eso solo el camino á la dirección de ese mismo trabajo.

Tales escuelas tienen, por otra parte, la ventaja de derramar sus beneficios sobre la parte adulta de la sociedad, que queda fuera del alcance de las escuelas ordinarias, remediando en cuanto es posible, á la incuria de la educación de la época anterior. Creemos que la ubicación de la escuela de dibujo en un barrio populoso, residencia ordinaria de las gentes que trabajan, tiene por objeto facilitar la concurrencia, y hacer atractiva la instrucción por la facilidad de adquirirla.

El nombre de escuelas nocturnas nos conduce á hacer algunas indicaciones sobre las verdaderas escuelas nocturnas, que son aquellas en que se da la misma instrucción que en las diurnas para aquellas clases de la sociedad que, por sus ocupaciones ó su edad no pueden concurrir á éstas ó las escuelas dominicales que tan buenos resultados han producido en Inglaterra para la mejora de las costumbres y la elevación de los individuos que adquieren en ellas la instrucción que no adquirieron en su infancia. En Chile se hicieron hace diez años laudables esfuerzos para introducir la enseñanza de la lectura y de la escritura en los batallones de milicias (Sarmiento, 1899, p. 209).

En este fragmento postula que la creación de escuelas nocturnas puede representar una oportunidad para adquirir un saber práctico, que luego probablemente se transforme en un instrumento de poder para el mejoramiento de las condiciones de vida, en este caso, del artesano. Por otro lado, también se infiere un destinatario de estas intervenciones educativas: el adulto que por trabajo o edad no tuvo instrucción en la infancia. Además menciona una característica socioeconómica como una condición que delinea las

trayectorias de estos sujetos, de ahí la necesidad de localizar escuelas en los barrios populosos de las gentes que trabajan. Es decir, es posible establecer una cadena de equivalencias entre pobreza, ignorancia y *malas costumbres*, como características de los sectores populares (hombres, mujeres, niños/as) que podrían redimirse por efecto de una práctica educativa normalizadora. Este vector fundante ha sido un parteaguas de las iniciativas vinculadas con la educación de adultos. El documento escrito se revela como testimonio de estas iniciativas que anhelaban una formación ciudadana, integrada a los designios que la elite gobernante promovía para el conglomerado de territorios de las futuras provincias argentinas.

Más adelante, en un pasaje posterior del mismo artículo, Sarmiento exhibe su posicionamiento respecto de los necesarios vínculos que deben establecerse entre los extremos que componen la sociedad. Si bien describe los inicios de las enseñanzas de lectura con los oficiales del ejército y luego enfatiza a partir de las escuelas dominicales en Inglaterra, trasunta una voluntad de alcanzar una armoniosa relación entre las diferentes clases donde una quedara reducida a las intenciones de la otra. De más está aclarar que los sectores populares debían aceptar resignadamente la bonhomía de las clases altas e ilustradas.

¿Qué hacían mientras los soldados luchaban con las fastidiosas lecciones de la lectura, los oficiales y jefes del cuerpo? Se fastidiaban a su vez en los corredores aguardando que concluyesen las lecciones. El joven oficial, inteligente, instruido, dotado de una elocución fácil, es el monitor nato del soldado. Sólo él puede despertar la indolente indiferencia del hombre rudo del pueblo; sólo él puede mantenerla viva, haciéndoles soportables las dificultades que la embarazan: sólo él, en fin, obra sobre su espíritu, sobre su moral y sus facultades. Si hay interés en mejorar la clase trabajadora, han de ponerse los medios de conseguirlo; y creemos que el que indicarnos no sólo serviría para lograr el fin con prontitud, sino también para conservar el sentimiento de subordinación y crear el de gratitud que inspira siempre el interés que nos tomamos por los otros, y el sacrificio voluntario que hacemos de tiempo, de paciencia y de consagración. [...]En Inglaterra no son de ordinario maestros de escuela los que enseñan en las escuelas dominicales, son vecinos filántropos, son propagadores de la enseñanza que por principios políticos, por caridad, por sentimientos religiosos, consagran unas cuantas horas del domingo a enseñar a los artesanos. El efecto moral de

su presencia es el principal estímulo. La palabra llena de benevolencia, el consejo amigable mueve los espíritus, eleva el carácter moral, reconcilia á unas clases con otras, y excita el interés de mejorar (Sarmiento, 1899, pp. 210-211).

El joven oficial o el vecino filántropo se constituían como los referentes educativos del hombre rudo del pueblo. Estos, casi como por un efecto viral o de derrame de sus aptitudes, lograrían instalar las dimensiones de sacrificio, esfuerzo y dedicación que llevar a mejorar las condiciones de vida. Esos contactos intersubjetivos entre representantes de universos culturales diferentes buscaban edificar un encuentro armonioso, epifanía del liberalismo, donde quien se hallaba en una posición subalterna debía agradecer la dedicación que le propinaban para que salga de su condición actual. Claro, pero sin alterar las posiciones ya establecidas imperativamente en esa relación. Regía una suerte de paternalismo que Sarmiento ensalzó hasta el paroxismo, donde la sola presencia de un integrante de un sector civilizado producía un campo de efectos posibles que solo podían tender hacia la modificación y el abandono de las prácticas populares. Por lo bajo, se presuponía la inclusión de sectores inmigrantes, pero también de criollos de sectores económicamente relegados, a una ciudadanía nacional de un Estado que todavía no había logrado consolidarse.

Si es posible mencionarlo de esta forma, el valor testimonial de este artículo de Sarmiento es que fue publicado en 1853 y escrito mucho antes, cuando todavía no había ocupado ningún cargo público de relevancia y carecía de poder gubernamental para lograr llevar adelante sus políticas. Esboza la pretensión de construir un proceso que con sus diferentes planos y componentes estructuran la vida social organizada. Solo que antes de la Batalla de Caseros, la cuestión nacional era establecida por cada provincia, existía un Estado con varias ciudades provinciales y el peso territorial del caudillaje era definitorio para el pulso del orden social y de las alianzas políticas más amplias.<sup>1</sup> Así es como el Estado requiere de “elementos tan variados como el desarrollo relativo de las fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de

---

<sup>1</sup> Es factible que una mejor interpretación histórica de ese momento de conformación del Estado y el reconocimiento del liderazgo ejercido por los caudillos haya sido lo que le permitió a Saúl Taborda (1951) conceptualizar acerca de la pedagogía comunal y cuestionar los fundamentos de la pedagogía oficial representada por Sarmiento. Lo comunal, como un atributo político, era un modo de organización social que tenía sus propias lógicas y dinámicas, a pesar que se lo tildara de irracional desde las posturas más liberales.



clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación” (Oszlak, 1997, p. 15).

Este orden social tiene una dependencia de los desafíos que enfrenta el propio proceso de construcción en su contexto histórico y de las posiciones tomadas por los actores que lo componen. Dentro de la movilización de recursos –económicos y simbólicos– y la intervención de representantes de esta sociedad, la figura de Sarmiento buscó obtener un tejido institucional que permitiera, a partir de la escuela, lograr una instancia política que articule la dominación en la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto de instituciones que permitan su ejercicio. Es decir, la emergencia de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política (Oszlak, 1997).

### **Las iniciativas reglamentadas: oficios, enseñanza básica**

La llegada de Sarmiento a los cargos gubernamentales fue un impulso para las propuestas de educación de adultos. Cuando era funcionario de la provincia de Buenos Aires –Jefe del Departamento de Escuelas–, donde también se incluía a la Capital Federal, entre 1856 y 1861, fomentó el desarrollo de iniciativas de escuelas nocturnas y dominicales para adultos (tal como era el ejemplo de las escuelas inglesas mencionadas con anterioridad). En el período donde se desempeña como Director General de Escuelas de la provincia (1875-1881) crea doce escuelas en territorio de la ciudad de Buenos Aires y otras tres en el interior bonaerense (Rodríguez, 1997).

Es imposible soslayar la centralidad de ubicar los esfuerzos en la ciudad de Buenos Aires. La inmigración se convertía en una problemática a atender, sobre todo porque los inmigrantes que arribaron distaban de ser aquellos que estaban representados en el imaginario de las clases gobernantes. La célebre dicotomía sarmientina “civilización o barbarie” adquirió materialidad en los rostros, los cuerpos y las prácticas de hombres y mujeres que buscaban incluirse, como pudieran y como los dejaran, a la sociedad argentina. La total característica de subalternidad del inmigrante –condición que compartía junto con los pueblos milenarios y los criollos empobrecidos– favoreció su explotación como mano de obra. Al mismo tiempo, era estimado como potencialmente educable, a pesar de

considerárselo como un indisciplinado que carecía de las virtudes mínimas de un ciudadano y se encontraba sumido en la miseria y la ignorancia. El elogio exaltado que Sarmiento (1849) realizaba de las clases populares norteamericanas, luego se tornaba una operación de injuria subrepticia a los inmigrantes del siglo XIX que vinieron nuestro país. Realizar una operación discursiva que colocara al inmigrante como un sinónimo de la pobreza y la ignorancia irradió una serie de efectos que condenó a la educación de adultos, desde una perspectiva liberal, a instalarse como una estrategia compensatoria y moralizadora. En este sentido, en la relación que Sarmiento establecía con el pueblo, la escuela era la continuación de la guerra por otros medios y el educador se convertía en un agente civilizador (Puiggrós, 1997, p. 87) que disciplinaría a los nuevos habitantes del territorio argentino.

Así no tardaron en aparecer posiciones que, con el transcurso del tiempo, antagonizarían para hacer prevalecer sus ideas respecto de la educación de adultos. El *mandato* que la oligarquía imponía a las modalidades de enseñanza era la transmisión de un habitus normalizador que circunscribiera a las nuevas subjetividades al patrón configurado por la trama de un estado liberal oligárquico. A medida que aumentaba la población inmigrante, surgieron respuestas del ideario anarquista comunista que ofrecían horizontes de otras posibilidades subjetivas, a partir de una visión antiestatista, anticlerical e iluminista. En la tensión entre subordinación/ insubordinación al proyecto político-cultural hegemónico (del que la educación es un aspecto importante, pero no el único) irradiaron las discusiones en torno de las prácticas educativas con sujetos adultos. La disponibilidad de recursos, a favor de las clases oligárquicas que orientaban y vectorizaban los ritmos de los gobiernos, hizo que hasta entrado el siglo XX prevaleciera el tono compensatorio y romantizador de la educación de adultos (en esos casos la naturalización de la desigualdad social y la aceptación de las condiciones de vida eran los tópicos que primaban). Sin embargo, las tácticas que emplearon las organizaciones obreras anarquistas hicieron mella en el supuesto monolítico del discurso de las elites gobernantes. El acceso a mejores condiciones de vida y a producciones culturales, como podría ser el libro (Sirvent, 2008) como objeto de circulación cultural, eran reivindicaciones que estas organizaciones instalaron y, de esta manera, se ensanchaban los márgenes de lo que podía considerarse como educativo, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura. Luego, con las transformaciones de los

contextos históricos, el peso específico de estas organizaciones –algo desarrollaremos más adelante– se fue licuando, pero esto no impide reconocer su incidencia en ciertas prácticas que se nutren de las memorias que abonaron estas perspectivas.

La enseñanza de materias prácticas o de oficios es una de las discusiones que se presentan con mayor asiduidad. Es una demanda de formación que se extendió a todo el territorio de la provincia de Buenos Aires. Junto con esto, otra alternativa de educación de adultos se encontraba en los cursos libres para obreros que se dictaban en los colegios nacionales. Una mirada por las asignaturas que se impartían otorga una mínima visión acerca del recorte cultural que trazaba el discurso educativo. En este sentido, en Buenos Aires se enseñaba geometría, mecánica, química aplicada a las artes y la industria, geografía, física aplicada, fotografía e instrucción cívica. Mientras que en el interior había preferencia por la enseñanza básica: lectura, escritura, aritmética y geometría, además se ofrecían cursos de francés, geografía, inglés, teneduría de libros, dibujo lineal (Rodríguez, 1997, p. 181). Muchas de estas escuelas tuvieron una vida corta por diferentes causas, entre las que podemos mencionar: “indolencia de la población, cansancio después de muchas horas de trabajo, inestabilidad política, distancias, climas, y hasta una cierta extrañeza de ver a los que han llegado a la edad viril, asistir recién a clases de enseñanza” (Rodríguez, 1997, p. 181). Como una letanía profana, estas causas serán invocadas por diversos actores del campo político-cultural cada vez que se intente explicar algunos de los motivos de la ausencia de un sostenibilidad en el tiempo de estrategias de educación de adultos.

El andamiaje que montara un Estado requería de una estructura que legitimara la dominación política de los insurrectos, por ello se volvía necesario contar instrumentos legales que organizaran el ejercicio del poder. El Congreso Pedagógico de 1882 fue el antecedente inmediato de la Ley 1420 –sancionada en 1884– que terminó de cristalizar los argumentos vinculados con la creación de un sistema de educación público, laico y gratuito que sostuviera el régimen de un estado liberal oligárquico. En el artículo 11 de esta ley se afirma: “Además de las escuelas mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria... escuelas para adultos, en los cuarteles, en las guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse reunidos, cuando menos, un número de 40 adultos ineducados”. Retoma lo

expresado en el Congreso Pedagógico, se mantiene la expansión de los ámbitos donde se darán clases, pero se agrega un número considerablemente mayor de alumnos necesarios para abrir una escuela. Por otro lado, en cuanto a contenidos, el artículo 12 describe: ““El mínimun de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de Idioma Nacional, de Geografía Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela””.

Estos artículos son los únicos que aluden estrictamente a la educación de adultos. Los espacios físicos que son destinados a la enseñanza son múltiples, pero aparecen especificados con mayor detalle aquellos vinculados con actividades represivas por parte del Estado (cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles). Tal vez esto explicita los objetivos políticos de la ley, respecto de la población popular, y al mismo tiempo señale qué tipo de instituciones eran las que contaban con un mayor grado de expansión territorial. (Subrepticamente, podemos observar que se mantiene la línea de equivalencia discursiva entre analfabetismo, inmigración y pobreza, como una suerte de expansión viral del pánico moral que representaban los inmigrantes, los pueblos milenarios y los criollos pobres). Por otro lado, como otra constante de los debates, se observa con claridad que los contenidos dedicados a la población adulta no diferían en su totalidad de aquellos que habían sido destinados a la población infantil. En el interior de un proceso social más amplio, estos instrumentos legislativos se engarzan, al brindar dispositivos simbólicos para regular los cuerpos y las subjetividades, con la expansión del capitalismo vernáculo gracias a la cínicamente denominada “Campaña del Desierto” de Julio Roca, que culminó en 1879. En estos movimientos se cimentan las bases del Estado-nación que permanecerá inalterable hasta 1916.

Con el comienzo del siglo XX se produjeron respuestas que dan cuenta de algunas innovaciones. En 1900 se funda la primera sociedad popular vinculada con una escuela nocturna. En ese mismo año, también se crean las escuelas libertarias dirigidas por grupos anarquistas que buscaban educar al trabajador para combatir el patriotismo, el militarismo y el clericalismo. Eran anti-estatales, lo cuestionaban porque se impartía una enseñanza

patriótica y centrada en el monopolio del Estado (Suriano, 2001). En el Congreso Pedagógico, José Berrutti describe la función de las escuelas de adultos y las estrategias educativas que podrían adoptar:

Las escuelas nocturnas para adultos son instituciones que llenan un notable vacío en nuestro país, esencialmente cosmopolita, pero su acción no se deja sentir como si fuera de desear. La educación de adultos ha preocupado muchísimo a las grandes naciones, porque han visto en ella la solución de problemas sociales de evidente importancia. [...] Buscar los medios conducentes a disipar esa sombra es lo que corresponde, y uno de esos medios son las escuelas nocturnas, siempre que se le impriman nuevas direcciones y se hagan sentir en su favor la fe y el entusiasmo del pueblo. La escuela, sin el apoyo popular, realiza una obra incompleta... porque ha de tener la mujer obrera cursos nocturnos, en los que pueda adquirir, además de los conocimientos elementales indispensables, nociones de economía doméstica, higiene de la primera infancia y pedagogía maternal... Las conferencias, las lecturas públicas, las visitas a los museos y los talleres, las excursiones y otras prácticas saludables, deben establecerse en ellas. En cada uno de estos establecimientos, una biblioteca es indispensable (Rodríguez, 1997, p. 187).

Se hace un poco más visible la importancia de estos establecimientos para remediar problemáticas sociales, como así también la necesidad de la incorporación de la mujer a cursos nocturnos y del apoyo popular para sostener este tipo de iniciativas. Junto con este tipo de propuesta *oficial*, por llamarla de alguna manera, sobrevenían aquellas ideadas por las sociedades populares. Por ejemplo, la Sociedad Popular de Educación San Juan Evangelista crea la primera escuela nocturna para mujeres en el país y luego fundó otra para hombres, se dictaban las primeras letras y los cursos vocacionales: corte y confección, labores, economía doméstica, idiomas (Rodríguez, 1997: 188). Es probable que lo que se denominaban como cursos vocacionales consistieran en las estrategias formativas que la política cultural hegemónica establecía como posible –no disruptivas– para cada género, de ahí la diferencia específica para las actividades propuestas para mujeres (corte y confección) y hombres (dibujo técnico).

En el año 1901 se establece el Primer Reglamento para Escuelas Nocturnas que dividía en tres secciones. La primera, “para los que no sepan leer”; la segunda, “para los que lean,

escriban y cuenten rudimentariamente”; y la tercera, “para los que no se encuentran en esas condiciones de atraso” (Brusilovsky, 2006). Las clases duraban dos horas sin intervalos, y el ingreso de los alumnos podía hacerse en cualquier época del año. Asimismo, este reglamento buscaba generar mecanismos “para defender la moral y disciplinar a las masas ignorantes [...] apartar al jornalero de disipaciones y vicios” (Brusilovsky, 2006). Los contenidos no se diferenciaban respecto de la educación infantil, aunque se ponía un especial énfasis en lo autóctono frente a la gran masa inmigratoria que había en los grandes centros urbanos. En lo que se refiere a la enseñanza, el reglamento sostenía que sería simultánea, intuitiva y práctica, debe garantizar los conocimientos útiles para la vida y el desarrollo de las facultades, queda prohibida toda enseñanza basada excesivamente en el uso de la memoria (que haga mecánica y fatigosa la enseñanza) y la educación moral no tendrá el carácter de un curso teórico (Rodríguez, 1997, p. 192).

En ese momento se encontraban dos posiciones contrapuestas, una que tenía una clara propuesta *democratizadora* que pretendía flexibilizar la organización escolar, una apertura de contenidos y de la administración de las escuelas, con participación social de las sociedades populares y promovía la educación de la mujer obrera. La otra que se puede denominar como *normalizadora* buscaba controlar las experiencias, a partir del trabajo supervisor de inspectores escolares, quitar los contenidos prácticos y entregar una formación general, sin reconocer las características de la población adulta. Por la incorporación de contenidos prácticos se infiere una preocupación que atravesará toda la educación de adultos, además de reconocer la posibilidad al alumno adulto la capacidad de participar y demandar estrategias y saberes para su formación.

El analfabetismo de hombres y mujeres no se halla todavía dentro de las preocupaciones centrales del Estado, quien ha volcado todos sus esfuerzos en la educación del niño/a, como si ocurrirá en décadas posteriores. En este sentido, desde la órbita estatal: “El sujeto destinatario de la propuesta educativa, al que menciona como ‘obrero’, ‘mujer’, ‘adulto’, está ausente en el momento de la enunciación. Se habla de *él* no se ‘le’ habla ni tampoco hay interés en representarlo. Este elemento marcará una diferencia importante con las tendencias pedagógicas de la educación de adultos gestadas desde las agrupaciones políticas, especialmente desde el anarquismo” (Rodríguez, 1997, pp. 218-219).

## **La especificidad y el analfabetismo**

Durante un tiempo se prolonga la tensión acerca de la enseñanza básica o de materias prácticas, como contenidos específicos destinados a la educación de adultos. Se mantiene, desde algunas sociedades populares de educación, la búsqueda de la participación civil en cuestiones referidas a lo educativo. La sociedad civil fue quien comenzó a delinear acciones, a través de sus diversas organizaciones y los referentes que las llevan adelante, destinadas a vincular la educación con el trabajo. De alguna manera, se establecía una diferenciación respecto de lo estipulado por el Reglamento para las Escuelas Nocturnas que se mantenía muy próximo a lo regulado para la enseñanza de niños y niñas.

En 1914, el Vicepresidente del Consejo Nacional, el Dr. Moreno, presentó un proyecto donde incorporaba de una manera más completa la enseñanza de materias prácticas (Rodríguez, 1992, p. 259). En ese plan de estudios se proponían una serie de contenidos comunes que incrementaban su complejidad, comunes a todas las secciones, que se definían como materiales instrumentales. Estas incluían: lectura y escritura, idioma nacional, aritmética y geometría, geografía, historia, moral, instrucción cívica. Por otro lado, se proponían actividades completarias que se denominaban *labores domésticas* (corte y confección de prendas de lencería y de vestir, zurcido y remiendo de géneros blancos y de color, tejido, cocina, cocina para enfermos, pedagogía maternas, entre otros) y *dibujo* (decorado, arquitectónico, industrial, topográfico).

En 1921, el Inspector General de Escuelas de Adultos, Enrique Codino, confeccionó un reglamento para las escuelas complementarias que el Consejo de Educación aprobó en forma provisoria y como ensayo. Se instauraban tres tipos de escuelas de adultos: una primaria (idéntica a las tres secciones iniciales de las diurnas); superiores (correspondientes a las secciones de 4° y 5°); complementarias (cursos especiales). Las primarias y las superiores guardaban una equivalencia con la primaria común. Los cursos complementarios incluían: aritmética comercial, cocina, corte y confección, dactilografía, dibujo industrial, geografía, economía argentina, historia argentina, idioma nacional (correspondencia comercial), idiomas, labores, música (canto coral), taquigrafía y teneduría de libros

(Rodríguez, 1992, pp. 261-262). En este proceso, cada vez más, la enseñanza de adultos iba adquiriendo un mayor grado de especificidad y, por lo tanto, de diferenciación respecto de la educación primaria común. Por otra parte, es interesante percibir en el listado de los variados cursos complementarios qué tipo de actividades de formación se privilegiaban o bien cuáles eran proclives a ser enseñadas. Parecieran estar claramente identificados los que estaban destinados a las mujeres y para los hombres, donde se infiere un criterio de las actividades potenciales para adultos ubicados en un contexto urbano, por sobre el rural.

Una vez superadas estas instancias provisorias, en 1924, el Consejo Nacional de Educación aprobó el plan presentado por el Inspector General, Alfredo Insaurralde. Se crea la escuela de adultos con el ciclo primario completo, que comprendía las materias de lectura, dibujo, escritura, idioma nacional, matemática, historia, geografía, naturaleza y caligrafía. Se estipulaba un total de diez horas semanales. Mientras que los cursos complementarios, oficialmente reconocidos por el Estado nacional, se dividían de acuerdo con el sexo de quienes lo cursaban. Mujeres: labores, corte y confección, francés, inglés, italiano, dibujo aplicado a labores domésticas, taquigrafía, dactilografía, contabilidad, bordado a máquina, telares, castellano, matemática, economía doméstica; hombres: contabilidad, taquigrafía, dactilografía, francés, inglés, italiano, dibujo aplicado a la industria, telegrafía, electrotécnica, química industrial, matemática, castellano, encuadernación (Rodríguez, 1992, p. 266). Se mantiene la preocupación por la integración de los inmigrantes, a partir de materias tales como idioma nacional, pero se expanden los cursos hacia actividades relacionadas con ámbitos laborales, en especial con el comercio y trabajos administrativos.

Con el golpe de Estado de 1930, asume la presidencia del Consejo Nacional de Educación Juan B. Terán, quien eliminó todos los cursos especiales que se había propuesto para la educación de adultos. Afirmaba que los destinatarios de la enseñanza complementaria no eran los que establecía la Ley 1.420, que al mencionar ineducados se refería exclusivamente a los analfabetos (Rodríguez, 1992, p. 267). Con esta posición, fundamentaba que los contenidos mínimos de la educación de adultos era la enseñanza común, porque se concurre a ellas por falta de preparación de sus alumnos y alumnas. El retroceso que implicaba esta medida solo puede entenderse en el interior de un proceso político conservador que, mediante la interpretación legal, buscó eliminar las respuestas



que diferentes organizaciones le habían dado a demandas populares vinculadas con la educación. El número de asistentes a los cursos complementarios era considerable (más de 25.000 personas concurrían), por lo tanto no se podía utilizar como argumento la ausencia de matrícula o de interés de la población, lo que llevó a una interpretación legalista para forzar sus cierres. Este marco restrictivo tuvo sus movimientos de reacción que generaron otro tipo de respuestas destinadas a conservar lo obtenido, entre los que se puede mencionar la modificación del artículo 12 de la Ley 1.420 (mantenía los cursos complementarios), la integración orgánica de las escuelas militares a propuestas de alfabetización para soldados, exposiciones de trabajos de escuelas de adultos y, en 1942, la modificación de planes de estudios para estas escuelas. En este sentido, resulta interesante observar cómo se fue ampliando la oferta de cursos complementarios.

Cursos para varones: taquigrafía, dactilografía, estenotipia, aritmética y redacción comercial y práctica de escritorio, contabilidad, idiomas extranjeros, dibujo, carpintería, encuadernación y cartonado, electrotécnica y radioelectricidad, telegrafía y radiotelegrafía, química industrial, idioma español, apicultura y sericultura, granja mixta, jardinería y horticultura, cestería, petróleo y minería, curtiduría.

Cursos para mujeres: economía doméstica, industrias del hogar, encuadernación y cartonado, corte y confección, labores, tejidos con agujas, bordado a máquina, sombreros, juguetes, puericultura y primeros auxilios, taquigrafías, dactilografía, estenotipia, aritmética y redacción comercial y práctica de escritorio, contabilidad, idiomas extranjeros, dibujo, telares, idioma español, granja mixta, cestería (Rodríguez, 1992, p. 271).

Persiste la separación por sexo, en una clara división de lo que harían de acuerdo con las estrategias montadas por quienes diseñaban los cursos. En ese sentido, las actividades vinculadas con el ámbito doméstico, confección de prendas, actividades comerciales/administrativas parecieran ser las que eran destinadas a las mujeres. Por su parte, a las actividades comerciales, se suman labores relacionadas con la producción en granjas y trabajos en espacios semi industriales o con artefactos eléctricos tenían al hombre como destinatario exclusivo. En este último caso, es donde pueden encontrarse un mayor número de modificaciones e innovaciones en torno de los saberes que el propio Estado ofrecía dentro un marco de actividades educativas para la población adulta. La propuesta de estos

cursos –especialmente los de electrotécnica, radioelectricidad, telegrafía, radiotelegrafía, química industrial– no fue una acción de vanguardia, sino que más bien incorporaban elementos que se encontraban en el campo cultural de la época y los volcaban hacia una propuesta de certificación de saberes reconocidos por la institucionalidad educativa del Estado. En las décadas de los años 20 y 30, en los grandes medios urbanos, sobre todo en Buenos Aires, existía una circulación de diarios y revistas que mencionaban los grandes adelantos de la técnica en materia de electricidad y comunicaciones. Se trataba de la conformación de la formación de un saber técnico a partir de las experiencias representadas en distintos tipos de materiales discursivos condensados en diarios, en manuales técnicos, en textos literarios, en audiciones radiales, entre otros (Sarlo, 2004).

En los principales centros urbanos, en este periodo histórico, la población adulta había tenido un reconocimiento de sus derechos políticos a partir del sufragio secreto y obligatorio (solo para los hombres), al mismo tiempo que comenzó a tener contacto con periódicos, revistas, folletines, audiciones radiales (aunque todavía era incipiente y el precio de una radio era oneroso para la mayoría de la población del país). El destinatario de la educación de adultos se iba complejizando a partir la integración, desigual, multirrítmica, que iban realizando los sectores inmigrantes y los incipientes migrantes internos. Las iniciativas del régimen conservador de Uriburu anhelaban escamotear desde el régimen educativo oficial propuestas cercanas a los intereses populares, pero encontraban una serie de variantes tácticas que la propia cultura popular leía en los diarios y las revistas semanales.

Como una preocupación instalada en los medios de comunicación, la problemática de la educación de adultos aparece en una campaña realizada por el diario *La Prensa* en 1934 para combatir el analfabetismo (Rodríguez, 1992). Los términos empleados para fundamentar esta propuesta se encuentran íntimamente ligados a una respuesta liberal de las elites al plantear la conquista y la conversión del analfabeto. Una acción educativa redentora consistía en brindar instrucciones prescriptivas para aquellos sujetos voluntarios que tuvieran la intencionalidad de enseñar a leer, escribir, aritmética, historia y geografía. Al mantener los rasgos de una misión casi evangelizadora, se proponía llegar a todo el territorio nacional, gracias a la difusión que podía obtener por la circulación del periódico.

En la década de 1930 se comienza a utilizar, de manera extendida, en documentos oficiales la categoría de analfabetismo. El aumento de la población analfabeta fue una consecuencia de la inmigración, donde a finales del siglo XIX se duplica la población del país y, en el año del inicio de la Primera Guerra Mundial, llega un millón de inmigrantes más. Se produjo un aumento de la población analfabeta en la totalidad del territorio nacional, en especial en aquellas zonas de mayor dinamismo económico que podían llegar a ofrecer oportunidades laborales para los nuevos habitantes. Las autoridades estatales tenían como objetivo atender a la población infantil analfabeta porque no se había logrado retenerla en las escuelas debido a la escasa expansión del sistema. Se buscaba abordar la problemática del analfabetismo dedicando los esfuerzos estatales con los niños y las niñas, gracias una solución cuantitativa que extendió los servicios educativos y no por transformaciones organizacionales o pedagógicas. En esta década es el “momento de construcción de una propuesta pedagógica para el analfabeto adulto, cuyos elementos centrales no sufrieron variaciones sustanciales hasta por lo menos los años 60” (Rodríguez, 1992, p. 281).

El Estado comienza a hacerse cargo de las principales demandas vinculadas con la educación de adultos, al proponer una modalidad de organización y, por ejemplo, comenzar a vincular educación y trabajo con los cursos complementarios. Esta proactividad estatal generó un retraimiento del protagonismo de la sociedad civil como un elemento dinamizador, que ocasionó que las organizaciones constituyeran otro circuito educativo. Si bien se extendió el sistema, no se logró eliminar el analfabetismo, ni retener a los niños, por lo que la problemática se complejiza y las soluciones no se atañen exclusivamente a la ausencia de escuelas. Emergen dimensiones que no habían sido contempladas y esto genera nuevos sentidos en el campo de la educación de adultos.

### **Interpelar desde el trabajo**

La llegada del peronismo al poder encontró una educación de adultos consolidada dentro de los parámetros institucionales que brindaba el Estado, donde las sociedades populares de educación –de extracción socialista o anarquista– buscaban instalar una relación diferente entre la educación y el trabajo, además de las formas de participación civil y la gestión

institucional. En líneas generales se mantiene una noción de educación supletoria de las carencias de la infancia, y por lo tanto mantuvieron como modelos las escuelas destinadas a la población infantil, solo que funcionaban en horario nocturno. Además, mantenían la enseñanza complementaria como una acción que sumaba alternativas destinadas a la educación de adultos con sus cursos especiales. La presencia del Estado comenzaba a tener una incidencia más directa sobre las organizaciones sociales que dictaban estrategias de formación, donde por momentos sostenían encuentros colaborativos y en otros directamente antagonizaban. Los agentes estatales comenzaban a auditar las sociedades populares de educación, con la exigencia de número determinado de alumnos, un perfil determinado de docentes. Con matices, se puede inferir una nueva relación entre el Estado y la sociedad, donde esta lo elige como un sujeto que deberá responder a una cantidad de demandas, muchas de ellas conflictivas, pero que todos estos conflictos el propio Estado podrá resolverlos (Puiggrós y Bernetti, 2006).<sup>2</sup>

El campo de la educación de adultos se fue constituyendo como un elemento reparador, compensatorio de la educación infantil y perdura como una tradición residual hasta la actualidad. Esta estrategia configuró un marco formativo para las subjetividades a partir de las negaciones y las carencias, antes que sus posibilidades creativas.

La pedagogía que solo alcanzaba a imaginar como educando a un sujeto vacío, realizó una operación por la que el trabajador/a, el padre/ madre, el ciudadano/a, paso a ser analfabeto, o semi-analfabeto, pero siempre un sujeto constituido por su carencia, por la imposibilidad sin cuya existencia el mismo vínculo pedagógico carecería de sentido. El discurso pedagógico realizó así una operación de poder, por la cual el hombre y la mujer productores de bienes económicos y culturales, sostenedores de familias y partícipes de sus comunidades locales, quedaron subordinados en el campo del saber legitimado. Esta operación no fue exclusiva de la E.A., pero allí se hace más evidente porque las jerarquías establecidas no pueden justificarse en términos de edad (Rodríguez, 2003a, pp. 265-266).

---

<sup>2</sup> Esta relación entre el Estado y la sociedad también fue interpretada por algunos sectores de las izquierdas de la siguiente manera: “La argumentación clásica de la izquierda que nombra al peronismo como bonapartismo tiene como condición diagnosticar la situación de la sociedad civil como de incapacidad para resolver los antagonismos de clase y de colocar al Estado peronista como resultado de una forma de poder externo que mantiene momentáneamente el equilibrio en una empatada lucha de clases” (Puiggrós y Bernetti, 2006, p. 74).

Los saberes legítimos eran aquellos que habían pasado por el tamiz de la escolarización, e idéntica situación ocurría con las experiencias que mantuvieron en diferentes ámbitos sociales estos hombres y mujeres. Todavía esta operación mantiene resonancias que impregnan el campo de la educación de adultos, obtura posibilidades de sortear los dispositivos escolarizadores que mitigan o directamente niegan las posibilidades formativas que pueden tener estos sujetos.

Se continuaba con la tendencia a la disminución progresiva del analfabetismo, que englobaba en su mayoría a la población rural y femenina. Al mismo tiempo, se detecta un número importante de mayores de 14 años que eran analfabetos y se suponía que la desaparición de la problemática del analfabetismo culminaría con el envejecimiento relativo de la población de mayor edad que fue afectada por las carencias del sistema educativo. Sin embargo, es preciso mencionar que la educación de adultos no se compone exclusivamente de los analfabetos, sino también de quienes han tenido una trayectoria esporádica y solo adquirieron las mínimas herramientas de lectoescritura. Durante la segunda mitad del periodo peronista, se verá que la reducción del índice de analfabetismo es relativa porque, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, las causas principales de su caída fueron naturales. Asimismo, un factor que se agrega y complejiza la educación de adultos (todavía denominada de esa forma) es el alumno/a joven que tuvo que entrar y salir de la escuela, sobre todo por razones laborales que era la principal causa de abandono. El peronismo se encontró con toda una línea de formación para el trabajo, destinada a la población jóvenes que fue producida por las organizaciones populares de principios de siglo. “El peronismo no enfrentó el discurso hegemónico de la modalidad, cuyo campo de desarrollo institucional y técnico-profesional estaba constituido especialmente por las escuelas nocturnas. Sólo produjo algunas resignificaciones parciales, sin rearticular el discurso alrededor de ejes diferentes a los tradicionales, pero sin darle tampoco prioridad al subsistema formal en la atención de jóvenes y adultos expulsado del sistema escolar” (Rodríguez, 2003a, p. 272). Se continuó con una tónica paternalista y compensatoria que impregnaba la educación de adultos desde el radicalismo en adelante.

En 1949 se confecciona un nuevo plan de estudios, que recuperaba las experiencias de las sociedades populares y proponía el agrupamiento de las materias por sus afinidades

(lectura, escritura y lenguaje; aritmética y geometría; historia e instrucción cívica), además de reducir el horario de trabajo escolar. Una posibilidad más flexible era una suerte de reconocimiento de las trayectorias de hombres y mujeres que buscaban terminar sus estudios. Pero sobre todo incorporaba la figura del alumno “esporádico” que era quien necesitaba obtener información relacionada con la legislación y trámites administrativos, y atendía al sujeto “menor” que había abandonado la escuela (Rodríguez, 2003a). El número de escuelas creció, a partir de la inauguración de edificios en los territorios nacidos y en los cuerpos del Ejército. Se mantuvo al Servicio Militar como una instancia más para realizar tareas de alfabetización con aquellos conscriptos analfabetos. Los jefes militares debían encargarse de la concurrencia de los soldados a clases, garantizar un lugar óptimo para el dictado para el cursado, el traslado de los alumnos y los docentes, la supervisión de sus subordinados y las tareas administrativas relacionadas con la liquidación de sueldos de los maestros que concurrían a estas instalaciones militares. Es probable que, en este último caso, las acciones educativas realizadas en el marco del ejército continuaran reproduciendo las lógicas de ortopedia social y un paternalismo redentor destinado a sostener una dinámica “civilizadora”. Sin embargo en el marco de una lectura más amplia, también es factible pensar que el gran desarrollo territorial de las fuerzas militares haya servido para que hombres analfabetos del interior profundo del país –sin que se modifiquen sustancialmente las desigualdades entre las provincias– tuvieran su primer acercamiento con prácticas de lectura y escritura, entre otras.<sup>3</sup>

---

3 Respecto de la alfabetización en el servicio militar, encontramos una escena del cuento “Fotos”, del libro *Los oficios terrestres* de Rodolfo Walsh que puede ser ilustrativa. Si bien la edición del libro corresponde al año 1965, el cuento aludido está situado durante la época del peronismo. “[...] O sino te ponen en una punta del campo de centinela en el desierto y te dicen que no podés apolillar y que si aparece el enemigo tenés que tirarle, pero qué enemigo, viejo, si ahí no ha habido nunca un enemigo, y te pasás la noche pensando Soy un gil. Hasta que un día me avivé y me dije Yo a éstos los voy a joder, y me presento al teniente, Mi teniente, quiero aprender a leer, y el tipo dice ¿Pero vos no sabías leer?, un día te vi leyendo el diario, y yo le digo Miraba las figuritas de los chistes, y el tipo dice Por qué te presentás recién ahora, y yo le digo Porque me daba vergüenza, mi teniente. Así que entré en la clase de los analfas, todas las noches venían a sacarme del calabozo para ir a clase y podía estirar las piernas y cuando me quise acordar el que se divertía era yo. Vos sabés qué plato, que te enseñen de nuevo, me sentía chiquito, eme ele o, lo, y me moría de risa. Negro, por adentro, claro, y al principio me hice el difícil, no podía aprender a leer ‘globo’ aunque el teniente dibujaba en el pizarrón un globo grande como una casa, y yo leía na-bo, y cuando el tipo se cinchaba me hacía el fesa y le preguntaba, Pero eso que dibujó, ¿no es un nabo?, y los otros punto se meaban de la risa. Pero después fue lindo porque empecé a entusiasmarme con la lectura y cada día leía mejor. Les saqué tres cuerpos de ventaja a los otros grasas, el teniente estaba emocionado, me ponía de ejemplo y les decía, Miren a éste que era más bruto que todos y ya casi lee de corrido, pero ¿qué te contaba?” (Walsh, 2013, p. 312).

El peronismo no realizó una campaña de alfabetización de adultos, como lo hicieron otros países de América Latina, Asia y África. Los principales esfuerzos, tal como ocurrió en las épocas anteriores, estuvieron destinados a mejorar la escuela primaria. Sin embargo, igualmente intentó brindar respuestas destinadas a los sectores que estaban relegados del sistema público de enseñanza. Así organizó un vínculo entre educación y trabajo en la que, además de formar mano de obra, diera un marco de formación ciudadana y que se complementaba con una capacitación política-sindical. Donde se sostuvieron los cursos de formación laboral para jóvenes, con notables incrementos en las oportunidades para las mujeres, pero tales esfuerzos eran insuficientes y dentro de los ámbitos laborales crecía la figura del aprendiz (en especial en aquellos casos que necesariamente tenían que continuar trabajando).

Se reconocía una subjetividad que había sido constituida en otros espacios sociales, tales como los ámbitos laborales, los barriales, los políticos, que podían brindar elementos identificatorios más interpeladores que algunos que podrían considerarse como exclusivos del propio ámbito educativo.

A diferencia de lo que sucedía en el discurso por entonces hegemónico de la E.A. –y cuyos vestigios perduran–, el destinatario potencial fue interpelado como sujeto previamente y prioritariamente constituido en los planos de la economía y la política, antes que desde su lugar en el espacio del saber socialmente legitimado. Fue trabajador antes que analfabeto; productor en el espacio de la política, la economía y la cultura antes necesitado, carenciado o vacío. Fue convocado a protagonizar la construcción de una nueva Argentina, antes que –y junto con– elevarse espiritual e intelectualmente. Análogamente, desde la especificidad educativa, los sujetos pedagógicos –alumnos y educadores– fueron interpelados como trabajadores –en el plano económico– y peronistas –en el plano político (Rodríguez, 2003a, pp. 281-282).

En este sentido, uno de los rasgos más específicos de este período se aloja en la consideración del adulto como un sujeto ya constituido, con capacidad de acción y de significación. Por lo tanto, no podía circunscribirse como pasivo, sino que contaba con sus propios modos de decir y de otorgar significaciones a las prácticas educativas –y otras que provengan de ámbitos sociales, tales como el trabajo y la política– que lo atravesaban.

Unas breves alusiones a la industria cultural argentina de la época presentan algunos rasgos para problematizar las configuraciones subjetivas y las estructuras del sentir de una época, que podrán complejizar el clima cultural que vivían los destinatarios de la educación de adultos. La década de 1920 tuvo a la industria editorial como factor democratizador y de expansión cultural, que tuvo a la escolarización como una de las respuestas, por parte del Estado, para garantizar un relativo acceso de los sectores populares. En cierta medida, esto fue el comienzo del desarrollo de otras industrias culturales, tales como la radio y el cine, que en la década de 1940 tuvo un crecimiento exponencial en consumo y desarrollo. La televisión comenzó sus transmisiones en el año 1951, gracias a la innovación técnica y al aporte de capitales extranjeros, y paulatinamente fue introduciendo modificaciones en el ámbito cultural. Dentro de este proceso, es posible encontrar una relación entre las representaciones técnicas, cultura de masas y nación en la Argentina; al mismo tiempo se producen fuertes transformaciones de la cultura de masas a escala mundial, que será uno de los rasgos más salientes entre cultura y sociedad (Varela, 2003). Si bien todavía era muy oneroso acceder a un aparato de televisión y su área de alcance era limitado, su irrupción fue modificando las configuraciones subjetivas de una época al sostener otras representaciones culturales que permearon nuevos modos de entender lo social, lo educativo y lo político. Proceso que expandió sus horizontes a partir de las décadas siguientes.

### **La expansión y la etapa crítica**

A partir de los años sesenta se inició en América latina un proceso de ampliación de las preocupaciones por la educación de jóvenes y adultos. Como veremos, la Argentina tampoco estuvo exenta de este clima de innovaciones teórico-prácticas, pero fundamentalmente de viraje crítico de los posicionamientos políticos que se comenzaban a adoptar en nuestro continente. Una breve alusión al contexto histórico podrá entregar rasgos de la peculiaridad de estas iniciativas, como así también de las acciones encarnizadas en contra de ellas que tuvo la última dictadura cívico-militar. Este proceso de expansión de las propuestas de alfabetización de adultos –así fue denominado por diversos grupos políticos, organizaciones sociales, organizaciones eclesiales de base, planes



estatales— tuvo rasgos comunes, sea en su implementación como en la pulverización promovida por los golpes militares, en diversos países.

La fulgurante aparición de la Revolución Cubana se transformó en un hito absolutamente novedoso para el clima político del continente, y luego un modelo con escenarios a replicar por parte de la mayoría de las agrupaciones políticas que tuvieran un mínimo atisbo de denuncia de las contradicciones y las desigualdades producidas por el capitalismo como modo de regulación y producción económica. La respuesta de las potencias internacionales fue inminente, gracias a la implementación de la Alianza para el Progreso motorizada por los Estados Unidos como un modo de socavar los potenciales focos de insurrección que tomaran al modelo cubano como su precursor (Martínez, 2012). En efecto, fue un intento de trazar relaciones por parte de los países centrales con los países periféricos, más allá de los contactos que pudiera establecer con las oligarquías y los militares. Todo ello buscaba promover la difusión de actitudes modernas (Mattelart, 1993) que sacaran del atraso a las sociedades tradicionales de América latina; en realidad, subyacía un intento de disciplinar las acciones políticas destinadas a instalar un clima político que siquiera rozara algunas proclamas socialistas. La ficción de un desarrollo económico se tornaba en un elemento dinamizador de la totalidad de las esferas sociales, cada una enlazada en la otra para sacar del atraso a sociedades tercermundistas. Los medios de comunicación jugaron su partido aquí, a partir de considerarse como los propaladores de prácticas modernas que, desde la creencia de las elites gobernantes locales e internacionales, colisionarían con las que ejercían las sociedades campesinas.

Las acciones de educación/ alfabetización de adultos también fueron impregnadas por los resabios culturales del contexto político del desarrollismo. Quizá la tensión principal en esta materia estaba ceñida a la sumisión de la politicidad en virtud de privilegiar las técnicas de enseñanza de alfabetización o bien en tomar la alfabetización de jóvenes y adultos como punto de partida para incrementar la problematización política de sectores sociales postergados y ensanchar el significativo liberación que insuflaba el arco de estrategias de intervención política. En ambos polos de esta tensión, comenzaban a presentarse preocupaciones que, bajo el manto de la educación asistemática, tal como se lo denominaba entonces, tenían un reconocimiento de los medios de comunicación como

agentes educativos. Cabe aclarar que todavía persistía una clara mirada iluminista y de condena hacia la radio y la televisión por sus efectos alienantes y de generación de apatías políticas movilizadoras. No ocurría lo mismo con los diarios y el resto de la prensa escrita, tal vez por la persistencia residual de algunos grupos socialistas y anarquistas de la lectura y de los libros como objetos culturales valiosos.

### ***Las iniciativas masivas***

En el año 1965 comenzó el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, durante la presidencia de Arturo Illia. Así se constituyó la primera campaña masiva de alfabetización en la Argentina, organizada por el Estado. Un año antes, la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar sostenía que existía en el país un 9, 63% de la población que no sabía leer ni escribir y que un 35% no había finalizado sus estudios primarios. Al mismo tiempo, había detectado un incremento del número absoluto de analfabetos para el período de 1958-1962 y se proponía la finalización de los estudios primarios. Se trataba de un discurso que articulaba rasgos del desarrollismo, con el catolicismo y el normalismo pedagógico (Rodríguez, 2003b). El analfabetismo era considerado como un mal que era necesario erradicar porque si no sería imposible cualquier política de modernización y crecimiento económico, que retrasa las exigencias de participación individual en los procesos desarrollo que se expresaban en aquellos años.

En este sentido, el programa también se vinculaba con la existencia de un plan económico-social del Consejo Nacional de Desarrollo, que planteaba lograr en un lapso de cuatro años “transformar el largo millón de analfabetos en ciudadanos con capacidad de ciclo primario completo, habremos realizado el plan de desarrollo completo más importante de la historia argentina” (Rodríguez, 2003b, p. 294). Parte de la campaña tomó la estructura que tenía el sistema escolar (su capacidad física y profesional docente) como un modo de aprovechar al máximo los recursos existentes. Por otro lado, fundó centros educativos fijos y móviles en todo el país, con una organización curricular flexible para adaptarse a las necesidades del alumno. De la misma forma, para complementar esta campaña, el Consejo Nacional de

Educación realizó cursos en el Instituto Bernasconi de formación docente destinados a formar cuadros para la alfabetización (Hernández y Facciolo, 1984).

Esta campaña fue asentando los precedentes para la constitución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto en 1968, durante el gobierno militar de Juan Carlos Onganía, que se convirtió en un organismo estatal destinado a centralizar las políticas en materia de educación de adultos. Antes que de tratarse de una iniciativa que buscaba un fuerte arraigo popular para dar respuesta a los grandes grupos de la población más postergados de nuestro país, el gobierno buscaba complacer las iniciativas de los organismos internacionales que insistían en la educación de adultos como una política basal para un desarrollo económico y para la formación de recursos humanos que sostuvieran a la democracia como sistema de representación política. Por ejemplo, aquí se puede mencionar a la V Reunión del Consejo Interamericano, en Venezuela, que aprobó el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) que estableció entre sus prioridades a la alfabetización y a la educación de adultos (Nación-Diniece, 2010, p. 25). El gobierno de Onganía, subrepticamente, impulsaba esta modalidad para intentar hegemonizar a los sectores populares que le darían legitimidad a un régimen de gobierno militar. Tampoco es descabellado considerar que estas adhesiones puedan ser leídas como una de las tantas maneras posibles de congraciarse con los países centrales y obtener su venia ante requerimientos que la Argentina podría realizar, sea en materia de créditos económicos o de apoyo directo para disciplinar a organizaciones políticas contrarias al gobierno militar.

Por esos años, la Unesco también impulsaba una estrategia para superar el analfabetismo e incorporar el concepto de *educación permanente*, que sintetizaba las expresiones de las problemáticas para extender las preocupaciones relativas a lo educativo, como así también reflexionar en torno de los adelantos tecnológicos y su impacto en la vida social y laboral (Gómez, 2012, p. 78). La educación permanente era una expresión que fue tiñendo los discursos de la Dinea –a cargo del profesor Ramallo, desde sus inicios en 1968 hasta 1973– pero que perdura hasta la actualidad en discursividades institucionales y en trabajos de investigaciones académicas que procuran reflexionar en torno de la educación de jóvenes y adultos. Esta idea se tornó en un factor modernizador de la modalidad. Tal es así que, en junio de 1970, se realizó en Buenos Aires el Seminario Nacional de Educación Permanente

con el apoyo de la OEA y la Unesco. En ese encuentro se definía a la educación permanente como “el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana desde su nacimiento y hasta su muerte” (Rodríguez, 2003b), trascendiendo la exclusividad de la formación de adultos y la prolongación de la escuela. También es necesario destacar la creación, en 1971, del Centro Multinacional para el Desarrollo de la Educación de Adultos (CEMUL), a partir de un acuerdo del Ministerio de Educación con la OEA. Así tampoco debe soslayarse el peso específico de este organismo internacional en esta época histórica, influenciada por las políticas que los Estados Unidos digitaba para los países de América latina en un escenario de fuerte disputa ideológica (Gómez, 2012, p. 78). Desde ese espacio se promovieron investigaciones, ámbitos de formación e intercambio de becarios latinoamericanos y publicaciones específicas sobre Educación de Adultos. El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de las acciones del Plan Multinacional de Educación de Adultos y del CEMUL, impulsado por los binomios tradición-modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una idea de desarrollo estructurada en su carácter universalista y que al hablar de cultura lo hacía en referencia sólo a la civilización occidental (Nación-Diniece, 2010).

Empezaba a percibirse un escenario que señalaba la insuficiencia de la extensión de la escolaridad obligatoria, donde se encuentran otros dispositivos *asistemáticos* –tales como la radio, la televisión y el cine– que podían llegar a desplazar a la educación sistemática. Por eso, se facilita la incorporación de medios y tecnología educativa. Dentro de las posibilidades que habilitaba este discurso de un nuevo orden educativo en el interior de la DINEA, al mismo tiempo que persiste en su tónica desarrollista, anexa elemento del Congreso Episcopal, realizado en Medellín en 1968. Allí se afirmó que la educación era un factor decisivo en el desarrollo del continente, que más allá de la actualización de los conocimientos se pretendía llegar a una formación integral. Los miembros de la dictadura de Onganía cooptaron los elementos más revulsivos de estos documentos.

Para la gestión de DINEA, siguiendo los mismos documentos, la educación debe ser liberadora, creativa, abierta al diálogo, debe afirmar las peculiaridades locales y nacionales y capacitar para el cambio. Aunque, las lecturas que se hacen desde el gobierno de la Revolución Argentina evitan los aspectos más radicalizados de esos documentos y enfatizan su tendencia desarrollista. Así, la educación liberadora, que es

para Medellín “el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre”, se transforma aquí en “educación responsable”. La anticipación “del nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina” a la que, según los obispos, debía contribuir una educación “creativa” se transforma para la gestión de la DINEA en la “participación del individuo en el quehacer comunitario”. Las estructuras que para Medellín pueden ser “opresoras” resulta que aquí que quizás no sean “la que más le conviene” a los individuos (Rodríguez, 2003b, p. 297).

Las dinámicas propias de la movilidad política de ciertos sectores sociales traccionaban demandas que las elites gobernantes buscaban asimilar en virtud de sus intenciones de licuar todas las acciones que pusieran en tela de juicio su hegemonía. Los efectos de discurso que la gestión de la DINEA pretendía instalar consistían en privilegiar los rasgos más desarrollistas de las estrategias de la educación de adultos (acción compartida con la mayoría de los organismos internacionales que buscaban direccionar las agendas de estas problemáticas). Así, separaban quirúrgicamente la estrategia formativa de la politicidad de la educación, para realzar las técnicas de alfabetización antes que la lectura de contextos sociales. Por lo tanto, es oportuno mencionar que se enfatizaba la promoción de aquellas experiencias y saberes ligados con los múltiples ámbitos de la escolarización o bien de aquellas prácticas, ya disciplinadas, que se adecuaban al sentido común dominante.

La institucionalización de la DINEA no estuvo exenta de antagonismos, entre sus cuadros internos, pero también de organizaciones sociales que pugnaban por influir en estas políticas públicas, y varios agentes recién pudieron volcar sus acciones hacia una perspectiva más crítica con el cambio de gobierno en 1973. En cierta medida, la DINEA corporiza –a la vez que evidencia– el intento del Estado por ocuparse, con sus matices, ya lo vimos, de una desigualdad que buscaba reparar. Así es posible entender la saña con que los proyectos políticos más liberales y conservadores buscaron atacar esta dependencia del Ministerio de Educación. Primero, con la dictadura cívico-militar, donde fue reducida a ámbito estrictamente administrativo, con nula capacidad de creatividad e incidencia en las políticas públicas, y también muchos de sus trabajadores fueron perseguidos por sus actividades de militancia. Luego, con el gobierno neoliberal de Carlos Menem, donde el año 1993, se disuelve toda la estructura de la DINEA y la educación de jóvenes y adultos se piensa como un régimen especial.

## ***La CREAR***

El 8 de setiembre de 1973, el ministro de Educación, Jorge Taiana, inició oficialmente la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). El total de la duración de esta campaña fueron 14 meses: desde junio de 1973 hasta agosto de 1974 (Hernández y Facciolo, 1984). Aun en este lapso de tiempo, relativamente corto, la memoria y la mística generada por esta campaña de alfabetización continúa irradiando algunas discusiones vinculadas con la educación de jóvenes y adultos en la actualidad, con ya treinta años ininterrumpidos de gobiernos democráticos. Los testimonios de los/las jóvenes que desarrollaron tareas como alfabetizadores, el relato de adultos que fueron los destinatarios de esta campaña y los documentos que pudieron salvarse de la destrucción perpetrada por la última dictadura militar logran componer un marco de situación relativamente completa de esta iniciativa del gobierno de Héctor Cámpora.<sup>4</sup>

En sus fundamentos, señalaba que la educación de adultos era uno de los aspectos del proyecto general de educación “dentro de la estrategia global de la Revolución Justicialista elegida por el pueblo e iniciada por el Gobierno Popular” (Educación, 1973, p. 3). Asimismo, aclaraba que el marco de referencia serían las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores argentinos: “Nuestro proyecto parte del reconocimiento previo de que la explotación del imperialismo y el capitalismo liberal ha generado en la clase trabajadora, quien sufrió con más intensidad su consecuencia, una gran cantidad de población adulta excluida de toda posibilidad educativa; lo que intensificó su condición de explotada y marginada de los centros de poder y decisión política, económica y cultural (Educación, 1973, p. 4). Resulta interesante observar cómo en un documento del Estado se incorpora una crítica abierta y declarada al capitalismo como modelo productivo, con la posterior denuncia de las desigualdades que acarrea en materia de exclusiones educativas y culturales. Por otra parte, también se presenta abiertamente al sujeto destinatario de la campaña, en este caso, el trabajador argentino. Además, se propone inscribir a la educación

---

<sup>4</sup> El Grupo Mascaró realizó en 2003 un documental titulado *Usó mis manos, usó mis ideas*, que relata una experiencia de alfabetización en la localidad de Centenario, provincia de Neuquén, desarrollada en el marco de la CREAR.

de adultos trascendiendo las concepciones de recuperación, información o culturalización paternalistas, para enmarcarlas dentro de “la acción revolucionaria en la que se encuentra abocado el gobierno popular exige que la educación del adulto sea definida como una función que contribuya a crear las condiciones para el cambio político, económico, social y cultural de la Argentina” (Educación, 1973, p. 4). El núcleo de la propuesta aspiraba a enmarcar la educación de adultos como respuesta de la clase trabajadora en su lucha frente al imperialismo. Existía la convicción de que la participación organizada de los trabajadores lograría generar un sistema educativo de adultos cuya finalidad sea la conformación de un hombre comprometido y solidario con la lucha de su pueblo (Educación, 1973).

Se trazaba, así, un horizonte de intervención que anhelaba la emancipación, pero que se lo presentaba como un escenario posible, antes que una proclama política discursiva de barricada. Las decisiones políticas de gestión estaban respaldadas por cuadros provenientes de la izquierda peronista que estaban al frente de puestos de coordinación en la DINEA. La organización y la participación directa de los trabajadores serían los aspectos claves para garantizar el éxito de la campaña y el de la reflexión y la movilización política destinada a proponer un contexto social que erradicara las múltiples formas de la opresión. Para ilustrar estas posiciones, mencionaremos brevemente algunos de los objetivos de la CREAM.

- Orientar al adulto hacia la participación en el proceso de cambios estructurales y en el desarrollo integral de su comunidad con el fin de construir una nueva sociedad solidaria de participación plena.

- Estimular el sentido de responsabilidad y la vocación de servicio comunitario en el adulto a fin de que pueda cumplir la tarea que le demanda el proceso de Reconstrucción Nacional.

- Propiciar la participación directa y eficaz del adulto en la vida de su comunidad, principalmente a través del desarrollo y consolidación de las organizaciones políticas, económicas y culturales, a fin de lograr la movilización necesaria para el proceso de transformación estructural del país y el perfeccionamiento permanente de la sociedad argentina. [...]

- Promover una mayor participación en la gestión de los servicios educativos y en la concreción del acto educativo por parte de la comunidad, demostrando así también que la acción educativa es una función social de responsabilidad comunitaria permanente (Educación, 1973, pp. 7-8).

La dimensión educativa se encontraba aquí claramente subordinada al proyecto político, donde se expresaba una propuesta orgánica a largo plazo que tuviera como punto de referencia las necesidades reales de los adultos. Esta campaña, al trabajar con los verdaderos excluidos educativos, se presuponía como el inicio de un proceso de transformación de la totalidad del sistema de educación. Es decir, promover un discurso instituyente capaz de constituirse como una práctica. Para ello la perspectiva de Paulo Freire resultó un gran aporte teórico y metodológico, aunque ya venía siendo trabajado con anterioridad por organizaciones políticas y en algunas acciones realizadas en el interior de las estructuras de la DINEA; solo que en la CREAM el primer plano que adquiere es notablemente visible.<sup>5</sup> Su método psicosocial, con una raigambre profundamente dialógica, tuvo un papel primordial en el vínculo que se generó con la participación y la movilización en las organizaciones sociales y el Estado con su rol central para articular todas las demandas. Además, la concepción de la educación y la cultura que expresaba Freire, reconocía la capacidad creativa de los sectores populares de expresar sus visiones del mundo, de sus proyectos de vida y, en un sentido amplio, de sus manifestaciones políticas.

---

<sup>5</sup> En este sentido, cabe mencionar que la primera visita que Paulo Freire realizó a la Argentina fue en el marco de una acción de capacitación docente. El propio ministro Taiana se comunicó con Freire para invitarlo a Buenos Aires. Como un dato curioso, las exigencias que solicitó el pedagogo brasileño fueron no trabajar de noche y la otra consistía en aprovechar el mayor tiempo posible de esas noches escuchando tango. Freire describe de la siguiente manera cómo fue su experiencia de la visita a nuestro país en el marco de la CREAM: “Este proceso con el que conviví una semana era tan bonito como frágil y amenazado. En ninguna de las reuniones en las que participé dejé de expresar mis preocupaciones ni de sugerir tácticas coherentes con el sueño estratégico progresista que los animaba. [...] No me parecía necesario tener la sensibilidad aguzada y la sabiduría de un buen analista político para descubrir en el aire el golpe que se gestaba [...] En una de las reuniones que tuve con los técnicos del Ministerio, por ejemplo, había un policía infiltrado que hasta me hizo preguntas provocativas. Luego de los trabajos, uno de los educadores me comunicó el hecho entre sorprendido e irritado. [...] Aun cuando lo que los educadores y las educadoras conversaban conmigo era de público conocimiento, la presencia del policía significaba más que lo que él pudiese hacer con nuestro diálogo. Su presencia revelaba el desequilibrio entre el poder y el gobierno. Al fin y al cabo, aquella era una reunión oficial, patrocinada por el gobierno, convocada por el Ministerio de Educación, y aún así los órganos de represión tenían el poder de infiltrarse y vigilarla. Era como si –y en realidad era así– las fuerzas reaccionarias que comandaban el país hubiesen permitido el regreso de Perón por una razón táctica pero ejerciesen una rigurosa vigilancia sobre su gobierno” (Freire, 2008b, pp. 228-229).



Para iniciar el proceso de alfabetización se dividió el país en regiones geográficas (Noroeste, Nordeste, Cuyo, Centro y Patagonia), coordinadas por un equipo del Ministerio de Educación; sin embargo, esta centralidad evitaba la rigidez administrativa y quería que se fueran instalando mecanismos de cogestión entre los organismos estatales y las organizaciones sociales con incidencia comunitaria en las zonas donde se iniciara la alfabetización. Con esta división, se seleccionaron palabras comunes para todo el país, encuadradas dentro de unidades temáticas: *unidad sociopolítica y sindical* (voto, delegado, compañero, sindicato); *unidad sociopolítica y laboral* (campesino, máquina, trabajo); *unidad de integración nacional y latinoamericana* (pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada). Posteriormente, cada región debía hallar otras palabras significativas que dieran una representación de sus problemáticas particulares, que se sumaban a estas diez para dar un total de entre 18 y 25 para iniciar el proceso de alfabetización (Educación, 1974). Por ejemplo, en la región Centro (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y La Pampa) se estableció la *unidad sociopolítica de habitación y asistencia* (leche, casa, ropa, zapato, hijo, vecino, villa, escuela, hospital) y *unidad recreación y comunicación* (televisión o radio, guitarra, fútbol).

Esta selección de palabras se completaba con láminas disparadoras, que se utilizaban para contextualizar las discusiones y exponían un conjunto de contradicciones sociales para iniciar las reflexiones en los encuentros. También se ofrecían unas orientaciones para el coordinador del grupo de alfabetización, acordes con la metodología freireana, entre las que solo mencionaremos las siguientes: ante un líder positivo para el grupo, corregir las pautas imperialistas que reproduce inconscientemente; el grupo deberá elaborar su propio reglamento de disciplina; cada miembro del grupo lleva una carga de necesidades personales; todos tienen que expresarse; al reflejar la idea del grupo, evitar un enfoque personal; no discursar (Educación, 1974). Estas alusiones sintéticas conjugaban, en cierta medida, un compromiso con un humanismo radical con aquellos sectores postergados y una reflexión política por las transformaciones de los contextos opresivos. Por otra parte, resulta notorio comprobar que las palabras del universo temático se correspondían con significantes de gran parte del ideario peronista. Sin embargo, esto no representaba ninguna contradicción para la educación dialógica porque la coordinación de la CREAR sostenía que la resistencia cultural, las creaciones culturales populares y las expresiones de nuestro

lenguaje fueron una trinchera a la colonización del país. Quien mejor expresaba esta resistencia cultural era el peronismo como Movimiento de Liberación Nacional (Rodríguez, 2003b, p. 308)

A su vez, la campaña formulaba tres áreas estratégicas como una modalidad de expandir las acciones que se realizaran en su marco y sin circunscribirlas a la acción alfabetizadora únicamente. Se las formuló de la siguiente manera: *Operación Alfabetización* (intentaba alcanzar a 160.000 analfabetos absolutos), *Operación Rescate* (pretendía atender entre 200.000 y 300.000 semianalfabetos) y Operación Centro (su objetivo era crear cerca de 600 Centros de Cultura Popular desde donde se implementarían acciones culturales y educativas en beneficio de la comunidad) (Hernández y Facciolo, 1984, p. 158). Semejantes metas tuvieron un corsé por lo escueto de la estructura administrativa de la DINEA, que hubiera necesitado de otro esfuerzo interministerial para aunar los recursos en virtud de un objetivo que ya superaba ampliamente lo estrictamente educativo. Los trabajadores cobraban por contrato, si bien los salarios nunca fueron mayores a otros docentes, se generaron situaciones competitivas que contribuyeron al descrédito de la Campaña (Hernández y Facciolo, 1984, p. 168).

Uno de los mayores aciertos de la campaña fue el proceso de planificación que involucró a todas sus instancias, un reconocimiento cabal de la realidad social, de las manifestaciones y las expresiones populares, como del crecimiento de la presencia de los medios de comunicación en todos los sectores sociales, también en aquellos que tenían derechos vedados, entre otros, educativos y culturales. La interrelación entre la recuperación de saberes y experiencias que provinieran de hechos cotidianos de los adultos con los mecanismos de búsqueda de una “conciencia crítica”, imbricados en un proyecto de país a largo plazo, marcó la subordinación de las instancias pedagógicas a lo político en un sentido amplio. Era posible lograr acciones transformadoras que incidieran en la coyuntura, sin devastar las características culturales de las subjetividades de las mujeres y los hombres que concurrían a los ámbitos de educación de adultos, sino que se los articulaba en una propuesta renovadora (Rodríguez, 2003b). El alto grado de pertenencia generado en sus

educadores contribuyó a generar momentos significativos y creativos para sus participantes.<sup>6</sup>

Cuando la interna política irradiada en todas las esferas de la sociedad y del Estado privilegió al aparato por sobre la organización popular, cuando no se respetaron los ritmos propios de la comunidad en la etapa de organización, allí se produjeron los mayores fracasos de la CREAR (Gómez, 2012, p. 97). El abandono de los espacios también se produjo cuando se escolarizó demasiado la tarea del grupo de aprendizaje, volviendo un poco más rígida la perspectiva fundacional de la campaña.

El proyecto político que se desprendía de la CREAR no pudo ser profundizado por la irrupción de la dictadura cívico-militar de 1976.<sup>7</sup> Sus debates fueron clausurados por la fuerza de la coerción armada, la eliminación de sus archivos documentales y la persecución y la trágica desaparición de varios miembros que tenían sus actividades de militancia en las comunidades donde se localizaban acciones de alfabetización. A pesar de ciertas omisiones deliberadas en los años que siguieron, la CREAR demostró un intenso grado de profundización de los debates relacionados con la educación de jóvenes y adultos, que trascendieron las problemáticas estrictamente pedagógicas para enlazarlos con un proyecto

---

<sup>6</sup> Para tener una idea más cabal de la trayectoria que tuvieron los docentes que participaron de la CREAR, recomendamos la lectura de *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida* de Guillermo Saccomanno (2011), quien relata la vida de Orlando “Nano” Balbo un militante popular que fue alfabetizador durante la campaña en la provincia de Neuquén.

<sup>7</sup> El proyecto educativo de la dictadura cívico-militar tuvo una expresión mediática que fue resonante para la época por el tono de sus afirmaciones amenazantes, camufladas bajo tónicas de amables recomendaciones. Se trataba de una “Carta abierta a los padres argentinos” y estaba firmada imprecisamente por “Un amigo”. Fue publicada en la Revista Gente de Editorial Atlántida el 16 de diciembre de 1976 y destacamos, entre otras posibles, la siguiente afirmación: “Después del 24 de marzo de 1976, usted sintió un alivio. Sintió que retornaba el orden. Que todo el cuerpo social enfermo recibía una transfusión de sangre salvadora. Bien. Pero ese optimismo -por lo menos en exceso- también es peligroso. Porque un cuerpo gravemente enfermo necesita mucho tiempo para recuperarse, y mientras tanto los bacilos siguen su trabajo de destrucción. Hoy, aun cuando el fin de la guerra parece cercano, aun cuando el enemigo parece en retirada, todavía hay posiciones clave que no han podido ser recuperadas. Porque hay que entender algo, con claridad y para siempre. En esta guerra no sólo las armas son importantes. También los libros, la educación, los profesores. La guerrilla puede perder una o cien batallas, pero habrá ganado la guerra si consigue infiltrar su ideología en la escuela primaria, en la secundaria, en la universidad, en el club, en la iglesia. Ese es su objetivo principal. Y eso es lo que todavía puede conseguir. Sobre todo si usted, que tiene hijos, no está alerta. Entienda algo y de una vez por todas. Esta guerra no es de los demás”. Luego culminaba la carta: “Porque si usted se desinteresa, no tendrá derecho a culpar al destino o a la fatalidad cuando la llamen de la morgue”.

Es ineludible efectuar una operación de lectura que ubique en el extremo diametralmente opuesto a la Carta abierta de un escritor a la Junta Militar, firmada por Rodolfo Walsh. A la distancia, resulta increíble observar –entre otras cuestiones– que en apenas 4 carillas puedan condensarse proyectos de país tan distintos en un mismo momento histórico.

de país a largo plazo. Más de cuarenta años han pasado desde su inicio, sin embargo la memoria que produjo todavía opera en las representaciones en torno de la educación de adultos como un horizonte posibilitador o como marco obturador de resignificaciones.

El recorrido propuesto supone una descripción de los principales antecedentes que recuperan los materiales que se ubican dentro de una perspectiva de historia de la educación argentina.<sup>8</sup> Son profusos los documentos institucionales que pueden dar cuenta de las modificaciones y las reestructuraciones administrativas. Aquí se descartó deliberadamente privilegiar estos aspectos para enfatizar en aquellos vinculados con las nociones de subjetividad, saberes y experiencias. Desde los inicios del sistema público de enseñanza es posible inferir qué tipo de subjetividad se pretendía formar a partir de los marcos deseables que permitía la articulación hegemónica imperante. Así se reconstruyen los perfiles de los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos: el inmigrante analfabeto, la niña o el niño que fueron obligados a interrumpir su escolaridad, el hombre o la mujer que asistían a cursos de formación profesional, el trabajador, el campesino, el trabajador que entiende la sociedad a partir de los designios del imperialismo. La enumeración es breve, casi es imposible dar cuenta de los múltiples rostros de los marginados de la educación que tuvo nuestro país y nuestro continente, pero ilustra las principales configuraciones discursivas que tuvieron distintos contextos históricos. Las formas de nombrar al adulto establecían de antemano un abanico restringido de estrategias destinadas a remediar esta desigualdad (desde una perspectiva crítica, se podría aludir a intervenir para modificar las condiciones históricas) y de las posibilidades de inteligibilidad y de acción con las que contaría este hombre o mujer.

Por otro lado, la lectura de estos materiales deja entrever el desarrollo y la sofisticación de algunos argumentos expuestos por investigadores/as que reformularon sus posiciones en trabajos posteriores. Por ejemplo, de aludir a los adultos en una categorización de sus perfiles se comienza a establecer la idea de la que la educación de adultos señala la imposibilidad de sutura del sistema público de enseñanza de la Argentina. Luego, con la recuperación democrática, no hubieron suficientes trabajos que abordaran la salida de la

---

<sup>8</sup> En el Anexo I (en la versión digitalizada) se podrá hallar un cuadro con un relevamiento de las principales políticas de educación de jóvenes y adultos de la Argentina y de la provincia de Buenos Aires. Este relevamiento comienza en 1839 y culmina en 2014.

última dictadura cívico-militar y, posteriormente, la pulverización de estructuras y la total invisibilidad que propuso el neoliberalismo. Contar con una multiplicidad de documentos institucionales brindó la ocasión de delinear los movimientos del Estado y la sociedad civil –sus organizaciones– para dar idea de las respuestas que las elites gobernantes diseñaban para los sectores postergados. La posibilidad de contar con testimonios directos, por razones obvias, complementaron las investigaciones en el período previo a la dictadura, sobre todo aquellos relacionados con la CREAR. En su mayoría, estos testimonios fueron de alfabetizadores que narraban sus experiencias y las contradicciones históricas del proceso político. Pareciera que la necesidad de una relativa distancia con el periodo histórico hizo que se estableciera una clausura provisoria de este tipo de investigaciones, aunque esto no restringe los innumerables aportes que hicieron a la constitución de una memoria en la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en el país.

Existieron algunas menciones a los medios de comunicación en estas investigaciones documentales, más bien aparecían como condena a las producciones masivas de las industrias culturales y lo comunicacional se vinculaba con la transmisión de información. Sin pretender anexarle a un conjunto de investigaciones una problemática que no se avizoraba en el centro de sus preocupaciones, es interesante construir zonas de interrogantes que señalen la complejidad de la educación de jóvenes y adultos, en un contexto nacional de ampliación de la obligatoriedad escolar a partir del año 2006. Los materiales históricos mencionados surgieron en escenarios que desconocían lo mediático (quizá podría establecerse la excepción de la prensa escrita) como una modalidad configuradora de las subjetividades, las experiencias y los saberes. Quedará por observar cómo en un contexto de altísima concentración de las industrias mediáticas (que diversificaron tanto sus intereses e intervienen en los modos de regulación del capitalismo que llegan a cotizar sus acciones en las bolsas financieras más importantes del mundo) inciden en las experiencias y las subjetividades de los hombres y las mujeres que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos. A lo anterior también deberá sumársele la convergencia tecnológica que ha expandido notablemente las posibilidades de consumos culturales, que ayudan a complejizar los escenarios educativos y políticos y estructuran un tipo de demandas que, en la mayoría de las ocasiones, atentan contra las posibilidades de generar horizontes existenciales de emancipación.



## Capítulo 2. Confintea: posibilidades y restricciones

La enorme profusión de documentos legislativos, programas ministeriales y declaraciones de organismos multilaterales hace casi imposible establecer una lectura que pueda dar cuenta de los rasgos más distintivos que caracterizan a la educación de adultos en los principales escenarios políticos internacionales. El devenir de las intervenciones en los ámbitos sociales expandió las denominaciones y las conceptualizaciones acerca de las categorizaciones en materia de educación de adultos. Enfatizar un aspecto implica establecer un privilegio de enfoques que puede traducirse en una decisión política que conlleve a destinar recursos económicos y esfuerzos humanos. En este juego de *luces y sombras*, de *primeros planos y fuera de escenas*, encontramos las principales caracterizaciones que los agentes internacionales establecen y torsionan los debates hacia posiciones de integración hacia las significaciones hegemónicas y/o de cooptación de las posiciones y estrategias más contestarías al orden establecido.

Lo anterior es necesario ubicarlo dentro de un contexto geoestratégico donde América Latina ha ocupado posiciones subalternas respecto de los principales lugares en organismos supranacionales. A pesar de los costosos esfuerzos de integración regional que están realizando gobiernos populares latinoamericanos, cuyos intereses políticos comulgan hacia horizontes comunes, esta situación no ha logrado ser revertida. Relegados a posiciones marginales o a convertirse en el dispensario de recursos naturales del mundo, nuestro continente poco logró que algunas voces se hicieran presente en las múltiples cumbres mundiales. En todo caso, aquellas que tuvieron un mínimo eco de repercusión fueron aquellas se encontraban en la misma sintonía de los anhelos de las naciones centrales o en contra de los intereses de las mayorías de los pueblos de América Latina.

En este sentido, los términos *educación de adultos* llegaron a América latina luego de la Segunda Guerra Mundial. La presencia de un conjunto de analfabetos, excluidos de la participación social y económica, establecía que mediante la instrucción se podrían resolver su propia marginalidad. Allí comenzó un periodo de institucionalización de la educación de adultos, gracias organismos internacionales, como la Unesco, que ocupa los espacios que

antaño poseían las organizaciones sociales obreras. Entre los intereses oficializantes de la Unesco, siempre leídos entre las líneas de los documentos públicos, estaba la legitimación de un control mayor sobre los trabajos alternativos más autónomos y contestarios (Rodríguez Brandao, 1993, pp. 49-50).

Aquí se encuentra un punto de contacto con las reflexiones ya clásicas de Immanuel Wallerstein, quien describe la internacionalización de las ciencias sociales. La emergencia de los Estados Unidos como potencia mundial, posterior a 1945, también se constata en el número de especialistas, redactores de los informes, por ejemplo, de la Unesco. Al romperse la lógica mundo civilizado/ resto del mundo, que antiguamente se resolvía con las disciplinas tales como la antropología o los estudios orientales que eran superadas por el dinamismo de los contextos históricos, se establece una lógica de estudios por áreas (Wallerstein, 1993).

En esta reestructuración de las ciencias sociales, sumado a la expansión de los sistemas universitarios en todo el mundo, se puede inscribir a los estudios vinculados con la educación de adultos. Un objetivo normalizador propuesto por los sistemas de decisión mundial se hizo extensivo para lograr la especialización por el estudio por áreas e ir logrando un mayor grado de autonomía respecto de las investigaciones que se pudieran realizar desde la antropología clásica de los sectores campesinos o indígenas analfabetos. A los métodos de producción de conocimientos estipulados por las posiciones hegemónicas articuladas con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y al comienzo de las geoestrategias de la Guerra Fría, en algunos contextos latinoamericanos surgieron movimientos de reacción en contra de estos designios prefigurados.

Los senderos de mínima conexión entre las declaraciones de organismos internacionales sobre la educación de adultos y el *reordenamiento* de las ciencias sociales establecen una suerte de umbral de las primeras preocupaciones en escenarios de decisión política y en instituciones académicas. Esa conexión no fue gratuita en sus efectos políticos, sino que fue abonando un clima propicio destinado a instalar la supremacía de las naciones centrales —en especial de los Estados Unidos—, que tuvo su ápice de culminación con la teoría desarrollista para todo el contexto de América Latina. (La expansión del sistema de medios de comunicación, a partir de la reconfiguración del capitalismo de posguerra, también jugó



su partido aquí para establecer articulaciones hegemónicas que fueran lo suficientemente benévola con este proceso). En la problemática de la educación de jóvenes y adultos, hasta la década de 1970, la Unesco tuvo la iniciativa a partir de las definiciones que se cristalizaban con los documentos de las declaraciones finales de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confinteá). Estos eran los únicos organismos que hasta entonces tomaban iniciativas de carácter transnacional para el desarrollo de políticas de educación de adultos. A partir de esos años, se multiplicaron los ámbitos transnacionales, “aun cuando el diálogo y la concertación todavía no forman parte de los procedimientos seguidos en el seno del G7 o en otros organismos que, como el Banco Mundial, asumen sin embargo cada vez más un papel real de orientación dentro del ámbito de educación de adultos”(Bélanger y Federigui, 2004, p. 73). Así es como diferentes organismos intergubernamentales, como la Comisión Europea, institucionalizaron comités consultivos en los que se discuten, antes de ser aprobados, las políticas y los programas relativos a la educación de adultos.

En este apartado, intentaremos describir un sintético panorama de algunas definiciones que se encuentran en las declaraciones finales de la Confinteá, cuáles han sido los sentidos principales que puedan dar cuenta de una época histórica determinada y de las articulaciones hegemónicas que se pueden reconocer en ese proceso. Focalizar en estos documentos permitirá historizar algunos rasgos de la problemática e inferir las principales definiciones que establezcan de los saberes, las experiencias y las subjetividades de la educación de jóvenes y adultos.<sup>1</sup> Asimismo, se podrá brindar un recorrido por algunos momentos de los debates que acontecen en los organismos internacionales.

---

<sup>1</sup> En el *Anexo II* (versión digital) se podrán encontrar con la totalidad de los fichajes relevados para el análisis de las Confinteá. El criterio de organización se llevó a cabo respetando las principales categorías que sustentan esta investigación (saberes, experiencias y subjetividad), además de sumar otras inferencias vinculadas con comunicación y educación. Varias de las alusiones planteadas en estos fichajes dan una aproximación a la historización de la educación de jóvenes y adultos que se han realizado en organismos internacionales. Este relevamiento dialoga con las apreciaciones vertidas en este capítulo, como también brinda una idea más integral de los espíritus de época que trasuntan a cada una de las conferencias realizadas en el marco de la Unesco. Efectuar una lectura en esta dirección aporta a la reconstrucción de los condicionamientos históricos que impregnaron a cada una de las declaraciones finales de las Confinteá.

## **Rasgos principales de la Confintea**

Las afirmaciones que se vierten en cada una de la Confintea tienen la intención de generar una serie de principios que definan el abanico de acciones y de conceptualizaciones en torno de la educación de adultos. La primera de estas conferencias se realizó en Elsinor, Dinamarca, en el año 1949. Allí se consideraba a la educación de adultos como un elemento de suplencia o de complementariedad, antes que como una práctica educativa que tenía su especificidad en los sujetos con los cuales trabajaba y por las experiencias que suscitaba (Unesco, 1949). La periodicidad de estas conferencias es de una década, donde la redacción de las conclusiones establece el umbral acerca de las problemáticas que deberá atender la educación de adultos, en ese período, a partir de lo configurado por estos organismos centrales.

Para indicar aspectos distintivos entre cada una de estas conferencias, se enumerarán aquellos que construyen sentidos principales entre una década y la siguiente, para obtener una dimensión de la progresiva complejidad que irá adquiriendo la problemática en la óptica de estas instituciones. Como se estableció, la I Confintea consideraba a la educación de adultos como un elemento de suplencia (Unesco, 1949), mientras que la II Confintea – realizada en 1960 en Montreal– relevaba grandes cambios en el escenario internacional con países en etapas de descolonización y efectos de procesos de modernización en América latina, aunque no se atisban grandes consideraciones en torno de lo educativo (Unesco, 1960). La III Confintea, con sede en Tokio en 1972, sugería que la Educación de Adultos sea reconocida en el contexto de la Educación Permanente, como un componente específico e indispensable de la educación y que se aseguren los servicios educativos y se reconocía en varios países lo que se denominó como “abandono escolar” por parte de niños y jóvenes, también la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional (Unesco, 1972). La IV Confintea, París en el año 1985, tuvo pocos debates teórico-políticos, solo hizo una mención distintiva a la andragogía como enfoque propio de la Educación de Adultos, también se destacó el papel primordial de la orientación profesional, la necesidad de formación de educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, la importancia del desarrollo local y de una planificación descentralizada (Unesco, 1985). La V Confintea, llevada a cabo en Hamburgo en 1997, en sus documentos finales señala que se

había fortalecido a la Educación de Adultos al retomar un aspecto clave ampliamente abordado y desarrollado especialmente por la Educación Popular: el indisociable vínculo entre educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento la alfabetización como derecho humano fundamental (Unesco, 1997). La VI Confinteá, reunida en 2009 en la ciudad brasileña de Belem, destaca la relevancia de la Educación de Adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación para todos y aquellos vinculados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental de las Naciones Unidas comprendida la igualdad entre hombres y mujeres (Unesco, 2009).

En los documentos de cada una de estas conferencias, a lo largo de los años, se nota la creciente participación de países latinoamericanos que fueron incorporándose a las discusiones, promovidas por la Unesco, en torno de la educación de adultos. En estos materiales señalados está presente la perspectiva que habilita la realización de prácticas formativas según la óptica de las naciones centrales. En ese sentido, resulta interesante señalar que las seis conferencias internacionales centran sus esfuerzos en los adultos analfabetos, pero especifican muy poco de la educación de jóvenes que han sido expulsados de las instituciones de los sistemas educativos. Esto último sí es considerado como un problema acuciante por parte de organismos y estados latinoamericanos, que debe ser incorporado en las agendas de discusiones regionales e internacionales. Asimismo, puede considerarse como una respuesta por la intelectualidad de América latina frente a los intentos homogeneizadores de los organismos internacionales. Para reflexionar un tanto más acerca de este conjunto de materiales, tomaremos de la amplia posibilidad de respuestas que le efectúan a estas conferencias ciertos referentes que tienen experiencias desarrolladas en ámbitos de educación de adultos. Nos referimos en especial, en las décadas de 1970 y 1980, a los debates vinculados en torno de la educación permanente y la educación popular. Desde la perspectiva de intelectuales críticos, la educación permanente fue un movimiento intelectual innovador que buscaba la superación de la educación de adultos a través de un redimensionamiento de toda la educación. Así, las tensiones que impregnan se pueden sintetizar en la siguiente cita.

En tanto la educación de adultos es una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario, la educación popular quiere ser un proyecto radical, mientras que la educación permanente aspira ser un proyecto moderado de resignificación política, pragmática y simbólica de toda la educación. En el caso de la educación popular, esta se expresa como una re-totalización del sentido del acto de educar a partir de las clases populares y del trabajo popular de transformación del orden social. En el caso de la educación permanente, éste es un proyecto de universalización humanista de la educación y del hombre educado. Ambas son propuestas ideológicas de “otra educación”, y nacen (con pocos años de diferencia) como movimientos de superación de la educación de adultos (Rodríguez Brandao, 1993, p. 53).

Los diferentes posicionamientos que acontecieron entre ambas concepciones delimitaron un escenario de tensiones que todavía persiste en el campo de la educación de adultos. Sin embargo, en los ámbitos institucionalizados priman las definiciones de educación permanente para legislar en torno de la educación y/o la alfabetización de adultos (por ejemplo, las leyes vigentes –provincial y nacional– aluden a una educación permanente para jóvenes y adultos). Por su parte, la educación popular ha influenciado un sinnúmero de prácticas y discursos que surgen del seno mismo del continente latinoamericano, de sus propias matrices y tradiciones del pensamiento situado. Son discusiones que no han podido reproducirse en otros ámbitos sin licuar el contenido político transformador de este tipo de iniciativas. Ahora, este tipo de conjunto de materiales aportó al campo de la comunicación una reactualización del proceso de modernización que sufrió América Latina y entregó el sustrato para plantear los pasos iniciáticos de lo que luego se denominó comunicación popular. En especial, a partir de comprender la impronta comunicacional de los procesos educativos y de las condiciones de opresión de los sujetos que estaban sustentadas en las articulaciones hegemónicas propuestas por los sectores dominantes.

### **Las subjetividades**

A partir de los años setenta, hay una mayor especificación de las características de la educación de adultos y de sus destinatarios, al menos eso es lo que se desprende de la

lectura de la totalidad de las declaraciones de las Confintea. La primera conferencia realizada en Elsinor, en 1949, como la segunda en Montreal, en 1960, tienen afirmaciones más de carácter generalistas. Ambas sostienen el carácter compensatorio de la educación de adultos, como una instancia reparadora de las carencias que afectaron a la infancia de estos hombres y mujeres que eran definidos como analfabetos. Por entonces, la intención de las potencias mundiales consistía en instalar a la Unesco como un organismo supranacional con capacidad de agenda. La Unesco se arroja la potestad de centralizar los recursos y los esfuerzos, como también de direccionar las intervenciones de los países desarrollados hacia aquellos que eran considerados como menos desarrollados, según el incipiente eufemismo de la época.

Las principales recomendaciones de Elsinor y Montreal tenían un carácter universalista, con afirmaciones que poco aportaban a las definiciones más precisas acerca de la educación de adultos. Resulta probable que en el gesto de inespecificidad se escondía una estrategia política de aunar las voluntades políticas más disímiles, bajo la égida de una institucionalidad supuestamente neutra y transparente. En muchos casos, la Unesco se presentaba como un organismo mediador entre los países que venían implementando políticas en este sentido. También promovían que las Naciones Unidas enviaran misiones educativas para erradicar el analfabetismo de las naciones económicamente más pauperizadas. En América latina, esta bonhomía de la Unesco quedaba bajo sospecha de aplacar las intenciones de generar un clima político donde el capitalismo fuera el único modo posible de regulación de la economía. La Alianza para el Progreso no fue más que la confirmación de este proceso (Mattelart, 1993).

Con la Confintea III, reunida en Tokio en el año 1972, se perciben los intentos de lograr una mayor delimitación de los sujetos a quienes dirigían sus acciones políticas, como también de dar cuenta de una problemática en la que era necesario dotar a los gobiernos de soluciones integrales y creativas. En ese contexto, la declaración proponía el apoyo de aquellos que se encontraban en “desventaja”, en muchas sociedades, tales como los jóvenes sin empleo, los jóvenes que abandonan la escuela de las poblaciones rurales de muchos de los países en vías de desarrollo, los trabajadores migrantes, los ancianos, los grupos nómadas y los desempleados. Mas luego, agrega que las mujeres y las niñas son también

relegadas en materia educativa y las que se debe atender con políticas de educación de adultos. Se incrementa, es notorio, el conjunto de las subjetividades que cabían en el interior de las principales definiciones normativas que se establecían desde las entrañas de la Unesco aunque fueran meramente genéricas. Ya la mera condición etaria es insuficiente para contemplar a los destinatarios de las acciones formativas de la educación de adultos. Ahora se agregan, al menos en su enunciación directa, dimensiones que involucran aspectos económicos, sociales y culturales que tienen una incidencia notable en la vinculación de los sectores sociales excluidos con el discurso educativo.

Se torna evidente la asunción de la desigualdad, principalmente la económica, para comprender los motivos de la emergencia de la educación de adultos como una problemática mundial. Sin embargo, las explicaciones acerca de las causas de esta desigualdad son eludidas, apenas esbozadas en algunos casos, de los documentos de las declaraciones finales de las Confinteas. Como veremos, esto será una constante con el transcurso de los años, podrá haber una mención mínima en algún apartado, pero sin profundizar demasiado: solo basta el ademán de señalar, aunque no se escarbe en los condicionamientos y los movimientos estratégicos que generan esta situación. A pesar de incrementar su participación en las siguientes reuniones, los países menos desarrollados – tal como se los denominaba por entonces– no logran instalar un tejido de explicaciones y argumentos que historicen esta desigualdad. Prevalió la articulación hegemónica de las naciones con mayor influencia en la Unesco, donde se denuncia sin ahondar en las causas que podrían complejizar los diagnósticos y los diseños de políticas inclusivas.

En Tokio, se condensa el núcleo geoestratégico del desarrollismo que se difumina en las recomendaciones para el diseño de las políticas de educación de adultos. Hay sobrados indicios para sostener que esta propuesta de desarrollismo tenía pretensiones de disciplinamiento políticos en algunas regiones de Latinoamérica. En la declaración final había una enunciación de un sujeto, cuyas características fueron mencionadas, que ahora se lo ubica dentro de un marco de apreciaciones acerca de su carácter productivo. Esta operación busca reconocerlo como un agente importante para el desarrollo de su país, sea en el ámbito rural o en el industrial, en el contexto de un instalado capitalismo transnacional. La Confinteas III menciona que serán necesarios los esfuerzos educativos,

aunados a reformas sociales económicas, para los agricultores de subsistencia y los trabajadores agrícolas sin tierra. El trabajador industrial también será destinatario de la educación de adultos, para que pueda participar de las transformaciones científicas y técnicas que exige el modelo de producción. Poco se profundiza en las experiencias y los saberes que podrían detentar estas subjetividades para contribuir a sus procesos educativos. Sus condiciones de empleo tampoco se mencionan, pero sí se establece un umbral de vincular la educación con el mundo del trabajo y la necesidad de contar con una batería de iniciativas, provengan del ámbito público o del privado, que puedan contribuir al desarrollo requerido por cada país.

La Confitea IV retomó las definiciones de su predecesora y vinculó, en un primer plano, la pobreza económica con el analfabetismo, en especial de las mujeres, las personas de más edad y los jóvenes (Unesco, 1985, p. 3). Con esta definición inicial, se mencionan un escenario que con posterioridad será mínimamente ampliado en el documento de la declaración de París en 1985. Se señala la gravedad del índice de analfabetismo en las mujeres en relación con los índices de los hombres, sobre todo porque muchas de ellas no tienen acceso a las propuestas formativas que se destinan para resolver esta problemática. La gran cantidad de jóvenes desempleados también se constituían en actores a los que había que destinar esfuerzos por parte de los estados, pero teniendo en cuenta las necesidades de cada nación, como también de los tipos de trabajos posibles en virtud de sus recursos económicos disponibles. Es decir, era infructuoso apelar a una propuesta de pretensiones universalistas sin considerar los contextos, más allá de reconocer que había economías altamente industrializadas y otras que solo aportaban recursos naturales. El diagnóstico es claramente perceptible, las causas que lo generan son obviadas sin dejar sentadas afirmaciones en la declaración final.

Como un elemento distintivo, algo fue adelantado, se encuentra la preocupación por el incremento demográfico de las personas de edad, por su número considerable, y que esto ocasionará consecuencias en la esfera de la educación. Cada vez aparece más instalada, en vinculación con este reconocimiento cronológico, la noción de educación permanente, como “una concepción totalizadora que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población” (Sirvent, 2008, p. 269). En otra

dirección, pero que deja entrever la presunción de la emergencia de otro tipo de subjetividades, se enuncia el derecho a la educación de adultos de los pueblos minoritarios. Quienes tienen derecho su propio desarrollo lingüístico y cultural, que los estados deben reafirmar “el derecho de los pueblos minoritarios, a decidir a través de la educación de adultos, su propio desarrollo lingüístico y cultural; que expresen el respeto que les merece la contribución y el ejemplo que los pueblos minoritarios pueden ofrecer a los grupos culturales dominantes” (Unesco, 1985, p. 52). El reconocimiento se efectúa desde un plano cultural, otras dimensiones que también contribuirían a complejizar las carencias y las exclusiones educativas de las minorías. La problemática de la inmigración también se cuela en la Confitea IV, en especial por llegada de hombres y mujeres provenientes de Medio Oriente y África a los países europeos a finales de los años setenta y a principios de los ochenta. En el documento final, se le pide a los estados miembros de la Unesco que “los *trabajadores migrantes* y sus familias deberían disfrutar del pleno beneficio de las oportunidades educativas asequibles en los países de acogida a la par que recibir ayuda complementaria para conservar su idioma, cultura y religión nacionales” (Unesco, 1985, p. 52). En la última consideración de una potencial subjetividad de la educación de adultos, se mencionan a las poblaciones amenazadas por el hambre (sin especificar ningún aspecto más), que llegan a un número de 150 millones de personas. Por ello, desde un horizonte un tanto ingenuo, se alude al papel que puede desempeñar la educación de adultos para mejorar la calidad de vida, el aumento de la producción de alimentos, la modernización del medio rural, la creación de infraestructuras comunitarias y la promoción de la conservación de los suelos. Bajo este manto de buenas intenciones, todavía pervive un eco de los manifiestos desarrollistas de los años sesenta.

En la Confitea V (Hamburgo, 1997) se mantiene la preocupación por el derecho a la igualdad de todas las mujeres, su contribución al campo del trabajo y a todos los aspectos de la vida. Por eso, se propone que las políticas de educación de adultos extiendan sus propuestas para las mujeres, al mismo tiempo que respeten su diversidad y eliminen los prejuicios y los estereotipos que limitan su acceso a escenarios institucionales educativos (Unesco, 1997, p. 27). Asimismo, se proponen reducir a la mitad, para el año 2000, el analfabetismo existente en los años 90. Lo interesante de este fragmento consiste en atender cuestiones vinculadas con aspectos simbólicos que terminan por incidir en el ejercicio de



un derecho humano. Aunque siempre lo tengamos en cuenta, un prejuicio o un estereotipo – puesto en práctica hacia una subjetividad que tiene un repertorio limitado de recursos para defenderse y/o reclamar sus derechos– operan como mecanismos excluyentes de la educación. Es sabido que desarticular estos imaginarios conlleva más tiempo de los que suelen contar las políticas públicas y que no se revierten exclusivamente con la inyección de recursos e infraestructura. La cuestión es mucho más compleja, pero su visibilidad pública es un avance de por sí. La declaración de Hamburgo amplía, mucho más que sus antecesoras, las características de las mujeres destinatarias de la educación de adultos.

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la enseñanza es esencial, si se quiere que la mujer, sea cual fuere su edad, contribuya plenamente a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se plantean a la humanidad. Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida. En el caso de las mujeres pobres, la mera supervivencia constituye un obstáculo para el acceso a la educación. En consecuencia, los procesos educativos deberían resolver los obstáculos que impiden el acceso de la mujer a los recursos intelectuales, además de capacitarla para que se convierta en interlocutora activa de la transformación social. El mensaje de igualdad y facilidad de acceso no ha de limitarse a los programas destinados a la mujer. La educación deberá permitir que la mujer tome conciencia de la necesidad de organizarse como tal para cambiar la situación y desarrollar su capacidad a fin de que logre tener acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de decisión en las esferas pública y privada (Unesco, 1997, p. 38).

A pesar de mantener rasgos iluministas (“que la mujer tome conciencia”), se establece una cadena de equivalencias (Laclau y Mouffe, 1986) entre género, pobreza y educación que da cuenta subrepticamente de las desigualdades sociales que afectan, en su mayoría, a las mujeres para acceder a planes o programas educativos. Insistimos, se describe un escenario sin ahondar en las causas que lo provocaron. Tampoco es de esperar que en un organismo supranacional, como la Unesco, se invoquen a cuestiones del capitalismo patriarcal, para mencionar la más radicalizada de las denuncias que provocó esta desigualdad. El necesario equilibrio del concierto de las naciones quizás haya sido una de las razones para esta omisión y así evitar potenciales zonas de conflictos y demandas estratégicas por aquellos

pueblos que se reconozcan como subalternos. A partir de esto, se mencionan un conjunto de recomendaciones que deberán seguir los estados-miembro de la Unesco para el diseño de sus políticas de educación de adultos. Para destacar, se enuncia la necesidad de contar con mecanismos y dispositivos que faciliten la inclusión de las jóvenes que son madres y las adolescentes embarazadas; además de luchar contra la violencia doméstica y sexual que sufren las mujeres, e incluir a los hombres en estas iniciativas educativas, para que ellas puedan defenderse ante situaciones de maltrato.

Luego agrega que, en esos años, unos 1.000 millones de personas que no aprendieron a leer ni escribir y millones de personas que sí saben, pero que ya no saben valerse de esos conocimientos. Se supone, además, una mujer o un hombre que si bien en algún momento aprendieron a decodificar el lenguaje escrito, su puesta en práctica demasiado esporádica hizo que tuvieran dificultades para valerse de esos saberes. Lo que se traduce en un retraimiento de las posibilidades de incidencia de sus acciones y de transformar las condiciones de los contextos en los que viven.

El documento final de Hamburgo menciona la existencia de muchos grupos que permanecen excluidos: las personas de edad, los migrantes, los gitanos y otros pueblos sin territorio propio y/o nómadas, los refugiados, las personas discapacitadas y los presos (Unesco, 1997, p. 43). Se ensancha el conjunto de los potenciales destinatarios de una política de educación de adultos, solo que parecieran ubicarse en el interior de un conglomerado amplísimo que requeriría de planes y programas específicos en sus acciones y estrategias. De todas maneras, se visibilizan rasgos subjetivos que denotan ciertas manifestaciones de las desigualdades sociales, originadas por factores político-partidarios (refugiados), punitivos (presos), identitarios (pueblos sin territorios/ nómadas), entre otros.

En Belém do Pará (Brasil), la declaración de la Confintea VI persiste en las observaciones acerca de la condición de las mujeres como quienes tienen más altas probabilidades de ser analfabetas.<sup>2</sup> Sin tapujos, se afirma que su grado de exclusión es mayor respecto de los

---

<sup>2</sup> En este documento final, realizado en Belém do Pará, aparece mencionada la forma de construcción de las conclusiones a las que se arriba en la Confintea VI. La modalidad de trabajo consistió en presentaciones de los principales referentes de la Unesco en la problemática y una personalidad del país anfitrión, para luego dar paso al trabajo en talleres, ponencias y mesas redondas, que contribuirían al desarrollo de la declaración final. Con esto solo pretendemos mencionar cómo fueron construidas las posiciones, lo que supone la intensidad de

hombres y que solo la presión colectiva podrá lograr que ejerzan su derecho a la educación. Señala, además, que la pobreza no involucra solo dimensiones materiales, sino también otras sociales como la discriminación y el acceso a los recursos naturales. En este sentido, la preocupación por los recursos naturales y las acciones de formación deben ser inscriptas en el contexto de la crisis económica de 2008 y la quiebra de entidades financieras internacionales, como Lehman Brothers. Esta Conferencia fue la primera que se realizó en el hemisferio sur, detalle para ser considerado, y se consideró que la alfabetización “brindaba no sólo un medio de superar los problemas económicos sino también de estar a la altura de los desafíos sociales, políticos y medioambientales” (Unesco, 2009, p. 5).

Una posición distintiva se encuentra en las observaciones para que los estados miembros de la Unesco tuvieran en cuenta la educación en cárceles, como una forma de respetar el derecho de los presos a recibir planes y programas de educación permanente. En el reconocimiento de este tipo de sujeto, no atendido por las conferencias anteriores, hay una percepción de los resabios del neoliberalismo más cruento que produjo un cúmulo de seres humanos que eran considerados parias y la única forma de incluirlos, tal vez, en políticas estatales se efectuaba mediante las instituciones represivas. Aquí hay una línea que conecta a la educación de adultos con las perspectivas más higienistas, que presupone que el paso de un sujeto por una instancia educativa corregirá sus desviaciones. Se trata de una posición liberal, proclive a atender a las instancias educativas para estas subjetividades como una de las múltiples formas de la ortopedia social, sin relacionarlas con otras causas más estructurales. En la misma sintonía de presentar a otros parias del neoliberalismo, también se describen a los migrantes que se desplazan hacia otros países en busca de mejores condiciones de vida.

Casi mil millones de personas buscan hoy en día otro hogar; de éstas, 214 millones son migrantes internacionales: 70 han pasado del Sur al Norte, pero las migraciones se llevan a cabo esencialmente entre países que están en graves situaciones de pobreza. De los migrantes internacionales, el 48% son mujeres y la cuarta parte son jóvenes. Las personas forzadas a emigrar se ven expuestas a ver menoscabados su condición social

---

los debates y las perspectivas que adquirieron mayor relevancia. Se hace explícito la forma de construcción de la declaración, lo que no quiere decir que no haya sido de esta forma en las conferencias anteriores, solo que en Belén do Pará se la enunció directamente.

y sus derechos, su acceso a la educación, el reconocimiento de su experiencia y sus competencias, y ven desaparecer sus vínculos familiares y comunitarios. Para las comunidades ya instaladas en los lugares a los que van los inmigrantes, la llegada de éstos en gran número plantea problemas de adaptación, que pueden manifestarse en conductas xenófobas y otras reacciones hostiles o de defensa, pero que pueden traducirse también en oportunidades de beneficiarse de la diversidad y la diferencia (Unesco, 2009, p. 23).

En los presos y los migrantes pareciera condensarse un tipo de subjetividad específica para la educación de adultos en el siglo XXI, aunque en la declaración no se esbozen los motivos para que ocurra un tipo de configuración tan particular. Por otro lado, y para tener un repertorio de respuestas ante las demandas de un capitalismo transnacional, se proponen formar a personas autónomas que puedan reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio. Una afirmación, como al pasar, también plantea un dato revelador: la población activa (¿económicamente?) tiene una edad de 15 años y no de 25 años como se creía con anterioridad. ¿Qué motivos ocurrieron para este descenso en la edad de la población activa? ¿Cuáles son los factores que intervinieron para esto suceda? Ni siquiera se aluden a posibles respuestas. Presos, migrantes y jóvenes son las subjetividades con que las políticas de educación de adultos se enfrentan en el siglo XXI.

### **Repertorios de saberes y experiencias**

Para tener una precisión acerca de aquello que las conferencias entienden por saberes y experiencias, es preciso rastrear inferencias en sus posiciones en torno a lo que definen por educación y educación de adultos. Son escasísimas las referencias en este sentido, obtenerlas hubiera implicado, de algún modo, un grado de mayor reconocimiento de las prácticas culturales de los hombres y las mujeres destinatarios de las políticas de educación de adultos. Mencionan lo que quisieran promover con sus acciones educativas, esto es que lo se observa claramente. El intento homogeneizador de la Unesco terminó de instalar significantes vacíos que tendieron a oscilar hacia las posiciones más cercanas a las zonas de interés de las articulaciones hegemónicas de los países centrales. En especial, nos referimos a los intentos exitosos de erradicar las vinculaciones entre la educación de adultos y la

emancipación política; así se licúan los horizontes políticos liberadores, para dar lugar a un supuesto derecho de inclusión con el territorio ya delimitado que la única opción que ofrece es la sumisión a las *geografías* instaladas.

Tal como mencionamos, a partir de la Confintea III se localiza un desarrollo más extendido de las posturas que acuerdan los representantes de los países que asisten al encuentro convocado por la Unesco. En las declaraciones finales de la Confintea I (1949) y la Confintea II (1960) se mantiene la importancia de la educación de adultos, se lo encuadra dentro de un movimiento, pero sus afirmaciones no se explayan más allá de esta vaga enunciación. Se trataba de instalar la problemática, tan solo eso. Luego vendrían los intentos de dar cuenta de las diversidades aceptables y las tensiones.

En la declaración de Tokio, se menciona que la educación es un producto de la sociedad y que a la vez influye en la conformación de esta. Por lo tanto, se trata de un proceso permanente que requiere del compromiso y la participación para mejorar las condiciones de vida, donde la apatía, la pobreza, las enfermedades y el hambre son los principales flagelos. La manera de terminar con estos problemas es hacer que la gente (hombres y mujeres) tomen *conciencia* de sus métodos y sus causas para combatirlos (Unesco, 1972, p. 21). Hasta aquí se percibe un intento de anexar la educación de adultos con las mejoras de las condiciones de vida, aunque se eludan cuáles fueron las causas que produjeron estas redes de problemáticas. Por otro lado, tampoco hay especificaciones acerca de lo que involucra la toma de conciencia, como una propuesta educativa, para intervenir en la modificación de estas situaciones contextuales. Tal vez, sea posible entender la necesidad de una toma de conciencia, por parte de las personas adultas, como un elemento residual de las tradiciones liberales iluministas que persisten en ciertas prácticas educativas. ¿Los hombres y las mujeres de la educación de adultos “no tenían conciencia” antes de la efectivización de la acción educativa? Esta pregunta ineludible será una tensión constante que estructurará la gestión de las políticas de educación de adultos. Con sus matices, las perspectivas conservadoras y las críticas tuvieron zonas de confluencia al considerar que la toma de conciencia se inició cuando se desplegaron las estrategias educativas.

La Confintea III supone que trabajará con un número considerable de trabajadores, a los cuales se les debe garantizar todas las condiciones posibles para el acceso, sin

contratiempos, a la educación. Además se explicita que estos sujetos carecen del tiempo y los recursos para estudiar. Poco se desarrollan las dimensiones que involucrarían las experiencias que contienen el *ser* trabajador, es una enunciación al aire, como si el solo hecho de constituirse en un trabajador construyera un arco que contenga los múltiples saberes que son posibles dentro del mundo del trabajo. Aunque sí se define a la *educación funcional*, como aquella que se ocupa de la relación entre el hombre y el trabajo, donde se deben integrar los intereses entre el individuo y la sociedad; allí se tienen que favorecer la realización del hombre (y la mujer) en el contexto de una sociedad cuya estructura y superestructura facilita el desarrollo de la personalidad humana (Unesco, 1972, p. 26). La recomendación de la conferencia a los Estados miembros de la Unesco estaba amparada en el incentivo de políticas de educación que despertaran la conciencia crítica (otra vez) del mundo histórico y cultural en el que vive el adulto, para que pueda transformarlo mediante su acción creadora. De nuevo, sobreviene la apelación al imperativo de despertar las conciencias de los sujetos, mediante una vocación pretendidamente humanista con resabios de un paternalismo disciplinador.

Como un rasgo complementario a lo anterior, en el documento final de Tokio, se presentan un conjunto potencial de áreas temáticas que desplegarán saberes, gracias a la intervención de la acción educativa con adultos. Entre las recomendaciones para los programas estatales, el espín de las cuestiones para trabajar es lo suficientemente amplio: promover el desarrollo de valores espirituales, la paz, la comprensión y la eliminación de todas las formas de dominación en las relaciones internacionales; la educación para la igualdad económica, social y cultural; proteger y mejorar el medio ambiente y favorecer el desarrollo cultural; alentar a participar en la sociedad y desarrollar las actitudes y las habilidades que le darán sentido y eficacia a su participación (Unesco, 1972, pp. 42-43). Aunque suene exagerado plantearlo de esta manera, en las recomendaciones efectuadas cabe la totalidad de las problemáticas del mundo. Sí es preciso atender que se evitan precisiones de carácter disciplinarias, saber/es vinculados estrictamente con zonas próximas a las ciencias, para privilegiar dimensiones de lo social que atañen a la vida de los jóvenes y los adultos. También en la elección de estas problemáticas resulta imposible estar en desacuerdo con ellas, sea para quienes se encuentren ubicados en posiciones más radicalizadas, como aquellos que tengan posturas lindantes con el asistencialismo compensatorio de las

desigualdades. El horizonte político que se le imprima a las estrategias educativas pareciera ser el agente que terminará de inclinar los fundamentos problematizadores de los saberes y las experiencias de las propuestas para la educación de adultos.

La Confitea IV expresa abiertamente una noción de educación que sea proclive a desarrollar las culturas nacionales y preservar el medio ambiente. Entre otras cuestiones, toma e incorpora una recomendación de la Unesco para que la acción educativa trabaje “sobre la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, a superar la injusticia social, a luchar contra los prejuicios, la intolerancia, el racismo y el apartheid, y a instaurar un clima de opinión que se oponga a la guerra” (Unesco, 1985, p. 49). El clima silenciosamente beligerante de la Guerra Fría delineado por los conflictos suscitados por el alza del barril del petróleo –entre 1973 y 1979 sube un 1500%– marca el fin del desarrollo industrial basado en energía barata (Argumedo, 2004, p. 267) y señala el rumbo que la Unesco buscaba imprimir a sus declaraciones en torno de la educación. Además, a esta situación de reconversión del capitalismo, en los inicios de los años ochenta se deben sumar conflictos bélicos en distintas regiones del planeta (Malvinas, Iran-Irak, por ejemplo), procesos traumáticos de descolonización (en especial, en las regiones africanas con antigua dominación portuguesa y francesa), el cruento movimiento de reacción de las dictaduras latinoamericanas y conflictos raciales de larga data (el caso de Sudáfrica, tal vez sea el más difundido). Luego de esta enumeración convulsionada, es factible arriesgar que, en 1985, la intencionalidad de la Unesco fuera plantear lo educativo como un modo de suturar, de remediar, los escenarios sociales beligerantes. En eso consistía su pretensión declarada, aunque sin ubicar en un primer plano que los modos de resolución de estos conflictos correspondía, en su mayoría, al campo de la política y no tanto, o mejor dicho en menor medida, de las estrategias y planes educativos. Como otra constante que se extiende en gran parte de los discursos sociales, a la educación se le reiteran los pedidos de resolución de antagonismos y contradicciones que ni la política ni la economía logran resolver.

En cuanto a las precisiones de la educación de adultos, se mantiene la sintonía con la consolidación de los principios de libertad y justicia, cooperación y mejoramiento de las condiciones de vida de los hombres (y las mujeres) y sus comunidades. Retoma la

definición de la educación de adultos de la reunión de Nairobi en 1976: “la educación de adultos como la totalidad de los procesos sean formales o no formales encaminados a la vez a un enriquecimiento integral del hombre y a una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Unesco, 1985, p. 54). Por otro lado, también se esboza una denuncia, por los efectos de las dificultades económicas, de un *analfabetismo funcional*: “que consiste en la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía, a pesar de las experiencias culturales heredadas de la tradición y de la experiencia” (Unesco, 1985, p. 61). Un rasgo atendible se menciona en este fragmento, es aquel que supone la insuficiencia de las experiencias de hombres y mujeres para afrontar las reconversiones industriales y los desarrollos tecnológicos. Dentro de esta *carencia funcional*, se pulveriza la tensión agonal entre la aceptación y el rechazo de los legados culturales de una generación a otra. Es decir, el adulto podrá contar con saberes y experiencias configuradas por las memorias de sus tradiciones culturales, aunque es probable que se tornen infructuosas para hacer frente a los desafíos que imponen los nuevos modos de producción económica. Lo *funcional* se define aquí dentro de la adscripción global que implica la aceptación (¿la sumisión?) de la regulación capitalista. Todo lo que se difumine de este arco, con matices, puede considerarse como *disfuncional*. Trasciende, además, las cuestiones referidas al empleo y también impregna aquellas vinculadas con el orden del mundo cultural y de la participación activa del adulto en sus comunidades. En este último caso, la funcionalidad estaría dada por la aceptación de las maneras de resolución de conflictos sociales a partir de las institucionalidades contempladas por las democracias liberales.

Por otro lado, se exhiben propuestas que tienden a considerar la vinculación entre la cultura y las tradiciones orales para la enseñanza de la lectura y la escritura que “debe integrarse en un contexto cultural y utilizar lo oral no sólo como una forma correcta de enfocar la lectura y la escritura sino también como un reconocimiento de los auténticos valores de la cultura y los recursos del adulto” (Unesco, 1985, p. 61). Estas apreciaciones de reconocimiento cultural –experiencias y saberes provenientes de los contextos en los que viven estos hombres y mujeres– son recuperadas como sustrato para la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en la recuperación de prácticas de la oralidad y el mundo adulto. Esto que



sí es bien considerado para la alfabetización social, tal como se la denomina en la declaración final, se lo descarta como una dimensión a atender en la alfabetización funcional.

Ya en los años noventa, en Hamburgo, se percibe un contrapunto entre posiciones ligadas a una educación permanente y otra vinculada a educación popular (mejor dicho, a concepciones europeizantes de la educación popular). La Confinte V estableció a la educación como un derecho humano, al mismo tiempo que la plantea como una instancia para toda la vida y que será clave para el ingreso en el siglo XXI. Existía una consonancia con la idea de una sociedad educativa “en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo” (Unesco, 1997, p. 31). Junto con ello, se instalan una serie de enunciados que buscaban promover “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, como disposiciones a favorecer un determinado tipo de saberes. Se mantiene la sintonía con la voluntad de generar estrategias educativas comprometidas con el desarrollo ecológicamente sostenible, la democracia, la justicia, con un mundo donde los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz. Entre sus recomendaciones para los estados miembros de la Unesco está garantizar la posibilidad de todas las personas de adquirir y mantener la capacidad de leer, escribir y calcular, además de apoyar la cultura oral. La alfabetización es considerada como una vía destinada a favorecer la participación en las actividades sociales, políticas y culturales. Esto último reservaba mucho de expresión de deseos, como un objetivo a lograr. La práctica de participar no surge todos los días con el sol. Se requieren dispositivos y manifestaciones subjetivas que conlleven a ejercitarse en su puesta en escena, por lo tanto es infructuoso plantear la omnipotencia de lo educativo para favorecer la participación. Aquí la historia juega su partido con sus condicionamientos y sus horizontes de posibilidad, por encima de declaraciones bienintencionadas.

El documento final de la Confinte V expone una definición acerca de la educación de adultos, que ofrece un repertorio de los saberes que priorizan.

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o

profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Unesco, 1997, p. 25).

El entorno social es el que define, según este fragmento, quién es adulto y no la propia afirmación que los sujetos realicen de sí mismos. La comunidad asigna las responsabilidades que el hombre o la mujer deben asumir para desenvolverse responsablemente, sin correrse de lo políticamente correcto. Se mantiene la persistencia por la definición de los ámbitos educativos por su institucionalidad –formal, no formal, informal–, al mismo tiempo que se los equipara con la temporalidad de la acción educativa –permanente, ocasional–. Las múltiples relaciones que se pueden encontrar en los cruces entre la dimensión institucional y la temporal haría más preciso aludir a los diversos grados de formalidad (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006) que supone la educación de adultos. Por otro lado, también se hallan fragmentos del núcleo duro del lenguaje del neoliberalismo, que impregnan el tono de las impresiones generales, al mismo tiempo que cristalizan un momento de un determinado contexto histórico. En especial, nos referimos a la mención “competencias técnicas o profesionales” que denotan las alusiones del modo de nominación de la economía que se fue colando hacia otros discursos sociales, licuando su capacidad de inteligibilidad y orientando sus posiciones hacia un pragmatismo proclive a la rentabilidad en todas sus acepciones. Las *competencias* se enlazan con definiciones acerca de los saberes, según la acepción que se priorice: una posible es la que surge de la gramática generativa (donde se vinculan la creatividad y la performance) y otra que proviene del mundo empresarial donde se encuentra asociada con la competitividad y la capacidad de ganarle a otros en generar rentabilidad (Jesús Martín-Barbero, 2003b). La tensión subyace a este término, lo manipula, lo acalla, aunque en esta declaración final se infiera la necesidad de una formación en competencias técnicas para subsistir en un mercado de trabajo cada vez más expulsivo. Claro, los subterfugios están anclados en la promoción del acceso de los hombres y las mujeres adultas en planes y programas educativos que favorezcan las instancias de diálogo, la búsqueda de la paz, la tolerancia, el desarrollo de la autonomía y el sentido de la responsabilidad.

En cuanto a los saberes y las experiencias, las modificaciones sustanciales del mundo del trabajo se convirtieron en preocupaciones del diseño de políticas de educación de adultos. El diagnóstico involucraba un alto índice de desempleo, la precariedad del empleo y la necesidad de garantizar el sustento para todos. Esta descripción también se extendía a los países desarrollados, para dar una idea de una cuestión más global, a pesar de que no se explaya en el diferencial de recursos con el que cuentan unas naciones respecto de otras. El mejoramiento en la producción y los servicios “exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral” (Unesco, 1997, p. 39). Los saberes tendrán una estrecha vinculación con aptitudes y la capacidad de adaptación que requiera la modalidad de producción capitalista, para ser destinados a garantizar su reproducción.<sup>3</sup> De ahí que se proponga una suma de saberes flexibles, maleables por sobre el cúmulo de experiencias que sedimentaron las prácticas de los adultos. Por eso, se proponen estrategias educativas que inculquen “las competencias y aptitudes específicas para la incorporación al mercado de trabajo y la movilidad y mejore la capacidad de las personas de participar en modelos diversificados de empleo” (Unesco, 1997, p. 39). En los países industrializados, por ejemplo Alemania en 1992, la inversión para la educación de adultos provenía en su mayoría del sector privado: para el caso alemán, 18.000 millones de dólares los aportaban dependencias del Estado, mientras que empresas invertían 25.000 millones con el mismo propósito (Bélanger y Federigui, 2004, p. 51). A pesar de una enunciación de reconocimiento a los saberes indígenas y tradicionales, las acciones políticas concretas direccionaron la opción por saberes y competencias próximos a la competitividad económica como modo de inclusión educativa.

En Belem do Pará, en 2009, la Confintea VI sostuvo que la educación involucraba –más allá de leer, escribir y tener nociones de aritmética– las prácticas de comunicación, el pensamiento crítico, la participación activa en la vida cívica, los derechos individuales y la

---

<sup>3</sup> Para ampliar esta afirmación: “Ahora en todas partes, la competencia y la búsqueda de una mayor productividad en espacios económicos extendidos a la amplitud de los continentes aceleran el ritmo de los cambios en los lugares y los modos de producción, intensifican el recurso a las nuevas tecnologías e incitan a los adultos a reclamar posibilidades de formación continua. El ciclo demasiado largo de renovación intergeneracional de las competencias obliga a los actores económicos a tornarse hacia la educación de adultos para elevar a corto plazo el nivel de calificación profesional y general” (Bélanger y Federigui, 2004, p. 37).

mejora en la calidad de vida. También se estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida (“de la cuna a la tumba”) es un marco filosófico y un principio de organización que incluye todas las formas de educación basadas en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos. En esta línea, se reafirmaron los pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Unesco, 2009, p. 39). Junto con estas afirmaciones de carácter universalistas, se hallaban otras que pintaban, con trazos gruesos, escenarios de desigualdad y exclusión. Allí se mantenía que nadie podía ser excluido por cuestiones vinculadas con la “edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado” (Unesco, 2009, p. 40). Además, proponía la necesidad de combatir los *efectos acumulados de múltiples desventajas*. Es decir se tenía la certeza de que las operaciones de exclusión social respondían a múltiples variables, no solo a las educativas, sino que también se imbricaban con los efectos que la historia produjo en las prácticas de hombres y mujeres que contaban con recursos limitados para enfrentar situaciones de desigualdad. Esto último representa, desde nuestra perspectiva, una definición política un tanto más compleja que surgió en esta declaración redactada en Brasil.

Se mantiene la definición de educación de adultos propuesta en Hamburgo en 1997, aunque se sumen matices relacionados con la mundialización, sus posibilidades y sus contradicciones. Dentro de las posibilidades de este contexto la educación de adultos tiene que dar sus respuestas a los desafíos culturales, políticos, económicos y sociales.

La mundialización ha abierto el camino a muchas oportunidades, entre ellas la posibilidad de aprender de culturas ricas y diversas que trascienden los límites geográficos. Ahora bien, las desigualdades cada vez mayores han pasado a ser rasgos predominantes de nuestra época. Gran parte de la población del mundo vive en la pobreza y el 43,5% subsiste con menos de dos dólares estadounidenses al día. La mayoría de los pobres del mundo viven en zonas rurales. Agravan los desequilibrios demográficos, con pujantes poblaciones jóvenes en el hemisferio Sur y poblaciones envejecidas en el Norte, la emigración a gran escala de las zonas pobres a las ricas – dentro de los países y entre éstos– y las llegadas de cantidades considerables de

personas desplazadas. Nos hallamos ante un acceso desigual a los alimentos, el agua y la energía, y el deterioro ecológico amenaza nuestra existencia misma a largo plazo. Junto a la privación material existe la pobreza de capacidades –que se observa con excesiva frecuencia–, que impide desenvolverse eficazmente en la sociedad. Un número intolerablemente alto de niños de hoy tienen por perspectiva el desempleo cuando alcancen la juventud y un número cada vez mayor de jóvenes “desvinculados” social, económica y políticamente sienten que no tienen un lugar en la sociedad (Unesco, 2009, p. 42).

A esta descripción se suma que en varios países el analfabetismo es una cuestión importante, donde 774 millones de adultos (de los cuales dos tercios, son mujeres), carecen de los instrumentos básicos de alfabetización. En Europa, un tercio de los trabajadores tiene el estudio equivalente al primer ciclo de enseñanza secundaria, cuando es necesario haber cursado el segundo ciclo de secundario o estudios superiores para acceder a puestos de trabajo. Mientras que en muchos países del hemisferio sur, la mayoría de la población ni siquiera llega al nivel primario. Se reconocen los esfuerzos de algunos países en el periodo de 2000-2006 por el aumento de la tasa de alfabetización de un 76% al 84%. Conjuntamente, se diversificaron las ofertas de enseñanza no formal, que abarcan temas como “los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, el fomento de la autonomía de las mujeres, la prevención del VIH, la salud, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible” (Unesco, 2009, p. 43). La elaboración de este tipo de propuestas tenía que incluir la participación directa de los interesados, teniendo en cuenta las definiciones que ellos mismos hagan de sus necesidades, según las recomendaciones del documento final. Asimismo, como una toma de posición importante, se estableció que la educación de adultos era un derecho humano del que deben gozar todos.

Sin abundar en definiciones en torno de las experiencias y los saberes, la Confitea VI establece dos observaciones que son dignas de rescatar en virtud de las problematizaciones que venimos proponiendo. La primera consiste en señalar que la calidad del aprendizaje es un concepto y una práctica integral y pluridimensional que requiere que se concentre en las evaluaciones de las necesidades de los educandos y que el contenido y los saberes a promover apunten hacia esa dirección (Unesco, 2009, p. 40). La segunda está dada por la insuficiencia de la acreditación de aprendizajes, sea mediante mecanismos nacionales como

internacionales, que hacen demasiado énfasis en las “aptitudes y competencias acreditadas oficialmente” y que pocas veces toman en cuenta el “aprendizaje no formal, el informal y el adquirido mediante la experiencia” (Unesco, 2009, p. 44). Aquí se conjugan la importancia sustancial de tomar como punto de partida las necesidades concretas de estos hombres y mujeres, junto con la importancia de reconocer las experiencias y los saberes múltiples producidos por los contextos culturales.

### **Comunicación y medios**

En menor medida, en los documentos finales se pueden hallar concepciones, intuiciones y definiciones acerca de la comunicación y de los medios de comunicación. Las explicaciones, en este sentido, no son las centrales porque los objetivos de estas reuniones internacionales exigían declaraciones que sentaran precedentes específicos para la educación de adultos. El desarrollo progresivo de los medios de comunicación, sea a partir de las iniciativas de los estados o de capitales privados, fue incorporándose a las agendas públicas de discusiones políticas porque tenían una presencia cabal en la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños del mundo. La condena, el usufructo para el disciplinamiento, la celebración desbordante, la condición de posibilidad fueron las oscilantes lecturas políticas que se realizaron de los medios de comunicación, sobre todo a partir de los años sesenta. Luego, con los acontecimientos históricos y las reconfiguraciones capitalistas, su presencia fue ineludible para cualquier política pública. Para quienes tienen una alfabetización nula, incompleta o una trayectoria escolar fragmentaria, la radio y la televisión eran dispositivos que podían convertirse en una agencia educativa.

Esta razón, entre otras posibles, hizo que las recomendaciones efectuadas por la Unesco tuvieran alusiones donde se conectaran zonas problemáticas entre la comunicación, los medios y la educación de (jóvenes y) adultos. Como ejercicio de inferencias, es posible rastrear argumentos que den cuenta de la articulación entre comunicación y cultura, aunque no haya sido pensado de esta forma en los documentos finales. Así fue sucediendo en las Confinteas, sobre todo en las realizadas en Elsinor y Montreal donde los aspectos de comunicación se hallaban estrictamente basados en las propuestas difusionistas para hacer

conocidas las propuestas educativas para los adultos. Es decir, los medios solo eran una expresión necesaria para hacer públicas las estrategias de educación de adultos, gracias a la circulación de material entre un país y otro, donde la Unesco debía actuar como un punto focal en la recepción de publicación y proveer servicio de resúmenes regular, condensación, traducción y difusión de la información.

La Confitea III señaló que los medios de comunicación deben ser utilizados al servicio del desarrollo económico, social y cultural, donde el interés público debe prevalecer sobre los intereses comerciales o privados. A esto se suman las preocupaciones y las recomendaciones para que la Unesco y sus estados miembros puedan eliminar los obstáculos a la difusión y el uso de materiales audiovisuales destinados a la educación de adultos (Unesco, 1972). Sin embargo, se tiene presente que el uso de los medios de comunicación para la educación de adultos se encuentra limitado por el costo de producción de los propios programas. Hay una admisión a sus potencialidades educativas, tal vez en el sentido políticamente correcto del difusionismo desarrollista, con la presencia constante de la dimensión económica como el factor estructural más preponderante. Por otro lado, entre las sugerencias realizadas en este documento, se encuentran una batería de proposiciones para incluir a los medios de comunicación:

1. promover el establecimiento de relaciones de trabajo entre educadores profesionales de adultos por un lado y, por el otro, los responsables de la educación de adultos y de la planificación con varios medios de comunicación extracurriculares -incluyendo radio, la televisión y el cine-, con el propósito de guardar en los medios de comunicación, la prioridad requerida para lograr los objetivos educativos y culturales y la programación coordinada; / 2. considerar la concesión de asistencia financiera a los organismos de radiodifusión y los organismos de radiodifusión para que puedan contar con personal especialmente capacitado en programas educativos; [...] / 4. utilización conjunta de radio, televisión, material impreso, cursos por correspondencia y materiales audiovisuales para la capacitación del personal en la educación de adultos (Unesco, 1972, p. 55).

Los medios de comunicación tenían que reservar la impronta de la escolarización, adaptarse a las institucionalidades educativas, al menos se evitan las menciones a las articulaciones novedosas que podrían surgir entre prácticas culturales fomentadas por la radio y la

televisión y aquellas que tengan como propósito formativo a la educación. La desconfianza hacia la potencialidad educativa de los medios se vislumbra en el realce de la exposición de la necesidad de intensificar los mecanismos de divulgación y promoción de la lectura, como también de visitas a instituciones como museos y galerías de arte. Prima la valoración de la lectoescritura como instrumentos de acceso a saberes socialmente legitimados. Para finalizar, en toda la declaración de la Confintea III es infructuoso encontrar rasgos de una estructura del sentir (Williams, 1980) de una época que pudiera anticipar algunos indicios de aquellos movimientos políticos que cuajaron en el reclamo por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (Nomic) que ocurrió en 1974, dos años después de la reunión de Tokio.

En la conferencia de la década posterior, se procede a establecer un diagnóstico acerca de la presencia de los medios en las sociedades del mundo y, con esta descripción, se genera el arco de recomendaciones para que adopten los países miembros de la Unesco en materia de educación de adultos. Dentro del panorama que describe, la conferencia de París señala la necesidad de capacitar a todas las personas que quieran perfeccionarse en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, donde se incluya a la educación de adultos en la iniciación, la creación y la producción de mensajes. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta que varios países ya cuentan con experiencias en instalaciones locales poco costosas de radio y televisión de baja potencia, unidades móviles de transmisión de baja potencia; aunque todavía en algunos países en desarrollo no se ha logrado un fácil acceso a la radio y que en ciertas zonas rurales el cine y el teatro no han sido explotados adecuadamente para la educación de adultos (Unesco, 1985, p. 56). En la pervivencia de elementos discursivos del desarrollismo se plantean que los medios serán estrategias para la difusión, como se propuso en otras Confintea, de la educación de adultos.

Las mutaciones tecnológicas son tomadas como inevitables, a partir de los años que le siguieron a la declaración de Tokio donde se hace expansiva su incidencia en los modos de producción económica y en la regulación de prácticas y discursos. Por eso, se recomienda una mayor utilización de los medios “para extender la alfabetización, elevar el nivel de la educación de los adultos, a fin de que puedan desempeñar un papel más activo en la vida económica, sociopolítica y cultural de sus países, así como en la resolución de los



problemas más importantes de nuestra época” (Unesco, 1985, p. 56). Sin ahondar en las características, salvo por su mera enunciación, se plantea la relación de los medios de comunicación con la educación con reminiscencias de lecturas moralistas y de advertencia ante la posibilidad de que las tecnologías marginalicen valores que se derivan del humanismo y de la tradición.

Esta última preocupación se recupera en la Confitea V, en Hamburgo. El acceso a la información y la expansión de las nuevas tecnologías “conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aun para empresas incapaces de adaptarse a este contexto” (Unesco, 1997, pp. 28-29). La educación de adultos jugaría su partido en intentar limitar los peligros de exclusión que supone este incremento de la utilización tecnológica –incluso aquí se comienza a instalar la noción de una sociedad de la información, aunque se eludan las adjetivaciones que resultaban favorables al capitalismo transnacional– y la pérdida de valores humanos. La apelación a valores sindicados una operación discursiva que oscilaba hacia la búsqueda de un paternalismo que se refugiara en posiciones humanistas, de resaltar la importancia de una existencia plena, que resguardaban microposiciones anticapitalistas, a pesar de no establecer una denuncia explícita. Más bien, a pesar de la neutralidad ficticia, se evidencia el temor a que la tecnología se apodere y domine el conjunto de las relaciones sociales.

La conferencia de Hamburgo también señala que, junto con la explosión tecnológica, se produce una desigualdad entre los que tienen acceso y los que no lo tienen, por lo tanto era necesario crear instituciones de educaciones de adultos que revertieran la tendencia. La evidencia del acceso se tornaba en el vector notorio de las consecuencias del proyecto neoliberal, que devastaba los aparatos productivos de los países periféricos, pero las advertencias de los organismos supranacionales venían por el lado de una supuesta pérdida de valores neutros, pretendidamente humanizantes. Marca una serie de recomendaciones para los estados miembros, vinculadas con los medios, en especial para favorecer una “comunicación interactiva eficaz y fomentar el entendimiento y la cooperación entre los pueblos y las culturas” (Unesco, 1997, p. 41). Esto se suponía que era la base para establecer un diálogo, donde es necesario garantizar a todas las culturas y los grupos sociales un mayor acceso a los medios para que puedan compartir sus concepciones del

mundo y sus modos de vida particulares, sin tener que resignarse solamente a recibir mensajes de otras culturas. El diálogo que acontecería entre las diferentes culturas estaba asentado más sobre la tolerancia, que sobre el reconocimiento.

La persistencia difusionista en Hamburgo mantiene en su postura que los medios de comunicación podrán ayudar a facilitar el acceso a la educación de adultos, mediante la realización de campañas publicitarias. Se propone una sinergia entre los medios, las nuevas tecnologías de la información y la educación para reforzar la función educativa de los medios. La Unesco se compromete a fomentar el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías desde una perspectiva regional y a garantizar su disponibilidad. Además, insta a la búsqueda de aprendizaje no convencionales gracias a los sistemas de enseñanza abierta y a distancia, y a la crítica de los contenidos expresados en los medios de comunicación (Unesco, 1997).

Por último, en Belem do Pará, los debates estuvieron centrados en las prácticas y las dificultades que representan la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de adultos. Allí se presentaron estrategias destinadas a “superar la ‘brecha digital’ que a menudo impide que la gente, en particular los más ancianos, utilice las Tic. Se sugirió que el acceso a las distintas tecnologías y la capacidad de descifrar su lenguaje, entenderlas y apropiárselas, era un derecho humano” (Unesco, 2009, p. 26). Se complejizan un tanto más las discusiones acerca de los medios de comunicación, en tanto dispositivos tecnológicos de alta capacidad de archivar información, y la posibilidad de apropiación como una instancia elemental para generar procesos educativos en los contextos históricos actuales.

En toda la declaración de la Confinte VI, estas fueron las únicas alusiones directas a los medios de comunicación. Las menciones a la dimensión humanitaria de lo comunicacional se inferían en los aspectos en que se desarrollaban ideas vinculadas con la participación en actividades públicas, en el incremento de las capacidades de decisión acerca de las problemáticas y las estrategias de solución de los conflictos que atravesaban a sus contextos más inmediatos. La irrupción de la preocupación de la apropiación y la necesaria manipulación del lenguaje tecnológico como un derecho humano representa un avance. Efectivamente, es un crecimiento sobre todo dentro del plano de las enunciaciones más que

de las implicancias político-transformadoras; aún así resulta una complejización en las articulaciones entre comunicación y educación de jóvenes y adultos.

### Capítulo 3. Paulo Freire: legados y posibilidades

La propuesta de este capítulo estableció una posición y un desafío en forma de pregunta: ¿cómo realizar una lectura de la obra de Paulo Freire que aporte una mirada relativamente novedosa al campo de comunicación/ educación? Para esto último carecemos de certezas, sino que entendemos que se trataba de comprender que nuestra lectura, mediada por las experiencias que nos atraviesan, conllevaría un ejercicio reflexivo que problematizara la propia práctica de investigación.

Una vez sorteadas estas cuestiones se presentaba el carácter inconmensurable del legado freireano y su incidencia en todo el campo de las ciencias sociales en América Latina y en movimientos sociales de las conformaciones políticas más heterogéneas en todo el continente. Entonces la decisión fue tomar como punto de referencia las alusiones a subjetividad, experiencia y saberes en un vasto conjunto de materiales publicados y desde allí hacer algunas vinculaciones con otras expresiones de Freire, pero evitando la canonización de su figura y la reiteración de slogans que funcionaban como dogmas que reducían los efectos políticos de su impronta. Parte del foco de irradiación de la impronta freireana se encuentra en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1999), de ahí que se enfatice en sus aportes y de alguna manera contextualice las problemáticas que permitieron su emergencia y las derivaciones que se presentan en la actualidad.

Gran parte de elección argumental se debe a que con esta publicación, se abrió un panorama dentro de los estudios en comunicación que trascendía los principales postulados de la teoría crítica que sostenía que la comunicación era un proceso de dominación, para dar lugar a entender a la dominación como un proceso de comunicación (Martín-Barbero, 2002, p. 19). En cierta medida, la imagen de hombre que el oprimido tenía interiorizada de su opresor habilitaba estudios acerca de las articulaciones hegemónicas disponibles en un escenario social determinado. “Comprender la comunicación significaba entonces investigar no sólo las tretas del dominador sino también *aquello que en el dominado trabaja a favor del dominador*, esto es la complicidad de su parte, y la seducción que se produce entre ambos” (Martín-Barbero, 2002, p. 19). Este posicionamiento impregnó los

estudios en comunicación durante la década de los años ochenta y noventa, y todavía continúa operando como un vector de análisis de los conflictos irresolutos en toda Latinoamérica.

En este sentido, la exposición se organiza con una pequeña enumeración de los principales rasgos biográficos de Freire. Luego continuará con desarrollo de sus referencias teóricas, su disciplina de base y los aportes que realiza al pensamiento en comunicación. Por último, se presentarán de manera más extendida algunas dimensiones que queremos reflexionar acerca las subjetividades, los saberes y las experiencias que esbozan los diferentes textos de Paulo Freire y que se convierten en antecedentes ineludibles para problematizar las prácticas en la educación de jóvenes y adultos. Se tomaron varios de los libros que Freire publicó en su vida, para dar una muestra lo suficientemente representativa de su pensamiento y las variaciones que pudo registrar su trayectoria intelectual.<sup>1</sup> Así cómo se intentó abarcar los diferentes periodos que atravesó, como así también de la lectura realizada a partir de las experiencias históricas actuales que nos interpelan desde el continente latinoamericano.

### **Del corazón de Recife**

Paulo Freire (1921-1997) nació en Recife, el nordeste de Brasil, una de las zonas campesinas más pobres de su país.<sup>2</sup> Contrariamente a lo que se supone, tuvo su formación universitaria en abogacía, con notorias influencias de la psicología del lenguaje. El casamiento con Elza Oliveira lo acercó a las prácticas educativas y así participó en la Campaña de Educación de Jóvenes y Adultos, que fue lanzada en 1947 durante el periodo

---

<sup>1</sup> En el *Anexo III* (en la versión digital) se podrán encontrar con la totalidad de los fichajes relevados para el análisis de las publicaciones de Paulo Freire. El criterio de organización se llevó a cabo respetando un orden cronológico y las principales categorías que sustentan esta investigación (saberes, experiencias y subjetividad), además de sumar otras inferencias vinculadas con comunicación y educación. En esos materiales, se podrán hallar los datos bibliográficos de los libros analizados y las páginas en los cuales se encuentra la referencia aludida, de acuerdo con la publicación en cuestión. También hallarán algunas observaciones generales que son producto de la interpretación de lectura, como de elementos que llamaron la atención dentro de la integralidad de la propuesta. Probablemente este relevamiento haya desconocido algún libro público, sin embargo consideramos que es lo suficientemente minucioso para los intereses de esta investigación y de los cuales es factible que se pueda realizar otro análisis en un futuro próximo.

<sup>2</sup> Para tener una aproximación al contexto social de la zona campesina de Recife en la década de 1960, sugiero el documental *La tierra quema* que filmó Raymundo Gleyzer en 1964 (<http://www.youtube.com/watch?v=xdp6l8RI4V0>)

gobernado por Getulio Vargas. Luego forma parte como director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, allí comienza a realizar experiencias que delinearon un método de trabajo donde consigue alfabetizar a 300 trabajadores en solo 45 días. Se lo empieza a conocer como el “método Freire”, a pesar de ser criticado por “fabricar electores”, lograba alfabetizar a trabajadores adultos. En enero de 1964, se lo nombra al frente del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos en la presidencia de João Goulart. Cuando en abril de ese año cae el gobierno, la dictadura militar brasileña lo acusa de subversivo, lo encarcela y así comienza su exilio por Bolivia, Chile y Suiza. Regresa a Brasil en 1980.

En su estancia en Chile (1964-1969) trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario y del Ministerio de Educación; además fue consultor de la Unesco y en el Instituto de Capacitación en Investigación en Reforma Agraria. Además participó en los procesos de alfabetización de países que estaban descolonizándose, entre los que podemos mencionar a Guinea-Bissau (Freire, 2000) y las Islas de São Tomé e Príncipe (Freire, 2008a). Fue director del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, y consultor en temas de educación de la Unesco. Ya en su retorno del exilio, fue miembro fundador del Partido de los Trabajadores. Su último cargo de gestión gubernamental consistió en asumir la Secretaría Municipal de Sao Paulo (1988-1991), en la administración municipal de Luiza Erundina (Freire, 2007b).

La enumeración de algunos momentos de la vida pública de Paulo Freire puede resultar irrespetuosa, porque no da cuenta de las contradicciones y las experiencias que edifican las preocupaciones de una trayectoria intelectual tan peculiar. A pesar de correr este riesgo, son hitos que permiten comprender algunos de los fundamentos que comenzaron a brindar los argumentos para la emergencia de su producción teórica. En esa línea, es preciso reconocer que Paulo Freire pertenece a la generación se *inventó* el Brasil, para comenzar a delinear una nación que pudiera cobijar e incluir a la mayoría de su población que había sufrido la esclavitud (de hecho fue uno de los últimos países en los que se abolió), gracias a un proceso de colonización más conflictivo y que trajo consigo a la mayor inmigración africana del continente. Con ello no resulta casual que un sector amplio de la sociedad

brasileña fuera analfabeta y que el Estado debiera realizar esfuerzos ingentes para mejorar sus condiciones de vida.

Por otro lado, el contexto histórico que atravesaba América Latina en los años sesenta posibilitó que la obra en cuestión calara hondo en las discusiones políticas de la región. En este sentido, en un mundo conformado por el bloque capitalista y el bloque comunista, la experiencia de la Revolución Cubana de 1959 significó un acontecimiento bisagra en toda América latina. Las tensiones de la Guerra Fría se instalaron abiertamente en el continente, donde a partir de la experiencia cubana, varios países de la región podían llegar a intentar generar sus propios sistemas de gobierno y el manejo de sus políticas económicas. Anteriormente existía un control territorial y político de parte de los Estados Unidos, quien monitoreaba las naciones latinoamericanas con su influencia notoria en los organismos supranacionales de gobierno.

Ante el carácter pretendidamente homogenizador del desarrollismo, las propuestas de Paulo Freire señalan las falacias de estas grandes estrategias políticas. Sobre todo porque indicaban que era posible construir un nuevo orden social y político sin caer en la adopción de estrategias asépticas e igualadoras de todo lo culturalmente diverso. En el medio de contiendas políticas consignadas en términos de “liberación o dependencia”, se originaron iniciativas de educación popular cuyo propósito –inicial– radicaba en la alfabetización de los sectores campesinos de América latina y la concientización de los oprimidos. Los trabajos iniciales de Freire (1997; 2005) fueron respuestas tácticas a las claves del desarrollismo. A pesar de ello, estas propuestas alternativas exigían la movilización política de los sectores populares para reapropiarse de su historia, su memoria y su vivencia, acciones que se situaban en todo lo opuesto a lo trazado por el desarrollismo. Los trabajos posteriores fueron superando las trampas del desarrollismo para establecer un fuerte vínculo entre comunicación y organización popular, y así establecerse como una propuesta contrahegemónica surgida desde el mismo escenario de América latina.

Dentro de este clima de época, las preocupaciones por la alfabetización de adultos campesinos no se reducían a la implementación de una técnica que decodificara la palabra escrita. La propuesta de *Pedagogía del oprimido* avanzaba hacia la constatación de la naturaleza política del acto educativo, de la imposibilidad de la neutralidad en este tipo de

prácticas y la necesidad de encuadrarlas en las contiendas históricas que estaban llevando los movimientos sociales de entonces. Si establecemos una mirada diacrónica, se puede afirmar que, en cierta medida, conformaba una estrategia político-cultural que ponía en tela de juicio las intenciones homogeneizadoras del difusionismo desarrollista.

### **Las vertientes de *Pedagogía del oprimido***

La identificación de las referencias teóricas de la obra Paulo Freire puede ser una empresa que aborde muchos años de trabajo exhaustivo. Para esta ocasión señalaremos algunas de las que pueden encontrarse específicamente en *Pedagogía del oprimido*, por tratarse de una obra mundialmente reconocida pero también hallarse referencias similares en la primera parte de la producción freireana. Además porque se trató de un nuevo posicionamiento que implicaba situar las preocupaciones por la educación de adultos más allá del carácter paternalista u ortopédico consignado por la hegemonía. En este sentido, esta publicación es ampliamente subversiva respecto de las perspectivas planteadas en ese contexto histórico.

Inicialmente, se puede afirmar que Freire aborda a la comunicación desde la pedagogía, desde preocupaciones vinculadas con las prácticas educativas que realizaba al coordinar los planes y programas de alfabetización. Luego, ingresó en el análisis de cuestiones relacionadas con la filosofía del lenguaje, en especial aquellas dimensiones próximas a la hermenéutica. También se presentan instancias reflexivas propias de la antropología cuando se observan las tensiones entre la conservación y la recreación, propias de las dinámicas culturales, y en los cuestionamientos de las prácticas que expresan en su visión de mundo los sujetos. Por último, aunque no ocurre de modo explícito, se puede inferir una contribución a la comunicación por los escenarios de la teoría política clásica al aludir elípticamente a los aspectos de la hegemonía como un modo de regular el campo cultural y político.<sup>3</sup>

Dentro de una obra capital, fundante de las perspectivas latinoamericanas en comunicación, se pueden encontrar diversas líneas teóricas mixturadas y resignificadas según las

---

<sup>3</sup> Las primeras alusiones a los trabajos de Gramsci se encuentran en una publicación posterior de Paulo Freire y Antonio Faúndez (Freire, 1986).



experiencias históricas que fundamentaron su lectura y apropiación. Reconstruir este tejido esboza la oportunidad de dimensionar las potencialidades políticas de la teoría que configuraron una metodología de intervención cultural y de brindar instancias problematizadoras de los contextos históricos. Además bosqueja cómo una trayectoria biográfica se “encuentra” con determinadas corrientes de pensamiento que hace propias y las pone en acto dentro de su práctica política.

En este sentido, Paulo Freire tiene vertientes de pensamiento que provienen de su formación en abogacía, de sus prácticas educativas, como también del “personalismo cristiano (Maritain, Bernanos, Mournier, la lectura hegeliana de Marx)” (Huerger, 2005). Este último punto tiene una relación directa con una parcela de su biografía: su madre, profundamente creyente, influyó en su vínculo con la religión católica. Durante la década de los años sesenta, se produce una corriente emergente del catolicismo de base en América Latina que dio sustento al Concilio Vaticano II y formó el movimiento conocido como Teleología de la Liberación. Este movimiento asumió un compromiso con los sectores pobres de Latinoamérica y propuso una resignificación de las lecturas evangélicas: ya no se trata de soportar las situaciones de vida actuales para obtener la salvación eterna, sino que también es necesario trabajar para hacer mejores las condiciones de vida que suman a numerosos sectores de la población en condiciones de absoluta desigualdad.

Entre los autores que tuvieron una influencia directa en *Pedagogía del oprimido* se pueden agrupar en tres grupos ad hoc: el existencialismo humanista, el materialismo histórico y el discurso político revolucionario.<sup>4</sup> Jean Paul Sartre, Erich Fromm, Herbert Marcuse y Karl Jaspers son las principales referencias que se podrían agrupar dentro del *existencialismo humanista*. Pensar en el ser humano como el producto de sus acciones, donde el mundo se constituye en el plexo de posibilidades para ser, es uno de los fundamentos más importantes de los cuales se nutre. Los hombres y las mujeres existen porque tienen una clara conciencia histórica, no *viven* en el mundo como los animales sino que poseen la capacidad de proyectarse humanamente y de ahí construir su vida con una afirmación de sí que los diferencia. Contrariamente, es posible que sectores opresores les quiten a otros la

---

<sup>4</sup> Esta forma de agrupar las referencias teóricas responde a un intento de exposición. De más está aclarar que las conjugaciones y las articulaciones son múltiples, que en esa amalgama conflictiva, por momentos, es donde se fragua lo que se puede denominar como pensamiento latinoamericano en comunicación.

posibilidad de ser, al reducirles su posibilidad de expresión y sostener posturas necrófilas que nieguen las condiciones de un mejor horizonte existencial. Una situación límite, en este sentido, puede tornarse en un punto de inicio de la mirada crítica de las condiciones históricas. La expresión está dada por la pronunciación de la palabra verdadera, que es lo constituiría el mundo histórico y que los grupos dominantes buscan impedir.

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo [...] Existir, humanamente, es ‘*pronunciar*’ el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1999: 99-100).

Si bien nunca se menciona, pero sí es posible traer a colación todo la problemática de la filosofía del lenguaje –que tienen zonas de contacto con el existencialismo– y su teoría cultural (Batjín, 2002; Voloshinov, 1976) que entregaron herramientas conceptuales para la concepción dialógica de la comunicación.<sup>5</sup> La interrelación entre lenguaje, historia y subjetividad son las zonas de interés que se articulan como preocupaciones ético-políticas que fundamentó el existencialismo humanista. Dicho sea de paso, esta interpretación del existencialismo también modeló el pensamiento social contemporáneo de occidente durante la posguerra y de a poco fue subsumido a la emergencia del estructuralismo.

Con el *materialismo histórico* adquiere la densidad histórica que pudiera permear un análisis cultural y educativo de las sociedades de América Latina. En el terreno hipotético, se puede conjeturar que el acontecimiento de la Revolución Cubana habilitó un marco de lecturas provenientes del marxismo, en clave de una potencial intervención política concreta antes que como un paradigma filosófico interpretativo. Sin embargo, con ello no se quiere abonar posiciones que desconozcan las estrategias adoptadas por organizaciones y grupos políticos de izquierda, anarquista o socialistas, más bien se pretende consignar un cierto clima de época que permitía pensar en la ubicación en un primer plano de estas ideas. En *Pedagogía del oprimido* se observa una lectura hegeliana de Marx, cuando se expone la relación opresor-oprimido, en clave de la dialéctica entre el amo y el esclavo. Esto se

---

<sup>5</sup> En esta línea de articulaciones conceptuales se puede conjeturar que este trabajo de Paulo Freire se anticipó, por decirlo de una manera provocadora, a los planteos de Émile Benveniste en torno de la subjetividad en el lenguaje y su crítica al estructuralismo saussuriano (Benveniste, 1997, 1999).

entiende a partir de la imagen de hombre que tiene el oprimido de sí, donde la imagen que construyó, y por lo tanto anhela convertirse en opresor. En una superación de esta dinámica, Paulo Freire instala una visión contrahegemónica al proponer que ambos deberán luchar por la eliminación de las condiciones de opresión.

Además recupera el carácter concreto de lo social, como producto de múltiples determinaciones, donde es necesario comprenderlo a partir de una relación en tensión permanente entre objetividad y subjetividad. Entonces, toma e incorpora la dimensión de praxis como un momento ineludible del trabajo político transformador, que debe involucrar momentos que combinen instancias de acción, reflexión y acción. En una clara sintonía con el existencialismo humanista, el materialismo histórico le aporta a Freire una conceptualización de la palabra que sostiene que la acción y la reflexión son inescindibles, donde hay reminiscencias a la Tesis XI sobre Feuerbach. Asimismo son evidentes las menciones al carácter constructor del hombre y la mujer de su propia realidad, donde se deben abandonar las posiciones espontaneístas o fatalistas sobre la irrevocabilidad de los contextos históricos. Para complementar el trabajo educativo con los campesinos analfabetos, toma un aporte de Lucien Goldmann que describe la “conciencia real” y la “conciencia máxima posible” (Goldmann, 1984) que le permite observar las alternativas metodológicas más viables para un involucramiento de los sujetos en los intentos de modificar sus condiciones de vida.

Respecto del *discurso político revolucionario*, si bien las menciones son relativamente escasas, le permiten a Freire reflexionar en torno de los lazos de los líderes políticos y los sectores oprimidos. En especial, cuando señala la identificación subjetiva que los oprimidos tienen de su dominador y del claro posicionamiento que deben tener los líderes políticos para plantear estrategias para poder llegar a una comunión con ellas. Aquí el relato del diario de Bolivia del Che Guevara toma una dimensión cabal en la propuesta freireana, no solo como vector de intervención política, sino también como una dimensión teórica y metodológica para el trabajo educativo con el oprimido. ¿Cómo hacer para que este campesino se involucre y adquiera herramientas para su liberación? El final dramático del Che dejó al descubierto la necesidad de encontrar mecanismos que generen una reflexividad cuestionadora de la imagen introyectada que tienen los oprimidos de su propio

opresor. A pesar de tener la certeza de que será delatado, Guevara nunca dejó de tener fe en su práctica política y lograr la confianza del campesino para trabajar junto en la búsqueda de estrategias que favorezcan procesos emancipatorios. Hay rasgos del mito de Sísifo en este tipo de empresas que todavía impregnan, por suerte, los momentos de trabajo en comunicación.

Además, se indica la imposibilidad de realizar un trabajo político transformador si no se incorporan a los propios sujetos oprimidos en la búsqueda de sus propias formas de organización y participación, al mismo tiempo que se reconocen sus prácticas culturales. Evitar las posiciones vanguardistas e iluministas consistía en una de las propuestas freireanas, que denunciaba la acción política dogmática que solía negar la palabra de los sujetos a los cuales supuestamente se dirigía. Gran parte del trabajo educativo transformador se aloja en esta tensión, desarrollada en *Pedagogía del oprimido*, donde se fija una posición profundamente disruptiva: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1999: 86). Esta oración tiene un contenido ético-político que interpeló a las generaciones que realizaron trabajos de intervención territorial en las décadas de los años sesenta y setenta, y todavía continúan sus resonancias en el contexto actual, a pesar de las modificaciones de las experiencias históricas que la fundamentaron.

Otra de las vertientes del *discurso político revolucionario* que se complementa con lo anterior es Mao, de quien Paulo Freire retoma una postura que será capital en toda su obra y en los continuadores. El líder chino sostenía lo siguiente:

“[...] En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarlas a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma solo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas llevarlas a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y

segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas” (Freire, 1999: 109).

En esto último hay un intento por ubicar el reconocimiento del mundo cultural como una de las piedras angulares del trabajo educativo, que siempre es político, y cuáles son sus puntos de partida. Freire con ello construye un posicionamiento que se torna en la piedra angular de toda su propuesta de intervención cultural y todavía continúa vigente, con sus resignificaciones, como un horizonte a conquistar.

*Pedagogía del oprimido* es un trabajo central en la conformación de los estudios en comunicación en América Latina. Las razones son diversas, todas ellas con argumentos que dieron cuenta de las tensiones históricas de un contexto convulsionado durante los años sesenta. Un rasgo que quisiéramos enfatizar radica en que se trata de un trabajo que establece una denuncia, una radiografía de la situación social, pero que a la vez propone una estrategia de intervención. Es decir, avanza más allá de las descripciones para intentar elaborar una metodología que, gracias a la acción cultural, pueda establecer una nueva articulación hegemónica que desarme las condiciones de opresión. Si bien en un primer momento estas estrategias pueden relacionárselas exclusivamente al trabajo en prácticas educativas, también es posible –de hecho lo fueron– incorporarlas a dimensiones del trabajo cultural y político.

En las críticas a la educación bancaria se encuentra una definición en torno de la comunicación. Freire sostiene: “En vez de comunicarse, el educador [bancario] hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1999: 72). En la afirmación se encuentra contenida una crítica a las nociones informacionales de la comunicación, donde la transmisión de contenidos se realizaba sin atender factores propios del contexto y donde la presencia del ruido se tornaba en el factor más disruptivo de un proceso comunicacional. La memorización opera aquí, dentro de prácticas educativas, como una instancia mecanicista que obtura la toma de la palabra y, por ende, del pronunciamiento de los hombres y las mujeres ante el mundo. Se trataba de una decodificación instrumental de la palabra escrita que impedía la vinculación con los elementos del contexto histórico en el que los sujetos se encontraban inmersos. Todavía está presente una pervivencia instrumental de la

comunicación que es puesta en un primer plano cuando se reflexiona en torno de la imposibilidad de una liberación real si se mantienen estrategias educativas bancarias.

Para salir de esta encrucijada que reproducía las dinámicas y las lógicas del difusionismo desarrollista, Paulo Freire propone la una concepción dialógica de la comunicación que altera radicalmente las modalidades surgidas de las teorías informaciones y funcionalistas.

“El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. [...] Si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales”(Freire, 1999: 101).

“El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (Freire, 1999: 103).

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 1999: 107).

“Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios” (Freire, 1999: 162).

Uno de los principales rasgos que se observa en estos fragmentos se localiza en la imposibilidad de disociar la comunicación del campo de la cultura. A la vez, se revela que la existencia de los hombres (y mujeres) ocurre en el interior de situaciones comunicacionales, donde cada uno de ellos (y ellas) se revela humanamente en tanto y en cuanto logre pronunciar su palabra “verdadera”. La comunicación no queda circunscripta a la exclusividad de los medios masivos, tal como lo prefiguraba la mass communication research, ya sea en su variante estadounidense como a partir de algunas escuelas europeas de pensamiento (Wolf, 2007). Si bien todavía se halla una mirada condenatoria de los

medios en el pensamiento freireano de esta época, aquí se comienza a inferir cómo la comunicación adquiere dimensión en las tramas culturales y es un aspecto central en las configuraciones subjetivas.

Al mismo tiempo, como una instancia inescindible, pronunciar la palabra, expresarse, está absolutamente ligada a una práctica política donde el hombre y la mujer se asumen como sujetos históricos que construyen su realidad en la medida de sus posibilidades históricas; por todos los medios, buscan eludir su conversión en objetos pasivos y proclives a asumir las lecturas del mundo de los sectores dominantes (Freire, 2008a). La noción de hegemonía es clave para comprender uno de los mayores aportes que sobresale en toda la obra de Freire. Sin grandilocuencias, es posible afirmar que la perspectiva de Paulo Freire es una teoría social surgida de las propias entrañas de América Latina y con el tiempo se irradió hacia todo el mundo y fundamentó los procesos políticos y culturales de los más diversos.

### **Creerse menos para que otros sean más**

En el conjunto de la obra bibliográfica de Paulo Freire se pueden hallar definiciones acerca de la subjetividad –si precisamos un poco, del destinatario/a de sus acciones político-culturales– que se van complejizando a medida que sus trabajos adquieren densidad y alcanzan una irradiación en diferentes contextos sociales. Por caso, una lectura minuciosa dará cuenta de algunas regularidades, como también de las sucesivas modificaciones destinadas a generar nuevos interrogantes.

Quizá sean oportunas dos observaciones de carácter general acerca de la obra y las trayectorias de intervención político-cultural de Paulo Freire que podrían operar como estrategias reflexivas para realizar un modo de lectura situada. La *primera* consiste en atender las interpretaciones que realizaron quienes continuaron desarrollando la metodología freireana que, en ocasiones, a pesar de las posiciones bienintencionadas, forzaron los desarrollos teóricos-metodológicos para que se adecuen a sus escenarios de intervención y/o fundamenten sus posiciones en discusiones coyunturales que resultaban demasiado lejanas a los contextos de producción de Paulo Freire.

[...] la educación popular latinoamericana viene enfrentándose a una problemática crítica y generalizada: la de la incomprensión, falta de claridad y de manejo de sus postulados teóricos y metodológicos entre sus actores de base. Aun y si dichos grupos levantan entusiastas la bandera de la comunicación popular y formalmente utilizan en su discurso la terminología corriente asociada a ella –“unidad teoría-práctica”, “acción-reflexión-acción”, “diálogo”, “codificación”, “decodificación”, “teoría dialéctica del conocimiento”, “partir de la realidad”, “analizar la realidad”, “transformar la realidad”, etc.–, frecuentemente dicha recuperación metodológica no se asienta en una efectiva comprensión conceptual de dichos términos, de su trasfondo teórico y metodológico y de sus implicaciones, a los diversos niveles, en el terreno de la práctica pedagógica. Como resultado, dichos términos han tendido a vaciarse de contenido y, en su medida, a convertirse en fórmulas huecas y a aplicarse como tales, de manera mecánica, repetitiva, alienada. [...] Pero, por otro lado, los intentos de “traducir” el marco teórico en metodologías de acción han terminado por conformar verdaderas corrientes para las cuales la “educación popular” se reduce a una serie de técnicas y dinámicas que se aprenden en talleres, de manera grupal y amena, a través de sociodramas, lluvia de ideas, tarjetas y juegos, y en donde se aprende colectivamente, sin que nadie enseñe a nadie, partiendo de “la práctica”, teorizando sobre ella y volviendo a ella para “transformarla”. Descolgadas de su marco teórico y metodológico, las técnicas tienden a aplicarse como fórmulas y a absolutizarse, cuando no a convertirse en sí mismas en garantía de “lo popular” en materia educativa (Torres, 1994, pp. 12-13).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para dar una idea exagerada de la utilización de la metodología freireana desligada de un horizonte político de transformación, reproducimos un pequeño documento publicado por Horacio Verbitsky en *Página/12*, el domingo 6 de abril de 2014. Con el título “Paulo Freire para espías”, Verbitsky relata que para ingresar al cuerpo de informaciones de la Policía Federal, durante la dictadura cívico-militar en la Argentina, los interesados debían rendir diversas pruebas, entre ellas de matemática y geometría. El ejercicio matemático estaba relatado de la siguiente manera:

“Problema:

Se han efectuado reuniones políticas en los locales denominados ‘A’, ‘B’ y ‘C’.- Se sabe que:

-En el local ‘A’ se ubicaron 4 personas por metro cuadrado, de las cuales el 60% eran mujeres. Del total de personas reunidas, el 20% eran peronistas, el 10% comunistas, el 60% radicales y el resto de ideologías no definidas.

-En el local ‘B’ el 25% eran peronistas, el 20% comunistas y el resto de ideologías no definidas. El 40% del total eran mujeres. Se ubicaban 4 personas por metro cuadrado.

-En el local ‘C’ el 18% eran comunistas, el 20% peronistas y el resto se dividía por mitades entre radicales y socialistas. Había cuatro personas cada dos metros cuadrados. El 30% eran hombres.

Se debe averiguar:

1.- A cuál de las reuniones asistió mayor número de comunistas?

2.- Qué cantidad de comunistas asistió al local donde concurrió menor cantidad de peronistas?”.



La *segunda* observación tiene una vinculación directa con la ausencia de una historización del discurso de Freire, para recuperar su potencialidad política, sus búsquedas que oscilaban en sus propuestas mientras pretendía hallar una respuesta a un interrogante determinado. Así, no se le atribuye una pretendida linealidad a la pedagogía freireana. En las operaciones de indagación, en el arribo de certezas provisorias, se encuentran las tensiones que condicionan un proceso de intervención en materia político-cultural. De ahí la necesaria reflexividad para no convertir a la figura de Paulo Freire en una suerte de significante vacío.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el nombre de Paulo Freire se ha ido transformando en una suerte de significante vacío, de palabra capaz de articularse a múltiples discursos, de diversos signo político e ideológico, adquiriendo características de mito, estático, indiscutible, y se ha visto reducido al campo de la educación popular. Esto ha hecho perder en muchos casos a su pensamiento la potencialidad que tiene para aportar a las problemáticas del presente y el futuro (Rodríguez, Marin, Moreno y Rubano, 2007, p. 131).

Esto ha redundado en visiones esencializadas de un supuesto padre fundador que llevó a la reiteración de consignas y lemas que, con el paso del tiempo, se fueron constituyendo en eslóganes que abandonaron su carga política transformadora (Martínez, 2012). Por otro lado, para continuar con la línea, con la quizá primera categorización que Paulo Freire realizó de la subjetividad, condensado en la figura del *oprimido*, también algunos desarrollos posteriores la han convertido en otra suerte de significante vacío que poco describe las desigualdades sociales o bien la han llevado a interpretaciones *hipersubjetivistas* que vinculan a la opresión con heridas narcisistas.

En un intento de ordenar la exposición que describa las nociones de subjetividad (pero luego las de saberes y experiencias) en la obra de Freire, un criterio factible es periodizar por décadas su producción en cuatro períodos: 1959-1969; 1970-1980; 1979-1989 y 1991-1997, similar a la propuesta de Lidia Rodríguez (2007), pero con algunas variaciones de acuerdo con la pertinencia temática y tomando como referencia el año de la primera edición de sus libros.

---

[Extraído de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/1-67519-2014-04-06.html>]

### ***Los oprimidos (1959-1969)***

En el momento de sus primeras vinculaciones con el campo de la educación, se encuentran sus expresiones iniciales que manifiestan una suerte de denuncia del contexto brasileño, entrampado en las estructuras del desarrollismo y sus iniciativas no parecen lograr sortearlas. Así se puede observar en *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 2001), su “Tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco” que defendió en 1959 y que Freire renegó de publicar sin una necesaria contextualización para que se pudiera entender las discusiones que se estaban dando en ese momento tan particular de Brasil.

Antes de establecer formas de nominar que se acerquen a conceptualizaciones, Freire plantea descripciones que indiquen algunos de los rasgos más preocupantes del contexto histórico brasileño (y que también puede trasladarse, con algunas variaciones, a otras sociedades latinoamericanas). Por eso se pregunta de qué tipo de educación se habla: “Cuando nuestro continente tiene la tasa de natalidad más alta del mundo y la mitad de su población total es menor de 19 años de edad y cuando, a la vez, se cuentan por millones sus analfabetos adultos” (Paulo Freire, 2005, p. 7). La desigualdad se expresa, además de las oportunidades de acceso a propuestas educativas y en contextos de extrema pobreza, en las posibilidades de imaginar, soñar con otros horizontes existenciales. Con esta salvedad, en reiteradas oportunidades, señala que sus posiciones están fundamentadas:

Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando, directa o indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo (Freire, 1999, p. 23).

Hace más de 15 años que venimos acumulando experiencias en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales (Paulo Freire, 2005, p. 97).

Es decir, antes que elucubraciones teóricas, Freire asienta su producción teórica y metodológica en el trabajo territorial de base, como un modo de diferenciación respecto de

otras producciones teóricas que comienzan sus indagaciones, por ejemplo, a partir de interrogar a un corpus bibliográfico. Aquí se percibe la elección política de comenzar a delinear instancias de investigación y producción de conocimiento a partir de la situación concreta en la que se encuentra ese otro/a destinatario/a del trabajo de alfabetización de adultos.

Las enormes desigualdades e injusticias que atravesaron a América latina estaban presentes en este periodo de la obra de Paulo Freire. Operaban como un condicionante ineludible de las intervenciones educativas que se llevaban a cabo en la alfabetización de adultos, como aparece descrito en varios pasajes en distintos libros. Estas situaciones históricas impregnaban las subjetividades trazando un destino que las articulaciones hegemónicas planteadas por los sectores dominantes proponían como irreversible. Las formas de expresarse de este proceso político-cultural implicaban la deshumanización del hombre (y la mujer), su conversión en un hombre-objeto que carece de una conciencia histórica y en la sumisión al silencio, que les niega la palabra y la posibilidad de nombrar el mundo para transformarlo. Inclusive, en varias de las propuestas, es posible hallar la asunción de la fatalidad destino o divina como un dispositivo al que fueron obligados a recluirse los sectores oprimidos para encontrar algún modo de respuesta que explique el contexto en el que viven. Algunas de las caracterizaciones de la subjetividad de la propuesta freireana en este periodo son las siguientes:

Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. [p. 27]/ Por eso, cada vez que se le limita la libertad, se transforma en un ser ajustado o acomodado. [p. 32] / El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que los interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. [p. 33] (Paulo Freire, 2005).

Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. [p. 32] Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este 'desorden organizado'. [p. 57] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. [p.

100] / Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo [p. 157] (Freire, 1999).

Y todos estos términos [los vinculados al campo asociativo de extensión] envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi ‘cosa’, lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdaderas, a aquellos que son objetos de tales acciones. [p. 21] / Persuadir implica, en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o de aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista, el objeto, los campesinos. Objetos de una persuasión que los hará, aún más, objetos de propaganda. Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade, o se somete, a la fuerza mítica de la propaganda, cuando se tiene una opción liberadora. En este caso, se les problematiza su situación concreta, objetiva, real para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella. [p. 23] (Freire, 1997).

Irresistiblemente atraído por el estilo de vida de la sociedad dominante, el hombre alineado es un hombre nostálgico, nunca comprometido verdaderamente con su mundo real. Aparentar ser más, de lo que es realmente, es una de sus aspiraciones alienadas. [...] Sólo en la medida en que ese hombre alcance a comprender, a sentir y a conocer su mundo particular, a través de una experiencia práctica de transformación colectiva del mismo, su pensamiento y su expresión ganarán un significado más allá de aquel mundo que lo dominaba. [pp. 8-9] Aceptando al analfabeto como una persona que vive al margen de la sociedad, somos llevados a encararlo como una especie de ‘hombre enfermo’, para el cual el ‘remedio’ sería la alfabetización, que le permitiría ‘regresar’ a la estructura ‘saludable’ de la cual fue separado. [...] Estos hombres, analfabetos o no, no son marginados. Volvemos a repetirlo: ellos no son ‘seres afuera de’; ellos son *seres para otros*. [pp. 26-27] (Freire, 1975).

En estos fragmentos recopilados se presentan rasgos de una subjetividad configurada a partir de la negación existencial de los sectores postergados, o para ponerlo en las expresiones más cabalmente descriptivas del lenguaje freireano, los oprimidos, los

desharrapados del mundo. La imposibilidad de una existencia auténtica, que reconozca los acontecimientos históricos como producto de la acción de hombres y mujeres, se convierte en el punto nodal de las concepciones acerca de la subjetividad en este periodo de la obra freireana. Conjuntamente, la ausencia de una palabra verdadera que los sujetos expresen impide la emergencia de su mundo, porque lenguaje y mundo emergen al mismo tiempo. Sin ejercer esa capacidad de expresar la palabra subyace la idea de mundo, de contexto histórico en un sentido relacional y amplio, que es propia de los sectores hegemónicos y que los oprimidos/as toman como propio, a pesar de que buscan negarle su existencia. De allí que Freire los presente como *seres para otros*.

Aquí se constituye el nudo gordiano de la teoría político-cultural freireana que irradió a todos los escenarios de intervención política de América latina y que, al mismo tiempo, otorgaban nuevas formas y estrategias de comprensión de los dilemas que asolaban a nuestro continente. Las comprensiones surgidas del estructuralismo –por ejemplo, por mencionar una corriente de pensamiento muy presente por esos años– intentaban dar respuestas tentativas que se presentaban como rígidas y cuyos marcos interpretativos eran forzados para describir los conflictos de nuestros contextos. El percibir que el *oprimido constituye su imagen de hombre a partir del opresor* significó una expresión que sintetizaba la encarnación de la hegemonía en la conformación de las subjetividades.

Si bien es una preocupación que se reitera con matices en la obra de Paulo Freire, dentro de este periodo se la describe de la siguiente manera.

Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora. [...] Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores” (Freire, 1999, p. 34). Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros (Freire, 1999, p. 36). Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (Freire, 1999, p. 39).

“Es natural que los campesinos tengan una actitud casi siempre, aunque no siempre, de desconfianza en relación a aquellos que pretenden dialogar con ellos. En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia

capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta. Es natural que prefieran no dialogar” (Freire, 1997, p. 53).

De hecho, cuando las clases dominadas reproducen el estilo de vida dominante, es porque los dominadores viven ‘adentro’ del dominado. Los dominados sólo pueden expulsar a los dominadores tomando distancia de ellos objetivándolos. [...] Por otro lado, sin embargo, al ser esta interiorización de los valores dominantes no sólo un fenómeno individual, sino social y cultural, la expulsión debe ser llevada a cabo por un tipo de acción cultural en el cual la cultura niegue a la cultura. Es decir, la cultura, como un producto interiorizado que condiciona los actos humanos, debe volverse el objeto del conocimiento del hombre, para que él pueda percibir su poder de condicionamiento (Freire, 1975, pp. 36-37).

La hegemonía trabaja silenciosamente, mediante mecanismos sutiles e imperceptibles, para mantener las relaciones de dominación en virtud de un régimen político favorable a las elites, sobre todo para continuar dentro de un orden que económico que implicara una subordinación de las naciones latinoamericanas como productoras de materias primas y receptoras de productos manufacturados. Paulo Freire captó este proceso de dominación que, además de las estructuras de producción económica, también se manifestaba en el plano de la cultura y la comunicación. Lo puso en el centro de la escena en un momento donde el tono de las ideas tendía a la comprensión mediante las determinaciones económicas, como estrategia preponderante de interpretación de las problemáticas sociales.

Por momentos quedó entrampado en el discurso del desarrollismo que se evidencia en las respuestas tácticas al proponer un vínculo con la educación y la difusión de innovaciones en el ámbito rural (Huerco, 2005). Sin embargo, mantenía la posibilidad de la construcción de una subjetividad diferente donde se trascienda la inversión de las relaciones de dominación: “Reconocemos que, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo puede ser intentada y realizada por éstos, está implícita en la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no significan la inversión de la opresión” (Freire, 1999, p. 50). En la denuncia de una configuración subjetiva que atenta contra la expresión de la palabra de hombres y mujeres, se propone un trabajo político-cultural que busque la eliminación de las relaciones de dominación.

### ***Los colonizados (1970/1980)***

Si bien puede resultar como un tanto esquemático, en este periodo los acontecimientos más importantes se relacionan con su exilio y el trabajo que realizó en naciones que se encontraban en proceso de descolonización. Esta suerte de *diáspora* que lo llevó a peregrinar por el mundo, con un nombre ya instalado en las principales agendas de discusión acerca de la educación y su cargo en organismos internacionales, hizo que para algunos movimientos políticos de liberación Paulo Freire se transformara en una referencia ineludible. Los viajes, las cartas, la producción de materiales para alfabetización de adultos, los intercambios con líderes políticos son los instrumentos desde los cuales se corporiza la política cultural freireana para contribuir con el desarrollo de estos procesos de emancipación.

*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (Freire, 2000) y *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Freire, 2008a) son las publicaciones que podemos ubicar en este periodo. De alguna manera, condensan las problematizaciones que implica una revuelta política que llevaría a instalar un régimen de gobierno propio (nacional) que necesariamente antagoniza con las formas de gobierno coloniales y con las elites criollas que trabajan, adhieren y sostienen las modalidades del colonizador. Este antagonismo que, en ocasiones, evidenció las múltiples caras de la crueldad que implica el sometimiento de uno/a débil hacia otro/a poderoso/a fue un escenario de intervención de Paulo Freire para idear acciones y fundamentar estrategias a favor de quienes se estaban liberando del colonizador.

Los contactos iniciales que realizaron los referentes políticos de estos movimientos con Paulo Freire estuvieron circunscriptos a propuestas de alfabetización de la población que había quedado sumida en la pobreza extrema y en las desigualdades de acceso a instituciones educativas. Sin embargo, aunque esto fue lo que primero se le solicitó, la propuesta de su trabajo cultural irradió hacia otras esferas de intervención que se proponían atender los movimientos políticos descolonizadores. De ahí sus intentos de conectar las problemáticas de alfabetización con otras surgidas de las contradicciones de los procesos

revolucionarios, contribuir a un pensamiento más relacional de las contiendas que implica sacarse al colonizador de los cuerpos y las subjetividades e instalar una nueva articulación hegemónica. Entre otras cuestiones, en ambas publicaciones, son constantes las apelaciones a quienes participan de las iniciativas de alfabetización (potenciales lectores de sus trabajos) como “camaradas”, en un claro intento de interpelación donde Paulo Freire también se piensa como partícipe de este proceso.

De acuerdo con el desarrollo que se viene planteando, una de las primeras expresiones de la subjetividad está en una íntima sintonía con rasgos descriptos en el periodo anterior. Nos referimos a los aluden a la negación de la existencia y a la imagen de sí que construyen los/las oprimidos/as a partir de la imagen del opresor/a, solo que aquí se lo menciona como colonizador/a.

Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado en esa misma ideología; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse ‘blancos’ o ‘negros de alma blanca’. [...] La historia de los colonizados ‘comenzaba’ con la llegada de los ‘colonizadores’, con su presencia ‘civilizadora’. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo (Freire, 2000, p. 23).

En el interior de estas conflictividades políticas, como también se encuentra en sus primeros trabajos, aquí Freire hace mucho más evidente la relación entre la educación y la política al denunciar la reproducción de las significaciones dominantes de la colonización en dentro de las estructuras y las prácticas educativas. Hay una denuncia a la imposición de una historia acorde con los intereses de las elites, conjuntamente con el propósito de erradicar los atributos identificatorios que podían reservar un caudal político de organización popular: “A decir verdad, la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocrementemente verbalista, y uno de cuyos principales objetivos era la ‘desafricanización’ de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello” (Freire, 2000, p. 22). Este camino hacia la emancipación también implicaba trabajar junto con hombres y mujeres que no participaban directamente de la acción política-revolucionaria; esta



diferencia Freire la señala como una ardua tarea para desarticular las operaciones que la hegemonía realizó con aquellos sectores populares que asumen *naturalmente* la colonización:

Una cosa es trabajar en el seno de las FARP, con militantes forjados en la lucha de liberación, claros en relación con lo que significa el empeño de la reconstrucción nacional, verdadera continuación de aquella lucha, y otra cosa es trabajar en barrios populares de Bissau, no tocado de manera directa por la guerra y fuertemente marcados, además, por la ideología colonialista (Freire, 2000, p. 42)

La participación y la intervención política, desde diversos ángulos, son dimensiones que construyen un tipo de subjetividad que adviene en reconocimiento crítico de las posibilidades reales de transformación de los contextos históricos. Trasunta aquí un indicio de un vínculo entre la alfabetización y la participación política, donde una es imposible sin la otra de acuerdo con la perspectiva y la metodología freireana. Hay una apelación a las construcciones colectivas en el plano del conocimiento, que siempre acontecen en el marco de relaciones dialógicas: “No es el ‘yo pienso’ lo que constituye el ‘nosotros pensamos’, sino por el contrario es el ‘nosotros pensamos’ lo que me permite pensar” (Freire, 2008a, p. 66 ). Es imposible pensar en una subjetividad que conoce sin otro/a que lo ubique en el plano de las relaciones con el mundo. Precisamente, esas relaciones nunca son neutras y es lo que constituye uno de los matices fundamentales del trabajo político:

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el ‘analfabeto’ político –no importa si sabe leer y escribir o no– es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado*, algo que es y no que está siendo (Freire, 2008a, p. 73)

El ‘analfabeto’ político, experimentando un sentimiento de impotencia frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, procura refugiarse en la falsa seguridad del objetivismo. A veces, en lugar de ese refugio, se dedica enteramente a prácticas activistas. Tal vez se podría comparar al ‘analfabeto’ político, entregado a esas prácticas, con el otro analfabeto, el que leyendo mecánicamente un texto, no percibe sin embargo lo que lee (Freire, 2008a, pp. 74-75).

El arduo proceso de descolonización, los denodados esfuerzos por alcanzar una nueva forma de gobierno marcan las dinámicas de las estrategias de alfabetización de adultos que necesariamente deben trascender la lectura de la palabra escrita, para dar lugar a la lectura y la reescritura del mundo. Adquiere dimensión el analfabeto político como aquel que no logra comprender el momento histórico en el que se encuentra inmerso, incapaz de hallar posibilidades de interpretaciones que abran caminos destinados a obtener un régimen de sociedad despojado de las ataduras coloniales. La naturalización de los acontecimientos históricos y la decodificación mecánica de la palabra escrita son mecanismos idénticos que procuran instalar posibilidades de subjetivación arraigados en las estructuras opresivas del “ser para otros”.

Freire agrega un matiz que complejiza, aún más, el trabajo educativo que implica lograr formaciones subjetivas que sostengan los procesos de descolonización que estaban ocurriendo en África en esos años. Al tomar las palabras del líder político Amílcar Cabral, educador-educando de su pueblo, establece una declaración de principios acerca de la postura sobre la que también deberán problematizarse quienes están en condiciones de conducir un trabajo educativo con los sectores más oprimidos de la sociedad. Junto con Cabral, Freire dice que los nuevos educadores que adhirieron al viejo sistema de gobierno deberán cometer un *suicidio de clase*: “Entre ellos [...] habrá aquellos y aquellas que, percibiéndose ‘poseídos’ por la vieja ideología, la asumen conscientemente, con lo cual, de manera mañosa u ostensiva, estarán minando la nueva práctica. [...] Pero habrá también aquellos y aquellas que, percibiéndose ‘asumidos’ por la vieja ideología, van deshaciéndose de ella en la nueva práctica a la que se han adherido. [...] Éstos son los que aceptan y cometen el ‘suicidio de clase’” (Freire, 2000, p. 25). Es decir, proponer una nueva articulación subjetiva que desafíe a los sentidos hegemónicos involucra trabajar para ensanchar los horizontes de todos los hombres y todas las mujeres que quieran lograr la emancipación colonial, y no solo de aquellas vanguardias de conducción política. Sacar(se) los ropajes invisibles de la colonia es una de las tareas primordiales de la educación popular, con la certeza de evitar la tentación de los iluminismos de las elites revolucionarias para trabajar junto con el pueblo.

### ***Regresados y mala hierba (1979-1989)***

La vuelta a Brasil, luego de diecisiete años de exilio, marca esta etapa en la obra de Paulo Freire, de acuerdo con lo que venimos analizando. Mejor dicho, este acontecimiento imprescindible en su biografía marcará el tono de sus problematizaciones y las reflexiones que se inscriben en este periodo. El regreso y las transformaciones que atravesaron al país que dejó por circunstancias políticas que amenazaron su vida lo llevó a tener que “reaprender” el Brasil que había dejado y “sin la pretensión de ser maestro de los que se quedaron” (Freire, 1986, p. 13). Encuentra que gran parte de los sectores populares fueron quienes llevaron el mayor peso del “milagro brasileño” y sus condiciones de vida de la mayoría de la población se han empobrecido. Comienza, además, a participar activamente y a ser candidato del Partido de los Trabajadores, aunque las reflexiones vinculadas con estas experiencias sobrevendrán al final de esta década.

Aquí se comienza a expandir una noción de subjetividad atravesada por la historia y la vivencia del exilio, que se hace carne, sueños y expectativas de futuros posibles: “[Refiriéndose a Antonio Faúndez] Tu cuerpo vino mojado, como el de cualquier exiliado, del contexto de origen, mojado de la historia, de la cultura de tu contexto. Mojado de los sueños que en él tenías, de tus opciones de lucha, de tu compromiso con las clases trabajadoras. Mojado de tus expectativas, de la idealización del propio contexto” (Freire, 1986, p. 22). Lo histórico continúa siendo central, dimensión que resulta común a las etapas anteriores, pero adquiere otra densidad al considerar otras experiencias políticas que surgieron al calor de los acontecimientos sociales de América latina. El exilio, como una experiencia histórica traumática, también permite la ocasión de enlazar algunas dimensiones de la subjetividad con la alteridad vivida en otro contexto cultural: “Si no intentamos, Antonio, una comprensión crítica del ‘diferente’, en la necesaria comprensión que hacemos entre las expresiones culturales, las de nuestro contexto y las del prestado, corremos el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña” (Freire, 1986, p. 30). La experiencia del exiliado ubicó en zonas imbricadas a la subjetividad, la comunicación y la cultura.

Asimismo, algunas de las problematizaciones iniciales de la perspectiva freireana se relanzan con nuevas argumentaciones, quizás en virtud de nuevos canales de difusión y

otros destinatarios. En 1985 se publica en Estados Unidos *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*,<sup>7</sup> que contaba con un prólogo de Henry Giroux y, de alguna manera, establece los vínculos que se fueron dando con los principales referentes de lo que luego se denominó la pedagogía crítica posmoderna, de la que también formó parte Peter McLaren. Las cuestiones del analfabetismo son presentadas en claves de las desigualdades contextuales del continente, con el afán de menoscabar las perspectivas más liberales. Así eludían la búsqueda de estrategias políticas colectivas y circunscribían las problemáticas sociales como una cuestión individual. De allí, las constantes alusiones a un lenguaje redentor, que expresaba las actitudes paternalistas de las articulaciones hegemónicas preponderantes. Con el tono de señalar un punto central, Paulo Freire sintetiza estas expresiones:

El analfabeto es un ‘hombre perdido’. Por lo tanto, es necesario ‘salvarlo’ y su ‘salvación’ consiste en que le ‘llenen’ con estas palabras, meros sonidos milagrosos ofrecidos o impuestos por el educador que con frecuencia es agente inconsciente del trasfondo político inherente a la campaña de alfabetización (Freire, 1994, p. 34).

Se considera que los analfabetos están ‘desnutridos’, no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo están realmente, sino porque les falta el ‘alimento del espíritu’. Coherentemente con esta concepción del conocimiento como alimento, se concibe el analfabetismo como una ‘mala hierba’ que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir (Freire, 1994, p. 65).

En cierto modo, se revelan las concepciones ingenuas del analfabetismo, cuyas definiciones planteaban de manera subrepticia la culpabilización individual de una situación generada por los múltiples rostros de la desigualdad social. Las propuestas de estas características concebían una subjetividad, marcada por el analfabetismo, de “mala hierba” (implícita en la consigna erradicar el analfabetismo), que podía ser transmisible y contagiosa (Freire, 1994, p. 33). El trabajo político-cultural residía en lograr instalar dimensiones críticas que trascendieran estas visiones y encuadren la problemática como una cuestión netamente política.

---

<sup>7</sup> Aquí se utilizarán las referencias bibliográficas de la edición en español *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994.

El incremento de su participación política en el Partido de los Trabajadores y sus trabajos en distintos países del mundo, como asesor en cuestiones de educación, complejizó las perspectivas de las subjetividades en la obra teórica de Paulo Freire. Determinadas apreciaciones se mantienen en lo sustancial, sin embargo emergen dimensiones históricas que llevan a considerar un tipo de subjetividad atada a elementos coyunturales de los procesos políticos del eminente fin de la Guerra Fría y de las conflictividades de un desarrollo inequitativo de un neoliberalismo, cada vez más presente. Como una continuación con modificaciones, en el relato de un encuentro de Freire con un obrero podemos ubicar la preocupación acerca de la imagen de hombre que el oprimido construyó a partir de la imagen del opresor; dicho de este modo, para lograr mantener el lenguaje de *Pedagogía del oprimido*.

Su argumento [del obrero] era que no podía votar por alguien igual a él. ‘Lula –decía el obrero convencido–, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama (Freire, 2008b, p. 78).

Esta preocupación atraviesa toda la trayectoria de Freire, con matices claro está, como si existiera un núcleo duro de la conformación de subjetividades donde la hegemonía despliega todas sus operaciones. Resulta imprescindible desplegar una sumatoria de estrategias político-culturales que desafíen las articulaciones hegemónicas que conllevan a que hombres y mujeres se piensen y crean que son menos para que otros sean más.

Los conflictos históricos de esos años agregan los componentes dramáticos de los inmigrantes que se desplazan hacia las naciones más favorecidas por las bondades del capitalismo globalizado. Sus contratiempos para organizarse y las angustias de haber dejado su tierra natal por la fuerza de las circunstancias históricas que, en alguna medida, tienen puntos de contacto con la experiencia del exilio. Asimismo, los resabios del colonialismo todavía persistían en algunas naciones donde se revelaba la fragilidad de hombres y mujeres que no podían expresar sus posicionamientos políticos por represalias

que le podían valer la vida. Con esto, es necesario leer los fragmentos siguientes como un espiral de continuidad con puntos de contacto entre sí.

Yo mismo participé en encuentros con trabajadores inmigrantes en Suiza, Francia, Alemania, en los que escuché discursos que hablaban mucho más del ansia de una vida menos difícil en la experiencia fuera de sus países y del deseo de volver un día en condiciones bastante mejores que las que tenían al dejarlos. De lo que me percataba en la época, bien escuchándolos en los referidos encuentros, bien en conversaciones con las dirigencias que me hablaban de sus dificultades de movilización y de organización política, era de gran parte de los trabajadores que emigraban de sus países, al negar al contexto de préstamos los embargaba un sentimiento de alivio y de alegría por tener trabajo o por tener qué hacer, por un lado, y por el otro una sensación de miedo, miedo de perder la ínfima seguridad encontrada en el contexto de préstamo. Su fragilidad era mayor que el mínimo tenor de aventura o de riesgo necesario para aceptar un compromiso político, por leve que fuese. El tiempo vivido en sus países de origen a la espera de empleo, de seguridad, les había hecho poner toda su esperanza en un empleo dentro del contexto de préstamo y no en los cambios estructurales de su contexto (Freire, 2008b, p. 152).

Oí de blancos sudafricanos o residentes en Sudáfrica, tan disconformes como yo, tan antirracistas como yo, relatos dramáticos de prácticas discriminatorias inimaginables. Y de negros también. ‘No puedo decir *mi* Dios en presencia de los blancos, tengo que decir *vuestro* Dios’, me contó una vez un joven negro, hombre de Iglesia, para mi asombro y casi descrédito de lo que oía (Freire, 2008b, p. 176).

La historia modela las experiencias y permite formas de narrarla. Aquí se observan nuevos procesos de subjetivación que exhiben otros grados de complejidad a propósito de las reconfiguraciones de estructuración del capitalismo como el modo de regulación de la economía mundial. También emergen otras formas de comprender las prácticas culturales, las variantes del posmodernismo se erigían como las reconocidas, por un número considerable de intelectuales orgánicos del neoliberalismo, para explicar las transformaciones de un momento histórico. En este sentido, en *Pedagogía de la esperanza*, Freire se hace eco de estos debates que acontecían en las usinas de pensamientos de los

países “centrales”, concede razón a ciertos argumentos planteados, pero reposiciona la dimensión clasista para comprender los antagonismos sociales.

Existe otro aprendizaje demasiado importante pero también demasiado difícil de hacer, principalmente en sociedades altamente complejas como la norteamericana. Me refiero al aprendizaje de que la comprensión crítica por parte de las llamadas minorías de su propia cultura no se agota en las cuestiones de raza y de sexo, sino que exige también la comprensión en ella del corte de clase. En otras palabras, el sexo solo no explica todo. La raza sola tampoco. La clase sola tampoco. La discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. Por otro lado y no obstante lo cual, sin el corte de clase yo, al menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad ni tampoco el de las llamadas minorías en sí mismas (Freire, 2008b, p. 188).

Entre líneas se infiere el debate, aunque no lo menciona explícitamente, con las variantes del posmarxismo que proponían la multiplicidad de antagonismos sociales y poner en suspenso la categoría de sujeto para comprender las identidades colectivas (Laclau y Mouffe, 1986). Admite la importancia de la raza y el sexo como dimensiones configuradoras de la subjetividad que debe ser puesta en relación con el corte de clase.<sup>8</sup> Sin esta conjunción, a la que deberíamos agregar al género, se pensará en estrategias político-culturales que sostengan las posiciones hegemónicas y sin desarmar las estructuras que favorecen la concentración económica. En la celebración de la diversidad y las minorías es

---

<sup>8</sup> En esta publicación Paulo Freire, en un intercambio que tuvo con militantes feministas estadounidenses, reconoce los tonos machistas de su lenguaje en el momento en el que escribió *Pedagogía del oprimido*. Allí concede la razón al argumento planteado que, en cierta forma, expone la negación a una configuración subjetiva por excluirla de un modo de nominación.

Hablar un poco del lenguaje, del gusto por las metáforas, del cuño machista con que escribí la *Pedagogía del oprimido* y antes *La educación como práctica de la libertad*, me parece no sólo importante sino necesario. Empezaré precisamente por el lenguaje machista que marca todo el libro y mi deuda con un sinnúmero de mujeres estadounidenses que me escribieron desde diferentes zonas de Estados Unidos entre fines de 1970 y 1971, algunos meses después de la aparición de la primera edición del libro en Nueva York. [...] En general, comentando el libro, lo que les parecía positivo en él y la contribución que aportaba a su lucha, invariablemente hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí. Es que, decían ellas con sus palabras, al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres. Casi todas las que me escribieron citaban un pasaje u otro del libro, como por ejemplo el que ahora escojo yo mismo: ‘De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se apropian de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos’. Y me preguntaban: ‘¿Por qué no las mujeres también?’ (Freire, 2008b, pp. 87-88).

factible que se refugien la naturalización y/o el romanticismo que, con sus variantes, pueden jugar su partido a favor del orden establecido.

### ***Favelados (1991-1997)***

Luego de su paso por la Secretaría Municipal de Sao Paulo, 1988-1991, en la administración de Luiza Erundina del Partido de los Trabajadores, esta experiencia gestión de política será la que imprima nuevas reflexiones a la obra de Paulo Freire. El tono de las afirmaciones escritas oscila entre el análisis reflexivo de la gestión en un organismo del Estado brasileño, las sugerencias de enfoques, perspectivas y compromisos a quienes realizan el trabajo político de educar y el sostenimiento de los posicionamientos éticos políticos de toda su trayectoria –con las incorporaciones de ciertas modificaciones sugeridas por el contexto–.

La descripción que realiza del destinatario/a de la educación de jóvenes y adultos en Sao Paulo es notable por las actualizaciones del sujeto popular urbano, al mismo tiempo que señala los desafíos que se les presentan a las políticas públicas.

En Sao Paulo, la población de adultos y jóvenes no alfabetizados está constituida, en su mayoría, por migrantes venidos de estados pobres del Norte, Nordeste y Minas Gerais. Son personas que viven de modo general del subempleo o que se dedican a profesiones que no exigen preparación específica (por ejemplo ‘auxiliares’ en la construcción civil, sirvientas, empleadas domésticas). Por lo tanto, su nivel de ingresos es muy bajo, hasta insuficiente para la satisfacción de las necesidades básicas como alimentación y vivienda. Probablemente habitan en favelas, vecindades y en las ‘autoconstrucciones’ de la periferia de Sao Paulo. Consumen gran parte de su tiempo en el transporte y casi no usufructúan de los servicios o espacios de recreación que tiene la ciudad (que son, en general, pagados y centralizados). Algunas excepciones son: frecuentar, los domingos, la plaza de la Sé o el parque de Ibirapuera, o más recientemente el parque de Carmo (zona este). Gran parte de la población analfabeta está constituida por mujeres, que desarrollan doble jornada de trabajo (Freire, 2007b, pp. 76-77).



Es posible afirmar que este tipo de caracterizaciones de prácticas sean ubicadas como los efectos del neoliberalismo, en un país latinoamericano, en la configuración de subjetividades. La desigualdad se manifiesta en los cuerpos de hombres y mujeres, en sus horizontes de futuro restringido, en la sensación de que el mundo siempre fue así. El cargo que ocupó Freire le permitió establecer un diagnóstico con nuevas variables de análisis, ensanchando y precisar los perfiles de los jóvenes y los adultos, trabajadores/as asentados en las grandes ciudades, que se agregaban a las descripciones ya instaladas, en otras décadas, como las del campesinado latinoamericano. Así se percibe que las agendas políticas educativas deben estar enlazadas con las políticas de transporte de vivienda, de transporte, de trabajo, de cultura. Sin diagnósticos y estrategias relacionales las problemáticas de educación de jóvenes y adultos aparecen condenadas a reproducir las condiciones *opresivas* de antaño.

En consonancia, es frecuente encontrarse con sugerencias de posicionamiento destinadas a quienes trabajan en educación, pero con la salvedad –nada menor– de involucrar al contexto y a los procesos sociales y políticos en la edificación de esa posición subjetiva. Dentro del posibilismo del neoliberalismo, se individualizaban las responsabilidades y así se tergiversaban las operaciones formativas que la historia hacía sobre los hombres y las mujeres. Cada una y cada uno era un estricto responsable de su destino. Aquí Freire subvierte la afirmación de la culpabilización de quienes cuentan con menos armas para defenderse, al mismo tiempo que lo revincula con la preocupación de la introyección de la imagen de hombre/ mujer a partir de la que tienen del opresor. En este sentido, así describe cómo acontece este proceso en algunas maestras:

Es por esto por lo que las administraciones autoritarias, algunas que hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la *maestra* guarda dentro de sí, *hospedada* en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella (Freire, 2007a, p. 16).

Por otro lado, establece una zona de preeminente contacto con las definiciones de formación de los estudios culturales,<sup>9</sup> sin relegar los componentes de clase, donde el hombre y la mujer se hacen, se rehacen, en una dinámica constante entre lo que heredan y lo que adquieren bajo los condicionamientos de un contexto histórico.

El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de *clase* no agota la comprensión del término ‘identidad’. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos (Freire, 2007a, p. 103).

Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme*, sino *para cambiar* (Paulo Freire, 2005, p. 75).

Y todo esto porque, aunque estoy condicionado por las estructuras económicas, sin embargo no estoy determinado por ellas. Si por un lado no es posible desconocer que en las condiciones materiales de la sociedad se gestan la lucha y las transformaciones políticas, tampoco es posible, por otro, negar la importancia fundamental de la subjetividad en la historia. Ni la subjetividad produce, como si fuera todopoderosa, la objetividad, ni esta perfila, inapelablemente, la subjetividad. [...] En este sentido, sólo hablo de subjetividad entre aquellos seres que, inacabados, tuvieron la capacidad de saberse inacabados, entre aquellos seres que pudieron ir más allá de la determinación, reducida así a condicionamiento, y que, asumiéndose como objetos por estar condicionados pudieron arriesgarse como sujetos porque no estaban determinados (Freire, 2012, p. 69).

---

<sup>9</sup> En especial, nos referimos a la definición de *formación* como un proceso activo que debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1980).

La acción humana puede torcer las estructuras impuestas por los condicionamientos contextuales. Pero aún así, Freire persiste imperativamente en sostener que los hombres y las mujeres hacen la historia, incluso en condiciones que no manejan del todo. Por otro lado, parte de estas transformaciones, de carácter cultural, se han acelerado notablemente por la irrupción de las *revoluciones tecnológicas* que acortan la brecha entre un cambio y otro, modificando la transmisión y la apropiación de los legados.

La transformación es una constatación natural de la cultura y de la historia. Lo que ocurre es que hay etapas en las culturas en las que los cambios se producen de manera acelerada. Es lo que comprobamos hoy en día. Las revoluciones tecnológicas acortan el tiempo entre un cambio y otro. El bisnieto de fines del siglo pasado repetía, a grandes rasgos, las formas culturales de valorar, de expresar el mundo, de hablar, propias de su bisabuelo. Hoy, en una misma familia, en las sociedades más complejas, el hijo más pequeño no repite al hermano mayor, lo que dificulta las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos (Freire, 2012, p. 36).

Para finalizar, Paulo Freire se mantiene en su compromiso con las subjetividades desplazadas de nuestra Latinoamérica y afirma su postura de humanista radical: “Mi punto de vista es el de los ‘condenados de la tierra’, el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos. El terrorismo niega lo que vengo llamando ética universal del ser humano” (Paulo Freire, 2005, p. 16).

## **Experiencias: relaciones con el mundo**

### ***Lanzarse al mundo (1959-1969)***

Dentro de las alusiones a las experiencias también es factible encontrar unas mínimas regularidades de acuerdo con los periodos que se plantearon para el recorrido por la obra de Paulo Freire. Tal es así que, en esta primera parte, se mencionan modos de concebir a las experiencias sin arraigarlas a los contextos históricos, producto de democracias inestables, jaqueadas por intereses económicos que restringían la participación popular. La cultura ofrece una pluralidad de relaciones del hombre con el mundo, donde ante la preeminencia

de desafíos constantes existe una suma de respuestas posibles, un repertorio de experiencias que funciona como herramientas de acción (Paulo Freire, 2005). La pregnancia de las preocupaciones del existencialismo humanista indica que el hombre se encuentra dentro del tiempo, se hace temporal en un contexto histórico que le pertenece.

Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura– (Paulo Freire, 2005, pp. 30-31).

¿Quién sentirá mejor que ellos [los oprimidos] los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella (Freire, 1999, p. 34).

Por otro lado, el hombre que no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un “ser-en-situación”, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la “praxis”, de la acción y de la reflexión. En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción (Freire, 1997, p. 29)

La experiencia, como la subjetividad, tiene una doble dimensión: una prefigurada por los condicionamientos de la historia y otra poéticamente construida por la acción del sujeto. El ser en situación implica una suma de relaciones que se establecen con una alteridad que marca el tono de las representaciones acerca de las experiencias colectivas y que delinea un marco de acciones posibles para intervenir políticamente en un escenario social. Ahora bien, Freire también mantiene que la experiencia involucra, necesariamente, la articulación entre acción y reflexión. Así se evita, de esta manera, caer en el activismo y en la mera palabrería (Freire, 1999). La experiencia problematizada conduce a la práctica, a la intervención política, y deja de ser un ejercicio abstracto y vacío. La educación bancaria se asienta en esta distinción y propone, en el marco de sus estrategias educativas, la primacía de la experiencia narrada o transmitida por encima de la experiencia realizada, vivida que es la propia de los sujetos populares (Freire, 1999, p. 74). La memoria, como memorización, se convierte en el contrario antagónico de la experiencia.

Los ritmos de la coyuntura política del desarrollismo imponía a Brasil también un sustrato de problematizaciones que Freire recolectó para sentar posiciones en torno de las experiencias políticas colectivas. Es probable que estas observaciones, además de trascender reflexiones que podrían tildarse de subjetivistas, también puedan extenderse a otras naciones de América latina. Sobre todo porque al referirse a la “ausencia de pueblo”, por ejemplo, está denunciando un clima cultural que pretendía relegar a la subalternidad a los hombres y las mujeres de nuestro continente.

La experiencia de autogobierno, que casi nunca experimentamos, debía habernos ofrecido un mejor ejercicio de democracia. Las condiciones estructurales de nuestra colonización no nos fueron favorables (p. 60) [...] Es que en todos nuestros antecedentes culturales no existían condiciones de experiencia, de vivencia de participación popular en la cosa pública. No había pueblo (p. 65). No debemos mencionar como intento de experiencia democrática, por ejemplo, las cámaras municipales coloniales, sus senados, sus administradores. [...] Pero no hablemos de esas cámaras y de esos senados porque, más de una vez, su funcionamiento reveló precisamente la ausencia de un hombre común como partícipe de su vida (p. 70). La superación de la inexperiencia democrática por una nueva experiencia: la de la participación, espera la superación de la irracionalidad que vive hoy el Brasil, agravada por la situación internacional (Paulo Freire, 2005, p. 79).

Una democracia real exigía, en los términos mencionados, una práctica de participación política que los sectores populares no habían podido ejercer por los condicionamientos estructurales planteados por la colonización. En este sentido, “los únicos datos que pueden ser comprendidos por la conciencia dominada, son los datos proporcionados por su experiencia vivida” (Freire, 1975, p. 72) La historia de Latinoamérica y la actual impronta geopolítica del desarrollismo revelaron la ausencia del pueblo en la cosa pública. Estos condicionamientos resultaron inevitables e inclusive el propio Freire no logró escapar a las lógicas de comprensión estratégica que el desarrollismo estableció como un modo de producción de conocimiento. Nos referimos a la descripción de las experiencias populares de los sectores campesinos descritos en *Extensión o comunicación*. Allí cuenta como campesinos chilenos combaten el granizo tirando cenizas al aire y bailando y como los campesinos brasileños enfrentan a las orugas clavando tres estacas en forma de ángulo

(Freire, 1997, p. 31). Si bien hay una descripción compresiva de las experiencias populares de los campesinos latinoamericanos, en este caso específico, no lo toma en cuenta sino que lo occidentaliza con su ideal educativo (Kusch, 1976, p. 77).<sup>10</sup>

### ***Búsqueda de participación democrática (1970-1980)***

Para el periodo que corresponde a 1970-1980, en consonancia con muchos de los argumentos planteados con anterioridad, se mantiene una noción de la experiencia que estaba en una íntima vinculación con la necesidad de la participación democrática. Los procesos históricos preocupados por emanciparse de los regímenes coloniales buscaban una reorganización de sus sistemas educativos. Es probable que la urgencia de encontrar nuevas institucionalidades, acordes con el nuevo clima histórico-cultural, haga que sean infrecuentes determinadas observaciones de Paulo Freire, respecto de la experiencia. Aunque esta afirmación debemos enmarcarla dentro de una hipótesis posible y solo eso.

Perdura la necesidad de hacer evidente lo imperioso de generar experiencias colectivas, cercanas a un orden democrático, todavía incipiente pero que estaba naciendo al calor de las luchas revolucionarias en los países africanos. La negación del sujeto popular, de sus horizontes como hombres y mujeres que hacen la historia, provenía de las mismas estructuras que el colonialismo se había encargado de construir como fortalezas infranqueables. Además de la internalización y asunción como propias de las experiencias existenciales y políticas que los sectores populares habían adoptado de los colonizadores, se plantea otra cuestión estructural. Quienes eran víctimas de la opresión revelan “los condicionamientos ideológicos a que han estado sometidos en su experiencia en la ‘cultura del silencio’, en las estructuras del latifundio” (Freire, 2008a, p. 60). La experiencia tiene una articulación con las contingencias históricas (la colonización y el latifundio, como

---

<sup>10</sup> La observación más aguda que se le realizó a este periodo de Paulo Freire proviene de los argumentos expuestos por Rodolfo Kusch. Para tener una dimensión más amplia, haremos una alusión más extensa: “Paulo Freire se coloca evidentemente en el tope de lo que podemos concebir como educación, pero no podemos evitar que ese tope corresponda estrictamente a lo que nosotros, como ciudadanos occidentalizados, concebimos como tal. Y es natural que así sea. Freire se debe a su comunidad y difícilmente, tratándose de una acción específica como es la de educar, podrá evadirse de esta misión. Por eso describe bien al campesino pero no lo toma en cuenta, ya que lo occidentaliza con su ideal educativo” (Kusch, 1976, p. 77)

ámbitos del orden político y el económico que se enlazan bajo un mismo objetivo antidialógico, marcan el tono de las experiencias posibles en este periodo) y las apropiaciones subjetivas.

### ***Creatividad y resistencia (1980- 1989)***

El tono que adquiere en este momento está circunscripto, como se señaló, por la temática del desexilio y el retorno de las democracias frágiles, como modos de gobierno de los países de América latina. El exilio le mostró a Freire la posibilidad de vivir con otro, totalmente diferente, que pone en un espejo las certezas arraigadas del contexto de procedencia. Así comienza a interrogarse por los rasgos básicos de la experiencia cotidiana, que se convierte en una fuente permanente de aprendizaje, a la que infrecuentemente se la interroga. Por eso: “Uno de los rasgos básicos de la experiencia en la cotidianidad es exactamente que en ella nos movemos, de manera general, dándonos cuenta de los hechos, pero sin que necesariamente alcancemos de ellos un conocimiento cabal” (Freire, 1986, p. 34). En estos términos, se propone una tensión entre saber y no saber, entre la repetición mecanizada y la certeza de lograr una mínima reflexión al respecto. Las palabras de Gramsci se hacen eco aquí, al proponer –en una dirección similar– una consonancia con las afirmaciones acerca de las masas sienten pero no comprenden y los intelectuales comprenden pero no sienten (Gramsci, 2003a, p. 124).

Al mismo tiempo, las experiencias vividas son las representaciones culturales, que se forjaron en relaciones sociales desiguales que los diferentes grupos han establecido en un determinado momento histórico. Lo interesante es atender la creatividad y el carácter resistencial de las experiencias cotidianas: “Las masas populares, sin embargo, no son imaginativas porque tengan una vocación especial para eso. Ellas se vuelven imaginativas en función de la necesidad que tienen de sobrevivir, enfrentando condiciones negativas demasiado intensas. En tales condiciones, los estímulos a la imaginación se hacen fuertes y persistentes” (Freire, 1986, p. 87). Si bien por un lado afirma la creatividad de este tipo de experiencias, indica que el trabajo educativo (de alfabetización) al tomar como base la experiencia social de los analfabetos: “podemos concluir que sólo la alfabetización que

asocia el aprendizaje de la lectoescritura con un acto creativo pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia, y a pesar de no pretender actuar como disparador de la liberación, habrá indudablemente de contribuir al proceso. Y, por supuesto, ésta no es una tarea para las clases dominantes” (Freire, 1994, pp. 42-43). Para complejizar, Freire mantiene que una lectura del mundo no puede hacerse solo a partir de la experiencia sensorial, pero tampoco puede ser considerada inferior a una lectura configurada por la abstracción conceptual (Freire, 2007a).

Las dinámicas sociales coyunturales permiten también comprender las resistencias que los sectores populares enuncian, con sus modos particulares, en las experiencias colectivas que los atraviesan. Movimientos reactivos que buscan sortear los dispositivos prefigurados por las articulaciones hegemónicas, que pretenden encuadrar a los oprimidos dentro de las reglas de juego que ya establecieron para ellos. En cierta medida, se encuentra un matiz interesante dentro de la obra de Paulo Freire, donde se conjugan experiencias, hegemonía y resistencias.

La movilización popular que, en sí, implica el proceso de organización, se hace con más facilidad cuando se tienen en consideración estas formas de resistencia popular que, en general, constituyen lo que vengo llamando ‘mañas’ de los oprimidos. Con ellas se defienden de los ataques agresivos de las clases dominantes y también hasta de la situación ambiental insatisfactoria en que viven y a veces, apenas sobreviven, en el acontecer de la explotación de clase. [...] Creo también que, en el dominio del lenguaje, en el nivel de la sintaxis, de la semántica, los oprimidos se afirman y se defienden mañosamente. A veces, diciendo una cosa, están afirmando otra –es la forma de defender su verdad (Freire, 1986, pp. 64-65).

Aquí la experiencia denota rasgos políticos que involucran las maniobras y el teatro de operaciones de los cuerpos y los lenguajes de los sectores oprimidos. El ademán de captura de la hegemonía obtiene mañas como respuestas de fuga, amparadas en las experiencias de resistencia de quien busca subsistir. En este punto, hay una zona de confluencia con Michel de Certeau (1996) donde las tácticas de los débiles tienen puntos de comprensión similares a las mañas de los oprimidos. Las experiencias populares tienen que ser comprendidas en el marco de las tensiones que emergen de los movimientos de la hegemonía y las posibilidades de emplear recursos furtivos de los subalternos.



### ***El vitalismo humanista (1991-1997)***

El ejercicio reflexivo de la práctica docente, en un contexto de neoliberalismo acérrimo, se convirtió en una de las inquietudes de Paulo Freire en este periodo. La asunción extendida del trabajo educativo como una función técnica se convertía en el modo de comprender las intervenciones educativas, donde las condiciones contextuales quedaban subsumidas en variables contingentes en lugar de ser concebidas como estructurales. Ante esta operación de la hegemonía, Freire buscaba enfatizar en el vitalismo humanista de la experiencia: “La experiencia existencial incorpora la experiencia vital y la supera. La existencia es vida que se sabe tal, que se reconoce finita, inacabada; que se mueve en el tiempo-espacio sometido a la intervención de lo existente” (Freire, 2012, p. 145). La vida está signada por las experiencias que toman partido para actuar en el orden de lo existente (en el caso de Freire lo suponemos que la intervención se hace para modificar las condiciones de la desigualdad, pero tranquilamente podrían ocasionarse intervenciones que apunten a la conservación de lo obtenido en un sentido contrario a la perspectiva freireana).

Además plantea la incorporación de las experiencias sociales de los alumnos y las alumnas y vincularlas con los saberes propuestos en las instituciones educativas: “¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (Paulo Freire, 2005, p. 32). Enunciada como interrogación, se suaviza el componente problematizador que se expone en esta afirmación donde parecen estar dissociadas la vida y la escuela. La matriz liberal de educación forzó esta división al extremo y obtuvo, en muchos casos, que la experiencia social-vital haya sido despojada de sus dimensiones formativas. Sin embargo, tener presente en las prácticas educativas las experiencias de las alumnas y los alumnos no implica ser condescendiente con todo el sentido común que alojan. En este sentido, es preciso remarcar que la experiencia siempre está situada en el conflicto de la historia: “La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse “virgen” del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan, la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella asunción” (Paulo Freire, 2005, p. 43).

Por último, insistimos en remarcar la clara intencionalidad de la perspectiva freireana por desarticular la matriz liberal en el contexto del neoliberalismo con una particular fruición. El trabajo político del educador/a debe asumir que la experiencia de la miseria es violencia: “Partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios, violencia contra la que debemos luchar, tengo que irme volviendo cada vez más competente, en cuanto educador, para que mi lucha no pierda eficacia” (Paulo Freire, 2005, p. 78). Aquí se traza un horizonte político de comprensión y para la intervención en el trabajo con las experiencias de sectores populares, fuertemente delineado por el combate a las estrategias globales del Consenso de Washington pero también por las memorias de comunicación y educación popular.

### **Todo saber es político**

#### ***La búsqueda inquieta (1959-1969)***

Dentro de esta etapa de la obra de Paulo Freire sus reflexiones entorno de los saberes estarán en conexión con las inquietudes por el régimen democrático y la participación de los sectores populares en la construcción de una sociedad nueva. Bajo ese criterio, son frecuentes las alusiones a la toma de la palabra pública y a la tensión entre los saberes que provienen de las experiencias sociales y aquellos que fueron legitimados por la escolarización. La afirmación de hombres y mujeres como sujetos históricos implica un corrimiento de posiciones expectantes en el seno de la historia hacia otras que requerían una intervención más concreta. Para lograrlo se requerirán saberes que alienten reflexivamente este tipo de prácticas políticas. Todavía atrapado en el modo de nominación del desarrollismo, Freire señala que –en el pasaje hacia una sociedad en transición– es imprescindible educar con saberes históricos que contribuyan a la creación de un orden nuevo y desafiar a las elites privilegiadas (Paulo Freire, 2005). El desafío radicaba en comprender el saber de las experiencias sin caer en posturas iluministas.

Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático. Muchas veces nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo

esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos “absurda e inmoral” la participación del pueblo en el poder (Paulo Freire, 2005, p. 88).

En ese proceso de internalización de las imágenes que la hegemonía proyectaba en los sectores sociales oprimidos, estos se asumían como quienes no sabían y depositaban en el “profesional” el saber legítimamente reconocido. La estigmatización llevaba a que se consideraran como hombres y mujeres sin capacidad inventiva, donde el mundo se les aparece como fatalmente impuesto.

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su ‘incapacidad’. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales. Casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura ‘doxa’ (Freire, 1999, p. 59).

La culpabilización se torna en un mecanismo que obtura las ocasiones para asumir la trascendencia de la contradicción entre opresor y oprimido, al mismo tiempo que reduce la existencia a un vivir ajustado al mundo. El desafío radica en proponer a hombres y mujeres su saber de sí para que se hagan preguntas que los movilicen a reconocerse como sujetos históricos con incidencia en sus condiciones de vida. Este mundo-vida existe por la acción y la reflexión de seres humanos que buscan transformarlo. Por eso, los saberes tienen que presentarse creativamente: “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1999, p. 73).

Las concepciones antidialógicas de la educación instalan la transmisión unidireccional de saberes neutros, desvinculados de las condiciones históricas y de las experiencias que los sustentan. Quizá donde mejor se verifican estas preocupaciones se hallan en aquellas reflexiones de Freire acerca de la extensión en los ámbitos rurales. Como ya afirmamos, en

ese momento de su trayectoria, Paulo Freire mantenía su respuesta táctica al desarrollismo. Así exhibe determinados rasgos del pensamiento mágico que fundamentan ciertos saberes de los sectores campesinos, pero reconociéndole su complejidad y una estructura interna particular. Sin embargo en la construcción del vínculo, en este caso del extensionista y el campesino, es preciso adoptar una posición subjetiva que admita la incertidumbre y la humildad como fundamento ético-político: “Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos transformando su pensar que nada saben que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 1997, p. 25). Los saberes no se anclan en referencias fijas, sino que son dinámicos y se encuentran en dentro de un conjunto de relaciones cambiantes con los contextos.

Por momentos, Freire se tiente de nominar como de pre-científicos a estos saberes de los sectores campesinos, rozando a lo pre-lógico y amparados en el dominio de la doxa, del pensar mágico. Rescata, sin embargo, que el saber comienza con la conciencia del saber poco y que moviliza a actuar sobre el mundo, porque el hombre y la mujer son seres históricos en un constante movimiento de búsqueda.

Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que ellos no saben en la cultura del silencio –en la cual son seres ambiguos y duales– es que las acciones del hombre son transformadoras, creadoras y recreadoras. Dominados por los mitos de esa cultura, incluyendo el mito de su ‘inferioridad natural’, ellos no saben que *su* acción sobre el mundo es también transformadora. Impedidos de tener una ‘percepción estructural’ de los hechos que los rodean, ellos no saben que no pueden ‘tener una voz’, es decir, que no pueden ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad, porque su trabajo no les pertenece (Freire, 1975, p. 30).

En este periodo de su obra, justamente el desafío político radica en conectar los saberes de los oprimidos con tomas de posturas políticas que desnaturalicen las relaciones de inferioridad cultural a las que son relegados.

### *Acción y reflexión (1970-1980)*

El trabajo político de las revoluciones descolonizadoras enfrentaba a los dirigentes a un dilema. ¿Cómo fundar un orden nuevo? ¿Con los saberes heredados de la colonia? ¿Con los “nuevos” saberes que sostendrían una organización social diferente a la colonial? La explotación de los recursos naturales, la sumisión política y el relegamiento de los modos de vida locales se constituían en los principales enemigos para los sectores que encabezaban este proceso revolucionario. Paulo Freire estuvo claramente imbuido de las reflexiones de Amílcar Cabral, líder de los grupos políticos que lograron la emancipación de Guinea-Bissau. Cabral afirmaba que no podía organizar la lucha o un partido tomando como punto de inicio a sus ideas, sino que debía hacerlo a partir de la realidad concreta de su país (Freire, 2000). Estas palabras tuvieron una fuerte resonancia en Freire cuando asesoró en cuestiones educativas a un país que tenía al 90% de la población analfabeta.

Al lado de la reorganización del modo de producción, es éste —y hay que subrayarlo siempre— uno de los aspectos centrales y que exigen más comprensión crítica y trabajo crítico de parte de una sociedad revolucionaria: la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad. Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada (Freire, 2000, p. 36).

La proximidad a la idealización de los saberes de los oprimidos, en este caso, llevaba implícita la naturalización de la desigualdad. Por eso, se propone una valoración que tenga una actitud crítica de las relaciones de subordinación históricas. Donde se reafirme la capacidad creadora del pueblo, y al mismo tiempo se encuadre a las elites revolucionarias para que eviten el facilismo del adoctrinamiento vanguardista. En la tarea ardua de revertir las condiciones capitalistas de producción, los educadores tendrán como opción la posibilidad de reconocer los saberes de los trabajadores y las trabajadoras inscriptas en un horizonte comprensivo de las condiciones históricas. No se trata de entrenar para la adquisición de destrezas, más bien el objetivo consiste en asumir un compromiso político activo, donde quien enseña y quien aprende son referencias dinámicas.

Como otro rasgo a atender se encuentran las preocupaciones en torno de la escolarización y del saber como estático y vacío. En este periodo, se hallan muchas reflexiones de Freire acerca de la necesidad de considerar al acto de estudiar y a la lectura como acontecimientos sociales, inscriptos en el plano de la cultura y la historia, trascendiendo las posiciones solipsistas. Un proceso político global podía instalar una posición hegemónica que solo considerara los saberes impuestos por la institución escuela y denostara aquellos producidos por la cultura popular. En este sentido, Freire mantiene:

Parecen obvias las preocupaciones que este texto sobre el acto de estudiar revela: la de combatir, por ejemplo, la posición ideológica, y por lo tanto no siempre explícita, de que sólo se estudia en la escuela. De ahí que la escuela sea considerada, desde ese punto de vista, como *la* matriz del conocimiento. Fuera de la escolarización no hay saber, o bien el saber que existe fuera de ella es considerado como inferior, sin nada que ver con el saber riguroso del intelectual. En realidad, sin embargo, ese saber tan desdeñado, ‘saber hecho de experiencia’, tiene que ser el punto de partida de cualquier trabajo de educación popular orientado hacia la creación de un conocimiento más riguroso por parte de las masas populares (Freire, 2008a, pp. 150-151).

Los saberes implican la unidad de la acción y la reflexión sobre la realidad, como herramientas que los hombres y las mujeres ponen en juego cada vez que anhelan intervenir y transformar el mundo. De ahí que la escolarización no pueda arrojar la exclusividad de usufructuar la legitimidad de la totalidad de las prácticas y los saberes (por esta razón son frecuentes los ejemplos en los cuadernos de alfabetización que buscan realzar la capacidad creativa y los saberes que utilizan los sectores oprimidos ante situaciones donde se les presenta un obstáculo epistemológico)(Freire, 2008a, p. 149). Esa unidad entre la acción y la reflexión, entre otras cosas, también puede contribuir a fundar un orden nuevo.

### ***Las mañas (1980- 1989)***

Este momento en la producción de Paulo Freire podríamos afirmar que se caracteriza por marcar la tensión entre los saberes “hechos la experiencia” y aquellos que son identificados como legítimos por instituciones educativas formales. Se perciben tonalidades en las argumentaciones que enfocan diferentes problemáticas, aunque la que pareciera prevalecer

consiste en las disputas de las expresiones de la cultura popular y las que surgen de las manifestaciones culturales que adhieren a las articulaciones hegemónicas preponderantes. La cuestión de los saberes se engarza en estas discusiones al mismo tiempo que complejiza otras. Por ejemplo, la adhesión que pueden manifestar los sectores oprimidos a la ideología dominante y la resistencia creativa que puede ofrecer la cultura popular en la misma dirección, con sus artilugios del lenguaje, sus fervores religiosos, sus manifestaciones musicales, que contribuyen a una particular visión del mundo.

Esto habilitó a Freire interrogarse acerca de cómo trabajar junto con el saber popular para orientarlo hacia zonas de trabajo político que tiendan a generar un horizonte de emancipación latinoamericano. Con Antonio Faúndez, manifiestan que el intelectual progresista tiene que respetar el saber popular, apropiarse del sentimiento y del actuar de las masas. Al mismo tiempo, señalan que el saber popular se transforma en un saber de acción cuando hace suyo el saber científico propuesto por el intelectual (Freire, 1986, p. 68). Las resonancias gramscianas son evidentes, quizá las certezas de retraimiento de las dictaduras cívico-militares produjeron un conjunto de preguntas sobre la resistencia de los sectores populares a pesar de los efectos represivos de las fuerzas armadas y este proceso generó percepciones en torno de las tácticas, las mañas de los oprimidos. Sin caer en posiciones basistas o elitistas, el desafío radicaba en lograr que se instalen saberes que no solo tengan rasgos descriptivos de la sociedad, sino que también orienten a la transformación de los contextos históricos. En este sentido, Freire destaca el carácter de los saberes populares:

Ahí tenemos una enorme diferencia entre nosotros y las clases populares que, en general, descubren lo concreto. Si preguntáramos a un *favelado* qué es una *favela*, es casi seguro que respondería: “*en la favela no tenemos agua*”. Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros tal vez diría: *la favela es una situación socio-patológica...* Por eso también, como lo he destacado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto, como concreta es su misma vida (Freire, 1986, p. 76).

Por ello, los trabajos políticos de alfabetización no tendrían que sostener como estrategias frases tales como “Eva vio la uva” porque impregnan prácticas surgidas de ideologías

acomodaticias que reforzarían la cultura del silencio. Se desconecta la experiencia concreta de hombres y mujeres de sus ámbitos cotidianos y asimismo se los aleja de plantear sus saberes como elementos de transformación de sus mundos. Cabe aclarar, una vez más, que esto no implica efectuar ceremonias celebratorias de los saberes populares, sino de asumir su complejidad y los múltiples sentidos contradictorios que pueden alojar en su interior. En esta perspectiva, Freire esboza una vinculación entre la praxis y los saberes: “la praxis no es una acción emprendida a ciegas, despojada de intención o finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están históricamente constituidos como seres de praxis, y en este proceso han adquirido la capacidad de transformar el mundo, de otorgarle significado”(Freire, 1994, p. 156).

Es preciso atender que los saberes populares exigen un reconocimiento de sus expresiones naturalizadas y conservadoras para iniciar, a partir de allí, una búsqueda problematizadora e instale nuevos cuestionamientos al orden histórico. No se trata solo de un posicionamiento cognitivo, este proceso también involucra un compromiso ético-político con los sectores populares.

La crítica y el esfuerzo por superar esas ‘negatividades’ [de la cultura popular, idea tomada de Amílcar Cabral] son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del ‘saber de experiencia vivida’, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las elites. A las clases populares les bastaría con ‘creo que es’, en torno al mundo. Lo que no es posible –me repito ahora– es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él (Freire, 2008b, p. 108).

El desprecio o la mitificación romántica de los saberes populares se convierten en obstáculos que cercenan la posibilidad de hallar interrogantes movilizados. Lo que sí resulta ineludible es hallar mecanismos de trabajo político-cultural que tomen como punto



de partida las múltiples comprensiones del mundo (sus lenguajes, sus sexualidades, sus conjuros, sus mañas, etc.) y las inserten en un horizonte cultural que no se puede entender fuera de su corte de clase, “incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar”(Freire, 2008b, p. 110). En este marco, las instituciones educativas (la escuela en su sentido amplio) si pretenden tener un carácter democrático no pueden reducir sus estrategias formativas a un esfuerzo de transmisión de un saber acumulado de una generación a otra (Freire, 2007a). Asimismo, existe una relación política entre la reflexividad de los saberes y las posibilidades del ser más, que encuadran relaciones agonales en la búsqueda de horizontes colectivos de emancipación: “Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas” (Freire, 2007a, p. 141).

### ***Saber técnico y humanismo radical (1991-1997)***

La última etapa de la producción de Paulo Freire estuvo signada por los balances que realizó de su experiencia de gestión y su referencia teórica en distintas universidades del mundo. El neoliberalismo como corriente político-cultural impregnaba las estructuras del sentir de la época y dejaba poco espacio para las fugas críticas que trascendieran las meras posiciones de resistencias individualistas encriptadas. La obsesión por la cuantificación abarcaba a los discursos educativos, ya no solo era materia de debates económicos. La homologación de estándares internacionales que pretendían evaluar saberes en instituciones educativas fue moneda corriente en esos momentos históricos. No solo como un método diagnóstico, más bien operaba como un efecto disciplinador mediante la adjudicación de subsidios económicos para quienes alcanzaban determinados niveles preestablecidos.

En este sentido, se reactualiza la discusión entre los saberes formales y aquellos que fueron “hecho de la experiencia”. Sobre todo porque resultaban muy difícil de encuadrar en el interior de las evaluaciones educativas internacionales. Allí Freire observa esta dificultad y predispone hacia una actitud que reconozca la desigualdad ante la que se encuentran los sectores populares en relación con sus saberes.

Los criterios de evaluación del saber de los niños y las niñas que la escuela usa, intelectualistas, formales, librescos, necesariamente ayudan a los niños de las clases sociales llamadas favorecidas, mientras que perjudican a los niños y a las niñas pobres. Y en evaluación del saber de los niños, tanto cuando acaban de llegar a la escuela como durante el tiempo en que están allí, la escuela de forma general, no considera el ‘saber hecho de experiencia’ que los niños traen consigo. Una vez más, la desventaja es para los niños de las clases pobres. Es que la experiencia de los niños de las clases medias, de la que resulta su vocabulario, su prosodia, su sintaxis, finalmente su competencia lingüística, coincide con lo que la escuela considera el bueno y el correcto. La experiencia de los niños de la clase baja no se da preponderantemente en el dominio de las palabras escritas sino en el de la carencia de cosas, en el de los hechos, en el de la acción directa (Freire, 2007b, pp. 26-27).

Si bien está enmarcada en contiendas coyunturales, la afirmación anterior se encuentra sustentada por el trabajo político de más de tres décadas en la biografía de Paulo Freire. El respeto por el saber hecho de pura experiencia es una suerte de imperativo categórico para quienes desarrollen la tarea política de educar. Sin embargo, esto no implica la adhesión absoluta sino que más bien se trata de diseñar estrategias que motiven un rigor metódico que caracteriza a la rigurosidad epistemológica del sujeto (Paulo Freire, 2005), que implica la superación y no la ruptura de lo que en otro momento se denominó “conciencia ingenua”. La historia es la arena en la que se inscriben todos los saberes, es imposible que puedan desarrollarse en un marco de neutralidad y de posiciones políticas.

Tampoco desconoce la presencia de la tecnología como uno de los dispositivos de regulación del capitalismo internacional, y el requerimiento de saberes técnicos que lo fundamenten. Solo que inscribe al saber técnico, que demandaría la época, dentro de una propuesta humanista radical que subvierte los postulados del neoliberalismo.

A decir verdad, necesitamos un saber técnico real, con el que podamos responder a los desafíos tecnológicos. Un saber que se reconoce como parte de un universo mayor de saberes. Un saber que no censura las preguntas legítimas que se formulan respecto de él: a favor de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Un saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero sí a la ética del mercado y a la política de esa ética. Lo que necesitamos tener es la capacidad de ir más allá de los

comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto, sin la cual la intervención y la reinención de las cosas se dificultan. Lo que necesitamos es provocar la capacidad creadora y despertar la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no dejarlas libradas a su suerte o casi, o, lo que es peor, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba (Freire, 2012, p. 161).

La salida del laberinto no se produce por el entrenamiento de un tipo de destrezas, saberes técnicos o competencias. Si se produce, será por la asunción del reconocimiento de los saberes hechos de experiencias mediante una conjunción superadora con aquellos saberes metódicamente contruidos.

# Localizaciones

## Capítulo 4. Puntos de partida teóricos

La posibilidad de describir el arco teórico desde el cual está localizado nuestro trabajo de investigación conjuga distintas operaciones conceptuales, reelaboraciones, mixturas y distanciamientos que construyen voces y posiciones en torno de una problemática. Así es infructuoso suponer la existencia de conjuntos teórico-conceptuales que se arroguen el gesto de considerarse fundacionales, primigenios. Más bien, concebimos el trabajo intelectual como una suerte de *diálogo bajtiniano* que siempre está poblado de referencias ajenas, apropiaciones, en tanto considera al otro como un horizonte que lo constituye. Donde, además, se puede llegar a un grado muy relativo del agotamiento del sentido (Batjín, 2002, p. 24). Entonces se puede hablar de *conclusividad* en un grado mínimo, para un material, una problemática específica en un momento dado. La creatividad de las relaciones y su inscripción en un contexto histórico determinado serán quienes puedan mantener la pertinencia y la relevancia de las afirmaciones obtenidas en un proceso de investigación.

Hallar perspectivas teóricas involucra delinear una serie de posicionamientos acerca de lo político y las modalidades de intervención que se desprenden de las reflexiones producidas en el marco de las ciencias sociales. Es decir, si bien ya es sabido, la elección de una categoría o el relevamiento de antecedentes, por ejemplo, es una operación que interviene políticamente –con matices– en el campo social. Por ello, para realizar una ilustración de este capítulo en particular, proponemos las figuras de varios círculos en intersección, de diferentes tamaños, unos superpuestos a otros, algunos más próximos entre sí y otros más alejados de aquellos. Así, en cierta medida, se puede arribar a un intento de representación acerca de las relaciones entre los aportes conceptuales presentes en este trabajo de investigación: algunos mantienen zonas de contacto entre sí, otros engloban a unos más específicos pero mantienen zonas problemáticas comunes, mientras que ciertos que poco comparten igual contribuyen –desde su posición diferencial– a la comprensión de aquellos. Sin la pretensión de resultar excesivo, en las ubicaciones alineadas, dislocadas, fragmentarias y contingentes de estos círculos es donde puede representarse una figura de las construcciones conceptuales que sostienen esta tesis.

La exposición se organizará tomando como punto de partida los aportes más amplios vinculados con la teoría política y sus relaciones con la producción de conocimiento en ciencias sociales. De algún modo, se infieren concepciones de la dimensión comunicacional inscripta en ciertas perspectivas político-culturales. Se inicia así un movimiento que busca construir las vinculaciones desde los aspectos más generales hacia aquellos específicos de la problemática de la investigación en comunicación. El pasaje transitará por una breve recuperación de los principales lineamientos de los estudios culturales, los interrogantes que se desprenden de las investigaciones en comunicación, en especial aquellas que trabajan desde una perspectiva cultural, para luego comenzar a alojarse en las problemáticas de comunicación / educación. Para finalizar, se realizará un rastreo de las principales categorías que sustentan esta investigación. Como advertencia, cabe destacar que evitamos realizar indagaciones que anhelan obtener la dimensión fundacional de las perspectivas o de los conceptos porque implicaría una adhesión a las corrientes esencialistas en el marco de las ciencias sociales. Más bien, retomamos aquellos que por su grado de articulación me permiten ensanchar los umbrales de las discusiones que aspiramos problematizar. Sin la pretensión de totalizar, resulta imposible hacerlo, mantenemos el propósito de sostener unas vinculaciones posibles en el marco de las problemáticas donde alojamos las preguntas de nuestra investigación: en el campo de comunicación/ cultura. Tenemos presente que, con los mismos materiales, pueden sostenerse discusiones en diversos campos del saber que aquí no serán objeto de trabajo.

### **Lo político**

En los últimos años han tomado preponderancia ciertas nociones de concebir la política a partir de la reactualización de las teorías contractualistas. Desde las perspectivas liberales se han enfatizado en la necesidad de la obtención de consensos que garanticen unas reglas de juego claras y apropiadas para la participación democrática. Diversos sectores políticos del mundo occidental se hicieron eco de estas iniciativas, al mismo tiempo que manifestaron algún grado celebratorio de la globalización, y proponían la adhesión a acuerdos racionales que encuadraran los intercambios políticos entre cosmovisiones diferentes del mundo. Para problematizar estas apreciaciones se recuperarán los aportes

efectuados por Chantal Mouffe (2007) y su visión acerca del ineludible carácter conflictivo de lo político, por sobre la forma consensual de la democracia. Indagar en esta dirección supone –o al menos lo intenta– reconocer modos de abordaje de lo político-cultural en el campo de comunicación.

Las primeras alusiones a lo político en términos de contratos, acuerdos, se hallan en las contribuciones de la teoría política liberal, cuyos exponentes más preponderantes fueron John Locke, Thomas Hobbes y Jean-Jacques Rousseau. Lo primordial consistía en preservar la inviolabilidad de la propiedad privada y evitar el estado de la naturaleza mediante la división de poderes (Rousseau). Dentro de un estado de la naturaleza, la supremacía física desconoce las regulaciones que anhela imponer una autoridad fundamentada en criterios simbólicos, donde existen espacios desregulados, abiertos a las pasiones, donde es posible matar a otro para alcanzar la felicidad. Así es como la naturaleza hace *aptos* a los hombres para destruirse mutuamente, ya sea porque existe una razón para la discordia motivada por la competencia, la desconfianza o la gloria, a pesar de la existencia de funcionarios que apunten a regular estas pasiones (Hobbes, 2004, pp. 88-89). Sin la existencia de mecanismos reguladores de las pulsiones, la sociedad sería un anhelo imposible y todo sería organizado en torno de la fuerza bruta. La expansión de un potencial temor que llegara a eliminar al contendiente fue configurando climas que tendieran a escamotear a la violencia de los antagonismos, es posible que todavía continuara operando en los imaginarios liberales una percepción de la violencia política como un modo de exterminio del antagonico. Asimismo, sobre este pliegue simbólico se recostaron las posiciones liberales más extendidas que proponían ver el conflicto en el modo de expresión y pronunciamiento de quienes no se ajustaban a las reglas de participación política impuestas por las elites. En el ademán bárbaro se condensaba expresivamente su mirada peyorativa. Se basaba, además, en una concepción aséptica de los intereses de los seres humanos.

La teoría democrática ha estado influida durante mucho tiempo por la idea de que la bondad interior y la inocencia original de los seres humanos era una condición necesaria para asegurar la viabilidad de la democracia. Una visión idealizada de la sociabilidad humana, como impulsada esencialmente por la empatía y la reciprocidad, ha proporcionado generalmente el fundamento del pensamiento político democrático moderno. La violencia y la hostilidad son percibidas como un fenómeno arcaico, a ser

eliminado por el progreso del intercambio y el establecimiento, mediante un contrato social, de una comunicación transparente entre participantes racionales (Mouffe, 2007, p. 10).

La preeminencia del contrato daba por supuesto un acuerdo entre iguales, que respetarían los tonos y las reglas de juego de las democracias modernas, casi como una exégesis habermasiana de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999). En clave de perspectiva político-cultural, la comunicación podía ser el elemento destinado a transparentar las relaciones de las múltiples subjetividades que intervienen en una esfera pública determinada. Si la comunicación era clave para el sostenimiento de los acuerdos, esta teoría liberal evidenciaba un punto ciego al no responder la siguiente pregunta: ¿qué ocurría con aquellos/as que no se adherían a la propuesta del contrato o que directamente no acordaban con sus postulados? Los amplios sectores que podían quedarse por fuera de este contrato eran plausibles de ser considerados por la hegemonía como aquellos que potencialmente eran focos conflictivos, donde se alojaba la amenaza al orden obtenido en virtud de los acuerdos logrados. Por otro lado, en el interior de la institucionalidad liberal, tampoco podían ser sujetos de derechos porque se negaban a la adhesión que lo hegemónico les propone para que se lo garantice.

En la lectura reactualizada que propone Mouffe de estas discusiones, en una clara disputa con los enfoques teóricos pospolíticos, señala que no está desapareciendo lo político en su dimensión adversarial, sino que está sucediendo algo diferente: “Lo que ocurre es que actualmente lo político se expresa en un *registro moral*. En otras palabras, aún consiste en una discriminación nosotros / ellos, pero el nosotros/ ellos, en lugar de ser definido mediante categorías políticas, políticas, se establece ahora en términos morales. En lugar de una lucha entre ‘izquierda y derecha’ nos enfrentamos a una lucha entre ‘bien y mal’” (Mouffe, 2007, pp. 12-13). Sobre esta base, han perdurado determinados juicios axiológicos de ciertas prácticas comunicacionales y culturales de los sectores populares para denotarles su carácter válido para la participación en los escenarios de la política. En este sentido, resulta imprescindible efectuar una distinción entre la política y lo político.

Algunos teóricos como Hannah Arendt perciben lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, mientras que otros lo consideran como un espacio de



poder, conflicto y antagonismo. Mi visión de "lo político" pertenece claramente a la segunda perspectiva. Para ser más precisa, ésta es la manera en que distingo entre "lo político" y "la política": concibo "lo político" como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p. 16).

Pensar lo político en términos de conflicto,<sup>1</sup> como constitutivo de lo social, implica trascender aquellas concepciones esencialistas de la sociedad que instaban a encontrar un fundamento último que lograra explicar los procesos históricos. Adoptar este posicionamiento tiene una incidencia en la perspectiva político-cultural del campo de comunicación porque conlleva a entender las disputas por el sentido como el territorio de las luchas políticas, donde las suturas entre significado y significante son provisorias, contingentes. La no fijación es la condición de toda identidad social y las identidades son puramente relacionales, por lo tanto el momento de la sutura final no llega nunca (Laclau y Mouffe, 1986, p. 102). En este sentido, Laclau y Mouffe delinearán una suerte de programa estratégico de lo que involucraría el trabajo en el marco de las ciencias sociales: sostener la crítica a todo esencialismo filosófico, admitir al lenguaje como estructurador de las relaciones sociales y poner en suspenso la categoría de sujeto para hablar de posiciones de sujeto (Laclau y Mouffe, 1986).

Lo social puede entenderse como una configuración discursiva, donde todo lo que acontece tiene una materialidad significativa. Para que los significados se anclen precariamente, se debe entender a la hegemonía como una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones sociales. La hegemonía produce un determinado imaginario de orden, de acuerdo

---

<sup>1</sup> A pesar de enfatizar en el carácter conflictivo, Mouffe expone su preocupación para que este pueda expresarse en el marco de una institucionalidad democrática y que esto no lleve a la eliminación del antagónico, sino que se le otorgue un carácter de adversario. En la misma sintonía advierte el papel relevante de las pasiones en el marco de la política, circunstancia que el racionalismo liberal no ha podido dar argumentos suficientes: "El papel que desempeñan las 'pasiones' en la política nos revela que, a fin de aceptar 'lo político', no es suficiente que la teoría liberal reconozca la existencia de una pluralidad de valores y exalte la tolerancia. La política democrática no puede limitarse a establecer compromisos entre intereses o valores, o a la deliberación sobre el bien común; necesita tener un influjo real en los deseos y fantasías de la gente. Con el propósito de lograr movilizar las pasiones hacia fines democráticos, la política democrática debe tener un carácter partisano. Ésta es efectivamente la función de la distinción entre izquierda y derecha, y deberíamos resistir el llamamiento de los teóricos pospolíticos a pensar 'más allá de la izquierda y la derecha'" (Mouffe, 2007, pp. 12-13).

con los intereses de los sectores dominantes, al naturalizar las significaciones; al mismo tiempo, genera una cadena de equivalencias que tienen un significado estable y que tampoco debería subvertirse para mantener el momento histórico que se trate. Estas cadenas de equivalencias promueven una “formación hegemónica” que –si bien tiene elementos variables, contingentes y procesuales– pretenden brindar una relativa estabilidad (Laclau y Mouffe, 1986).

En este punto, se intersectan lo político que se relaciona con los actos de institución hegemónica y lo social que son el conjunto de prácticas sedimentadas, que solazan los actos de su institucionalidad política y se dan por sentadas. La perspectiva político-cultural en comunicación tiene que considerar el orden precario de las significaciones sociales para instaurar un orden social diferente al establecido. Aquí es pertinente, nuevamente, la afirmación de Mouffe: “todo orden es político y está basado en alguna norma de exclusión. Siempre existen otras posibilidades que han sido reprimidas y que pueden reactivarse. Las prácticas articuladoras a través de las cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las instituciones sociales son ‘prácticas hegemónicas’. Todo orden hegemónico es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas, es decir, prácticas que van a intentar desarticular el orden existente para instaurar otra forma de hegemonía” (Mouffe, 2007, p. 25).

### **Lo político-cultural, una perspectiva**

Junto con esta definición de carácter general en términos de concepción política de lo social, que funcionaba como un arco comprensivo acerca del trabajo en investigación en ciencias sociales, inscribiremos parte de nuestras problematizaciones en el interior de algunas discusiones promovidas por aquello que se ha denominado como *estudios culturales*. Interrogarse por las operaciones de la hegemonía es una de las maneras de dar cuenta del conjunto de significaciones sociales que regulan, moldean y actúan performativamente sobre la cultura. Las relaciones simbióticas entre hegemonía, cultura y comunicación pueden ocasionar un escenario que aspire a naturalizar las significaciones sociales y a congelar las posibilidades de cambio en un contexto histórico determinado.

Intervenir sobre estas articulaciones, pretender desarmarlas o disponerlas en una articulación distinta es una actividad política que incide en el plano de la cultura.

Para encuadrar, aún más, esta perspectiva de trabajo de análisis apelaremos a una definición de *hegemonía* que proviene de los estudios culturales y que dialoga con las reflexiones anteriores. Sobre todo para desandar algunas posiciones esencialistas y así empezar a concebirla como un proceso social activo.

Una hegemonía dada es siempre un proceso. Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual. Sus estructuras internas son sumamente complejas, como puede observarse en cualquier análisis concreto. Por otra parte (y esto es fundamental ya que nos recuerda la necesaria confiabilidad del concepto) no se da de forma pasiva como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto, debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica (Williams, 1980, p. 134).

Este concepto es uno de los pilares fundamentales para acceder al problema de lo político y lo cultural, que se manifiesta en el plano de las prácticas y las expectativas en relación con la totalidad de la vida. Así se transforma en un sentido de la realidad para la mayoría, es una cultura que tiene un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada (Williams, 1980). Ese sentido de la realidad tiene un espesor histórico, densifica y materializa relaciones y subjetividades, e indica que los hombres y las mujeres hacen la historia aún en condiciones que ellos no manejan del todo (Caggiano, 2007).

Por otro lado, también para hacer visible una intencionalidad proclive a la intervención en determinados contextos históricos, quisiéramos recuperar un posicionamiento expuesto por Gramsci para dar cuenta de lo que conlleva una operación de análisis crítico: “El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en

ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario” (Gramsci, 2003a, p. 8). En este sentido, la historización en torno de algunas perspectivas acerca de los estudios culturales –como así también de otros aportes conceptuales que nutren esta investigación– ofician como una suerte de inventario que ha trazado perspectivas y dejó su impronta en la forma de construir interrogantes y zonas problemáticas. Algunos de los *efectos del inventario*, los tenemos tan internalizados que resulta imposible dar cuenta de ellos. Por eso la advertencia.

La forma de exposición de este apartado intentará dar cuenta, en una primera parte, de los denodados esfuerzos por definir una especificidad en torno de los estudios culturales. Seguidamente, aludiremos a unas breves referencias de sus principales figuras de referencia y su creciente institucionalización académica. Luego, mencionaré ciertas derivas de problemáticas actuales y algunas coordenadas de inscripción en el campo de comunicación/ educación a partir de las referencias empíricas que se trabajarán en esta investigación.

### **Los diccionarios y las políticas del nombramiento**

Las formas de narrar la especificidad de los estudios culturales son innumerables, gracias a la expansión que han tenido en diversas instituciones académicas en todo el mundo. Persistir en nombrar a gran parte de ellas sería una tarea que excede los objetivos de este trabajo. Los enfoques son múltiples, tanto por las preguntas que direccionan las indagaciones, como por los contextos de las instituciones universitarias que permiten la emergencia de un cierto tipo de investigaciones en lugar de otras.

Ante semejante panorama, es pertinente atender a un conjunto de iniciativas que dan cuenta de un estado de situación de las principales categorías conceptuales de los estudios culturales. En los últimos años se encuentran publicaciones que intentan englobar, bajo la estructura de un diccionario, las posiciones intelectuales y sus enfoques que ilustran los movimientos y los golpes de efecto del campo académico. Se tratan de las publicaciones: *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* de Michael Payne (2008), *Términos críticos de sociología de la cultura* de Carlos Altamirano y *Diccionario de estudios*

*culturales latinoamericanos* de Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin (2009).<sup>2</sup> Este conjunto de obras se presentan como antecedentes enlazados donde, a partir de este orden, uno reconoce al otro como precursor en la labor desarrollada. Con algunas salvedades, se puede afirmar que funcionan como una suerte de trilogía que describen e instalan las concepciones esenciales de los estudios culturales, a partir del trabajo efectuado por importantes profesores/as de universidades de todo el mundo. La notable expansión de los estudios culturales en los años noventa produjo, años más tarde, un movimiento de búsqueda de precisar los difusos contornos de quienes se pretendían inscribir en línea de investigaciones que se reconoce como inaugurada en Birmingham. A estos anhelos de lograr un campo de efectos precisos Catherine Walsh las denominó como las *políticas del nombrar*.

Las políticas de nombrar siempre han tenido significado profundo en América Latina, parte de raigambre y tradición imperial- colonial y la hegemonía política y cultural en estas tierras invadidas por foráneos, que subordinaron las diferencias a cartografiar una imagen en su código heurístico del nombramiento. Los “Estudios Culturales” en América Latina también tienen y forman parte de una política de nombrar; ciertamente sin la misma carga y horizonte históricos, pero sí inscritos en legados y cartografiados frecuentemente como totalidad, ocultando o dejando pasar por alto las diferencias a su interior (Walsh, 2010, p. 93).

---

<sup>2</sup> Tal vez el primer antecedente que tengan estas publicaciones sea *Marxismo y literatura* de Raymond Williams (1980), aunque nunca lo mencionan como una obra precursora. Si bien nunca el autor lo denomina como un diccionario, se organiza mediante conceptos-clave y que en una operación de lectura estas ofician de referencias de las cuales es posible entrar y salir de cada una de ellas. Néstor García Canclini sostiene que el precursor de este tipo de obras, en inglés, fue *A Vocabulary of Culture and Society*, también de Raymond Williams publicado en 1983 y que recién fue traducido al español en el año 2000 (García Canclini, 2010). Resulta interesante observar que en este libro Williams busca eludir que su trabajo sea considerado como un diccionario: “No es un diccionario ni un glosario de un tema académico en particular. No es una serie de notas a pie de página a las historias o definiciones de diccionario de unas cuantas palabras. Se trata, antes bien, del registro de una investigación sobre un *vocabulario*: un cuerpo compartido de palabras y significados en nuestras discusiones más generales, en inglés, sobre las prácticas e instituciones que denominamos como *cultura* y *sociedad*. En algún momento, en el desarrollo de alguna argumentación, cada palabra que incluí me obligó virtualmente a poner mi atención en ella, porque los problemas planteados por sus significados me parecían inextricablemente ligados a los problemas para cuya discusión se utilizaba. A menudo, tras escribir una nota en particular, volvía a escuchar la misma palabra con la misma sensación de significación y dificultad: con frecuencia, desde luego, con discusiones y argumentaciones que se encaminaban precipitadamente hacia otros destinos. Comencé a ver esta experiencia como un problema de vocabulario, en dos sentidos: los significados disponibles y en desarrollo de palabras conocidas, que era necesario fijar; y las conexiones explícitas pero con la misma frecuencias implícitas que hacía la gente, en lo que parecían, una y otra vez, formaciones particulares de significado, maneras no sólo de discutir sino, en otro nivel, de ver muchas de nuestras experiencias centrales” (Williams, 2003b, p. 19). En *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad* se hallan 133 conceptos-clave todos elaborados por Williams.

Con matices, estas publicaciones están oficiando de políticas del nombrar al intentar exponer un estatuto que compendie las principales categorías de los estudios culturales, según sus intereses intelectuales. Al mismo tiempo, engloban lo disruptivo que puede haber entre perspectivas que antagonizan en el campo de la política, a pesar de tener un similar punto de partida. También estas políticas del nombrar indican un proceso que atravesó a gran parte de los trabajos que se inscribían en la línea de los estudios culturales –tal vez producto de la institucionalización– que radicó en preocupaciones metateóricas y metacríticas, antes que privilegiar el análisis cultural y político a partir de referencias empíricas concretas.

Estas apreciaciones tienen por objeto delinear un escenario donde se pueden contextualizar las alusiones a las particularidades de los estudios culturales y dónde pretendo encuadrar mi trabajo de investigación. Es decir, a pesar de exponer los rasgos más salientes de los “diccionarios”, reconocer los matices, las luces difusas que son inherentes a las problemáticas culturales. Parafraseando a Jorge Luis Borges, quien decía que los diccionarios son signos que postulan una memoria compartida, veamos qué sostienen estas publicaciones y sometamos a una reflexividad crítica las definiciones y afirmaciones que presentan de los estudios culturales.

### ***La definición imposible***

Por orden de aparición y de acuerdo con los materiales expuestos, la primera mención a un intento de definición de estudios culturales proviene de la obra compilada por Michael Payne (2008). Se publicó en inglés en 1996 y en castellano en el año 2002. Se trata de una producción realizada con los aportes de 117 profesores/as de universidades de todo el mundo, con la excepción de instituciones localizadas en territorios latinoamericanos y caribeños. Cuenta con 474 entradas de conceptos/ categorías, además de breves descripciones biográficas e intelectuales de importantes referentes de la teoría social. En el prefacio asegura su clara pretensión de exhaustividad, sin embargo resulta evidente la omisión a los contextos de producción intelectual de América latina. Por ejemplo, en las entradas a los *estudios caribeños* (Griffith, 2008) y los *estudios latinoamericanos* (Poust,

2008) las descripciones están confeccionadas por profesores que desarrollan sus actividades académicas en universidades de Estados Unidos, precisamente en la Universidad de Bucknell. Estas observaciones no pretenden señalar una relación entre un rango de pertenencia geográfica para ensanchar los umbrales de una problemática de la teoría social y que ello sea garantía de la riqueza teórica conceptual lograda. Más bien, se trata de hacer visible la obliteración que ciertas empresas intelectuales efectúan para establecer estrategias performativas y cuyos efectos políticos soslayan las producciones académicas que se hallan en Latinoamérica.

Estas características de las condiciones de producción de este material contextualizan las lecturas posibles y pone bajo sospecha una aceptación irreflexiva de sus potenciales aportes. Luego de mencionar todas estas salvedades, expondremos un fragmento acerca de lo que definen como estudios culturales.

Cuerpo heterogéneo de obras de diferentes lugares abocadas al análisis crítico de formas y procesos culturales en las sociedades contemporáneas.

No existe una versión estable o única de “estudios culturales”, como tampoco existe de “inglés” o cualquier otro “tema” académico frecuente. Por el contrario, la proveniencia y los propósitos de la investigación en los estudios culturales han sido significativamente diversos y específicos de determinados contextos. Actualmente, se está trabajando en lugares diferentes y en circunstancias académicas también diferentes, a pesar de la creciente visibilidad de las obras clasificadas como “estudios culturales” en la publicación globalizada de índole académica. Por tanto, cualquier reseña del “desarrollo” de los estudios culturales (en especial, si señala “padres” fundadores, o lugares de nacimiento) tiende a ser erróneamente coherente, aunque dado que las nuevas empresas requieren de mitos de origen, las referencias, por ejemplo, a la “Escuela de Birmingham” han adquirido su propio impulso y significación. En realidad, a pesar de la plétora de tales descripciones (a las que no escapará esta versión), el cuestionamiento de los propósitos intelectuales y políticos y la ubicación académica (o extra-académica) de los trabajos sobre el tema se encuentra entre los pocos rasgos coherentes de los análisis hoy reconocidos por su vitalidad y su revisión de los marcos existentes, aunque el término “estudios culturales” haya sido usado por primera vez sólo en la década de 1960. De los diversos intentos por agrupar los campos

intelectuales desde entonces (las mujeres, los negros, la paz), los estudios culturales, sirviéndose de la polisemia vinculada a la “cultura” misma, han sido un notable sobreviviente, atractivo por muchas y quizá contradictorias razones (Green, 2008, p. 202).

Se indica nuevamente la imposibilidad de lograr una definición precisa, que estaría dada – en principio– por los múltiples propósitos y los contextos específicos en los cuales se localizan los estudios culturales. El ensanchamiento de las áreas institucionalizadas de la investigación también supone para esta referencia a los estudios culturales como globalizados y trabajando en el marco de múltiples conflictividades. Dentro de este fragmento citado hay dos matices para destacar: uno alude a la ilusión de los mitos fundacionales; otro, más vinculado con la polisemia contradictoria y fructífera del término cultura. La presunción de una historia coherente con una piedra basal en el Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham ha contribuido a una narración historizada de sus principales vertientes, aunque se difuminen sus antagonismos y sus movimientos dilatorios y retroactivos.<sup>3</sup> En la misma línea, ocurrió algo similar con la frecuente mención a sus padres fundadores Richard Hoggart, Edward P. Thompson, Raymond Williams y Stuart Hall. Todo esto independientemente de los ineludibles aportes teórico-políticos que hicieron estos referentes que son imposibles de soslayar para quienes trabajan en el campo de la comunicación y la cultura.

En las omisiones del marxismo hacia el campo cultural, se asientan los fundamentos esparcidos por esta línea académica. La cultura es el lugar del conflicto y la resistencia en las relaciones sociales, configuradas por las divisiones de clase, género y raza (Green, 2008). Los momentos de dominación y subordinación –signados por los límites trazados por el horizonte de la hegemonía– pasaron a ser considerados como fuerzas dinámicas que estaban presentes en los planos de la política y la economía, y que permitió una mejor comprensión de las sociedades contemporáneas en el contexto de reconversión del capitalismo en la segunda mitad del siglo XX. El orden social que emergía de la posguerra

---

<sup>3</sup> En este sentido, *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje* de Armand Mattelart y Erick Neveu (2002) es un ejemplo claro de una particular historización narrada de los estudios culturales. Sobre todo porque se trata de una lectura fuertemente anclada en la economía política de la comunicación y que desde allí *lee, interpreta y condiciona* los aportes de la perspectiva de la Escuela de Birmingham.



guardaba espacio para la emergencia de nuevas prácticas –o *actitudes* en los términos propuestos por el libro parte aguas de Richard Hoggart (2013)– y otros proclives a la celebración nostálgica de lo que ya no vendrá, sintetizada en Frank Leavis (Mattelart y Neveu, 2002).<sup>4</sup>

Son múltiples las preocupaciones que atraviesan a los estudios culturales, es imposible fijar un racimo temático que dirija las investigaciones. Las contribuciones del pensamiento gramsciano expandieron las zonas de trabajo intelectual a partir de sus nociones vinculadas con la cultura, la hegemonía y lo popular (Gramsci, 2000, 2009), que ocasionó una diversidad de centros de atención para el análisis desde la perspectiva de los estudios culturales. En este diccionario se reconoce que se han concentrado en el Primer Mundo, la globalización y las implicaciones políticas puedan servir para descentralizar a los estudios culturales de Occidente.<sup>5</sup> Asimismo, se establece una suerte de diagnóstico actual que los atraviesa y se señalan cuáles son sus desafíos.

La situación actual es, como antes, paradójica. Los ‘estudios culturales’ se han convertido en un cuerpo de producción ampliamente reconocido y citado, de interés para muchos estudiantes, pero a veces también fuera de la educación, caracterizados por una rica (y todavía no incorporada) diversidad de enfoques e intereses y también por cierto grado de marginalidad. Hay pocos que trabajan en esta área y lo hacen con pocos recursos. Con dificultad, se ha abierto un espacio para el registro de los

---

<sup>4</sup> Para ilustrar este nuevo contexto histórico que trastocaba los modos de comprensión de los escenarios culturales, como ejemplo, bastan las palabras textuales de Raymond Williams para dar cuenta que se estaba hablando en *otro idioma*: “En 1945, tras el fin de las guerras con Alemania y Japón, recibí la baja del ejército y pude retornar a Cambridge. El ciclo lectivo ya había comenzado y se habían constituido muchas relaciones y grupos. En todo caso, era curioso viajar desde un regimiento de artillería en el canal de Kiel hasta una facultad de Cambridge. Yo había estado alejado sólo cuatro años y medio, pero los movimientos de la guerra me habían hecho perder el contacto con todos mis amigos universitarios. Entonces, luego de muchos extraños días, me encontré con un hombre con quien había trabajado durante el primer año del conflicto, cuando las formaciones de la década del treinta, aunque sufrían presiones, todavía tenían vigencia. También él acababa de salir del ejército. Conversamos ávidamente, pero no sobre el pasado. Estábamos demasiado preocupados por el extraño y nuevo mundo que nos rodeaba. En un momento, ambos dijimos, prácticamente de manera simultánea: ‘el hecho es que no hablan el mismo idioma’” (Williams, 2003b, p. 15).

<sup>5</sup> Existen un número considerable de aportes que intentan cuestionar la primigenia centralidad de los estudios culturales localizados en Birmingham. Uno de ellos es Jesús Martín-Barbero, quien sostiene que en “América Latina hacíamos Estudios Culturales mucho antes de que otra gente les pusiera la etiqueta”, en un proceso que reconoce muchas influencias (entre los que se menciona a Hoggart, Thompson, Williams, Hall, etc.) pero eso no los “convierte en imitadores como sugiere un panfleto parisino” (Martín Barbero, 2010, p. 133). Por ejemplo, Martín-Barbero mantiene que en la tradición ensayística latinoamericana de José Carlos Mariátegui (2009), Paulo Freire (1999) y Ángel Rama (1998) pueden ser considerados como hitos para la reconstrucción de un territorio precursor en lo que luego se denominaron estudios culturales.

problemas importantes que existen fuera de las actuales agendas educativas, pero las disciplinas previas están cambiando (fracturándose engañosamente), mientras los estudios culturales tienen ahora su propio lenguaje y su presencia institucional, lo que no siempre conduce a una participación en un debate público más amplio. La producción en estudios culturales tal vez siga siendo volátil, autorreflexiva y esté alerta a nuevas cuestiones, pero puede necesitar contribuir a una agenda común con prioridades, por encima de los intereses de los especialistas en humanidades y en ciencias sociales, y responder a un nuevo período en el cual hegemonía de la Nueva Derecha, y también de Occidente, está resquebrajándose rápidamente (Green, 2008, p. 207).

Las observaciones coyunturales, expuestas en esta cita, fueron demasiado optimistas sobre todo porque no se percibieron atisbos de nuevos tiempos políticos para el contexto europeo, escenario de enunciación de esta publicación. La hegemonía de la Nueva Derecha no se resquebrajó, sino que afirmó y recrudesció su posición, por ejemplo, con operaciones bélicas. Por este motivo queda la sensación que esa agenda temática común todavía se mantiene pendiente.

### ***El anclaje sociológico***

La publicación dirigida por Carlos Altamirano podría ser considerada como una aproximación vernácula a la coordinada por Michael Payne, aunque no se lo mencione en el prólogo como un antecedente. Bajo la supervisión de la misma editorial (una de la más importantes del habla hispana, que le garantizaba sus canales de distribución), Altamirano reunió a 39 profesores y profesoras de distintas universidades. El proyecto tiene una clara centralidad en docentes que desarrollan sus actividades en centros de investigación localizados en el territorio de América (esto incluye a América del Norte), de los cuales 14 tienen una pertenencia institucional en universidades extranjeras y el resto en las universidades argentinas ubicadas en el área metropolitana del Gran Buenos Aires (ciudad de Buenos Aires, Quilmes y La Plata). La modalidad de producción se originó a partir de una lista de 50 entradas, ideadas por Altamirano, y la posterior invitación a investigadores que pudieran desarrollar sus perspectivas al respecto.

En su título este diccionario ya anuncia un enfoque.<sup>6</sup> El anclaje sociológico se debe a lo siguiente:

Obviamente, la renovación que conoce actualmente el análisis sociológico de la cultura no proviene sólo de este proceso de préstamos, reformulaciones y contaminaciones interdisciplinarias. Proviene principalmente del esfuerzo por interpelar el significado de las transformaciones de la sociedad contemporánea (el debate entre “apocalípticos” e “integrados” en torno de la llamada cultura de masas, así como el más reciente sobre la modernidad y la condición posmoderna, son indisociables de ese esfuerzo) o del desafío radical que algunos movimientos cívicos y culturales, como el que alimenta los estudios feministas y los estudios étnicos, han planteado a las categorías más consolidadas del pensamiento social (Altamirano, 2008, p. XIII).

Este propósito trasuntó a la empresa de reunir un caudal léxico que ofreciera un mapa actual de la sociología de la cultura. Lo curioso es la delimitación de las zonas problemáticas para interrogar las transformaciones de la sociedad contemporánea. Algunas de ellas aparecen como perimidas en el contexto de 2002 –año de la primera edición del diccionario– o al menos superadas o corridas del centro de los debates intelectuales más enfervorizados, para nombrarlas como tradiciones con escasa capacidad de interpelación al debate social. Por ejemplo, alude a la confrontación entre apocalípticos e integrados como una dimensión transformadora de la social cuando muchos de los colaboradores que escriben en el diccionario ya habían dado por zanjeado este antagonismo por otras discusiones que revistan una mayor complejidad y así evitar las posiciones maniqueístas que circundaron a las expresiones en torno de los medios de comunicación en la segunda mitad del siglo XX. Sin desconocer este aspecto central, se destaca la voluntad de huir a todas las pretensiones de exhaustividad y la voluntad de utilizar “las tradiciones del pensamiento occidental sin fetichismos y sin ninguna superstición de escuela”.

---

<sup>6</sup> La misma tonalidad se puede hallar en una suerte de protodiccionario que también escribió Carlos Altamirano junto con Beatriz Sarlo, que podría officiar de antecedente a esta publicación. Se trata de *Conceptos de sociología literaria* (Altamirano y Sarlo, 1980) –texto notablemente imbuido por las contribuciones de *Marxismo y literatura* de Raymond Williams (1980), entre otros, pero este es uno de sus mayores exponentes– que sirvió de entrada a muchas instituciones universitarias de las teorizaciones que ya se denominaban como inscriptas en la perspectiva de los estudios culturales británicos. Varias de las treinta entradas presentes en *Conceptos...* sirvieron como categorías de análisis de las investigaciones en medios de comunicación en los años ochenta.

En su entrada específica, se persiste en la imposibilidad de lograr una definición aprehensible de los estudios culturales, tal como se expuso a partir de los aportes relevados por Payne, solo que aquí se los aloja en un proceso de matices de apropiación de una tradición iniciada en Birmingham.

Todo intento de definir los *estudios culturales* se encuentra con una primera imposibilidad: no aceptan una definición disciplinar. Los estudios culturales “florecieron en los márgenes de y por sucesivos encuentros con distintos discursos institucionalizados, especialmente los de los estudios literarios, la sociología y la historia; y en menor medida la lingüística, la semiótica, la antropología y el psicoanálisis” (Hartey, 1994: 72). En consecuencia, debemos definirlos por conjuntos de objetos, metodologías y problemas teóricos que navegan entre disciplinas diversas; pero también como sucesivas y polémicas colocaciones en distintos campos intelectuales (centralmente anglosajones), como una serie de trayectos intelectuales; en suma, tras cuarenta y cinco años de despliegue, como una historia (Alabarces, 2008a, p. 85).

Asimismo se presenta una apretada síntesis de la historia de los movimientos de institucionalización y las producciones esenciales de los padres fundadores (reiteramos Hoggart, Williams, Thompson y Hall), a partir de los cuales se ordenaron las trazas de una empresa intelectual. Los elementos que se recuperan para delimitar las trayectorias son próximos a los enfoques y los puntos de vista adoptados por Mattelart y Neveu (2002), en especial por las conjeturas que toman para explicar los momentos históricos y las prácticas intelectuales que condensan reflexiones acerca de las producciones culturales de una época. También se observan coincidencias a partir de las derivaciones que fueron aconteciendo en otros ámbitos académicos de distintas partes del mundo, además de las temáticas recurrentes de las generaciones subsiguientes en el Centre for Contemporary Cultural Studies de Birmingham.

Tener una dimensión de la recuperación y las operaciones de lectura que se hicieron en torno de un conjunto sistematizado de la perspectiva de los estudios culturales implica, en cierta forma, brindar un panorama de las instancias de recepción y traducción que han tenido en determinadas instituciones universitarias de nuestro país. En la publicación dirigida por Altamirano se acuerdan unas líneas básicas de la constitución de los estudios

culturales en su primera etapa: es un intento de converger tradiciones desplazadas en un espacio intelectual novedoso; uno de sus objetivos será la búsqueda de una teoría materialista de la cultura, que trascienda aquellas definiciones que buscan reducirla a un sistema de textos y artefactos, para precisar y contextualizar históricamente las prácticas culturales; la incorporación de la categoría de hegemonía –según Gramsci– que permite comprender a la cultura como campo de lucha por el sentido de las sociedades occidentales y, al mismo tiempo, el énfasis político que se halla involucrado en la tarea intelectual (Alabarces, 2008a, pp. 86-87). En las décadas de 1980 y 1990 se asistió a una creciente institucionalización de los estudios culturales que trajo consigo efectos no deseados, a partir de los intentos infructuosos de replicar el proyecto académico sin atender los contextos. Sobre todo se manifestó en la excesiva textualización que menoscabó la dimensión político-económica de los procesos culturales y en la recepción laudatoria de las tácticas de los oprimidos, según Michel De Certeau (1996).

El diccionario afirma que los estudios culturales también se expandieron a América latina, pero cuya circunscripción quedó limitada a carreras de comunicación social, o por acciones individuales de intelectuales provenientes de la teoría literaria o la antropología.

A pesar de este panorama, puede leerse una producción que reconoce preocupaciones similares a las definidas originalmente en el proyecto de los estudios culturales, tales como la ampliación de los límites de lo cultural, el estudio de la cultura popular [...] o la actividad de las audiencias. Esas indagaciones se reconocen explícitamente en la serie anglosajona (como la introducción de Hoggart y Williams que hace la revista argentina Punto de Vista desde 1979, o la lectura de Hall que hace Jesús Martín-Barbero hacia 1980), o a partir del uso común de la obra de Gramsci y de la preocupación por lo nacional-popular que puede leerse en los trabajos pioneros de Aníbal Ford, Jorge Rivera y Eduardo Romano en la Argentina, a comienzos de la década de 1970. Las enormes dificultades para la producción y la circulación intelectual provocadas por las dictaduras latinoamericanas motivaron que muchos de estos intentos sólo entraran en contacto y florecieran hacia comienzos de la década de 1980, con el inicio de las transiciones democráticas. En el Seminario sobre Comunicación y Culturas Populares organizado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en Buenos Aires, en 1983 [...] pueden leerse las líneas hegemónicas en las décadas siguientes: por un lado, el acento en los medios de

comunicación de masas [...] que llevará al predominio de los departamentos específicos; por otro, la aparición de Martín-Barbero y Néstor García Canclini como “intelectuales-faro” del campo; finalmente, la aceptación de la actividad de las audiencias como dato, antes que como problema teórico. Como señalan Grimson y Varela, el otro rasgo destacable es el énfasis político de los debates, fuertemente vinculados a la cuestión democrática y el rol de las culturas populares en la democratización del continente, en el marco de la noción de hegemonía. Pero este rasgo es el que se verá progresivamente debilitado a lo largo de la década siguiente, cuando la discusión se desplace hacia el estudio de audiencias, la ciudadanía entendida como consumo y las consecuencias de la globalización –considerada ésta como dato y no como problema–, provocando incluso la desaparición de la categoría de *culturas populares* del mapa temático y del vocabulario académico (Alabarces, 2008a, pp. 88-89).

Como bien se afirma aquí, trágicamente las dictaduras cívico-militares pulverizaron los procesos de efervescencia crítica. La restauración democrática ensanchó los debates en torno de la hegemonía y su vinculación con las culturas populares, problemática central de los estudios culturales. En este diccionario, Alabarces sostiene provocativamente que en la década posterior las culturas populares no estuvieron presentes en ámbitos académicos.<sup>7</sup> Para agregar un matiz a las discusiones, sería interesante poner en suspenso esta afirmación para reflexionar que es probable que las problemáticas de las culturas populares no hayan “desaparecido” del “mapa temático y del vocabulario académico”, y sea posible hallarlas en preguntas de investigación/ intervención en comunicación y educación popular. Claro, no expuestas como prolijas categorías conceptuales sino como revoltosas dimensiones políticas que buscan desafiar las articulaciones hegemónicas, incluso cuando las dictaduras las hayan obligado a encriptarse como memorias y tradiciones. Los aportes del campo de la educación popular a todo el conglomerado de lo denominado bajo el gran arco de los estudios culturales latinoamericanos han quedado soslayados por otras trayectorias que tuvieron un arraigo más permanente con las instituciones universitarias. Esto último todavía es un gran trabajo pendiente.

---

<sup>7</sup> Varias de estas preocupaciones por el retraimiento de lo popular Alabarces lo retoma en trabajos posteriores y parte de sus focos de interés se encuentran en analizarlo a partir de interrogar la nueva economía de lo simbólico, propia del neoconservadurismo (Alabarces, 2008b).

### ***El diccionario ¿latinoamericano?***

En el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* de Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin (2009) no se encuentra una entrada específica que mencione a los *estudios culturales*, como sí ocurrió en los casos ya descritos. Se organiza desde 48 entradas conceptuales, a partir de la colaboración de 54 autores/as que redactaron sus posiciones acerca de un término establecido. En su estudio preliminar se presenta como el primer diccionario de estudios culturales latinoamericanos, al mismo tiempo que reconoce como antecedentes a las publicaciones de Carlos Altamirano (2008) y Michael Payne (2008). Busca diferenciarse de la propuesta coordinada por Altamirano al sostener que la sociología de la cultura “se ubica firmemente en el ámbito de las ciencias sociales, mientras que los estudios culturales abarcan y vinculan disciplinas múltiples a través de las humanidades y las ciencias sociales” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, p. 9). La misma operación de distinción se plantea para la obra dirigida por Payne porque ignoró “la producción y debates latinoamericanos y varios términos incluidos en este diccionario (por ejemplo, ‘ciudad letrada’, ‘transculturación’) tienen genealogías específicamente latinoamericanas” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, p. 9).

Un rasgo interesante se encuentra en la procedencia de los colaboradores y las colaboradoras: 26 de ellos son estadounidenses o enseñan en universidades de Estados Unidos y Canadá, donde son preponderantes las inscripciones institucionales a centros de investigación en lenguas, literatura o arte. En cierta medida, el listado revela la entrada de intelectuales latinoamericanos a las universidades estadounidenses. Los coordinadores parten de entender lo latinoamericano desde este sustrato territorial: “Debemos apuntar que partimos de una visión amplia y abarcadora de América Latina, que incluye Hispanoamérica, Brasil, el Caribe (incluyendo el Caribe francófono y el anglófono) y las diásporas ‘latinas’ de Estados Unidos y Canadá, cuya vida cultural se realiza tanto en lenguas indígenas como en las *linguas francas* de la región (español, inglés, francés y portugués)” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, pp. 9-10). Se explica, a partir de esta afirmación, la persistencia de muchos artículos en analizar los movimientos de circulación del saber entre norte y sur de las Américas (García Canclini, 2010). Por ejemplo, para dar

cuenta de este proceso histórico, se trabajan términos como desterritorialización, diáspora, frontera, imperialismo cultural, latinoamericanismo, poscolonialismo. Así es como los coordinadores afirman que este diccionario es “un trabajo transnacional a través de la frontera México-Estados Unidos y con la colaboración de intelectuales de diferentes disciplinas, cuyos lugares de trabajo abarcan todo el hemisferio americano y algunos centros de la diáspora latinoamericana en Europa, como Barcelona” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009).

Persiste la relativa imposibilidad de obtener precisiones del término *estudios culturales*, aunque se menciona que se usa para referirse a un abanico de metodologías interdisciplinarias de investigación. Szurmuk y Mckee Irwin afirman que una de las características fundamentales de los estudios culturales latinoamericanos es que se ocupan de las culturas tradicionalmente marginadas –grupos subalternos o de comunidades desprestigiadas por su raza, sexo, preferencia sexual, etc.– y toman como objeto de estudio toda expresión cultural desde las más cultas hasta las pertenecientes a la cultura de masas o la cultura popular.

En su exposición arriesgan un intento de establecer una genealogía de los estudios culturales latinoamericanos. Así es como reconocen a estos momentos: la tradición ensayística latinoamericana de los siglos XIX y XX; la recepción de los textos de la Escuela de Frankfurt, del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham y los del posestructuralismo francés; la relación horizontal (sur-sur) con desarrollos intelectuales y proyectos académicos de otras áreas geográficas como los estudios del subalterno y el poscolonialismo; el desarrollo de una agenda de investigación en estudios culturales latinoamericanos en Estados Unidos (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009). Esta enumeración resguarda elementos diferenciadores respecto de los otros diccionarios mencionados, solo que el énfasis se encuentra centrado en las tomas de posiciones teórico-conceptuales en el interior de las institucionalidades académicas norteamericanas. El acento expuesto trasciende las nimias delimitaciones geográficas, más bien pretende describir una determinada inscripción institucional que oblitera problemáticas y realza algunas más próximas a sus zonas de interés inmediato.



La *tradición ensayística* se configuró a partir de la figura del hombre público que participó en las guerras por la independencia, en revoluciones, en la construcción de un estado-nación y mediante el ejercicio de la palabra impresa. Se trataba, en definitiva, de un modo de intervención política que expresaba la necesidad de pensar a las sociedades latinoamericanas a partir de las cuestiones étnicas, las identidades nacionales y la modernización. La *recepción de textos* de la Escuela de Frankfurt, del CCCS de Birmingham y del posestructuralismo francés ensanchó las discusiones acerca de las teorías de la cultura, las confrontaciones entre la cultura alta, cultura masiva –en un contexto de creciente influencia de los medios de comunicación– y el interés por analizar nuevos modos de producción cultural en la segunda mitad del siglo XX. Las traducciones y las operaciones de lecturas de estos aportes teóricos se hicieron a partir de intervenciones en debates coyunturales y, ocasionalmente, de interpretaciones salvajes de ciertos conceptos que inclinarían las posiciones en un debate político-cultural. Por su parte, *los estudios del subalterno y el poscolonialismo* se presentaron como inquietudes reveladas por universidades estadounidenses a partir de producciones localizadas en Asia, África, Caribe y América Latina. Las experiencias históricas de los procesos de descolonización, sus impactos culturales y sus modos de resistencia se instalaron como propuestas intelectuales de hombres y mujeres, nacidos en países periféricos pero formados en universidades del primer mundo, que cuestionaron sus propias biografías y con ese sustrato elaboraron sus aportes teóricos. Por último, los estudios culturales trabajan en una *agenda de investigación* que se consolidó con las elaboraciones de profesores/as que pudieron pensar en la posibilidad concreta de analizar a América Latina como unidad en colaboración con colegas de otros países. En las academias norteamericanas, Szurmuk y Mckee Irwin sostienen que profesores universitarios realizaron esfuerzos denodados para evitar que América Latina sea considerada “como una subárea de los estudios ibéricos, rechazaron la ideología imperialista y anticomunista que fomentaba los estudios de área [...] e introdujeron un modo de concebir la cultura como proceso interactivo con la sociedad y como medio fundamental tanto de control hegemónico como de resistencia” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, p. 19).

En la introducción a la publicación, los autores también aluden a ciertas flaquezas metodológicas que suelen presentar algunas iniciativas de investigación que se ubican bajo

la égida de los estudios culturales. Indican la necesidad de encontrar institucionalidades donde alojar problemáticas específicas, aunque la expansión de propuestas educativas tiendan a atenuar sus potencialidades críticas.

Pero la fundación de nuevos programas en estudios culturales latinoamericanos en los últimos años empieza a dar una forma improvisada al campo. Como hemos mencionado, muchas veces esta forma refleja más circunstancias de idiosincrasia institucional que una visión coherente de una nueva disciplina, dependiendo, por ejemplo, del profesorado involucrado en la fundación de programas y sus alianzas institucionales, las exigencias institucionales que permiten su instauración, la demanda local del mercado estudiantil, las relaciones entre los nuevos programas y las disciplinas tradicionales a nivel institucional local, etc. Pero para un campo que siempre se ha posicionado fuera de las limitaciones del pensamiento disciplinario, como campo rebelde, su institucionalización implica una nueva actitud, ya no de agitadores sino de administradores intelectuales, y una contemplación detenida de qué forma debe asumir la disciplina para que tenga sentido para los estudiantes sin que pierda su agilidad crítica (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009, pp. 38-39).

La propuesta de un diccionario de estudios culturales no deja ser interesante, arriesgada, en especial porque en este caso elude la tentación de analizar las irradiaciones que produjeron las reflexiones provenientes de Birmingham y sus alrededores, para así poder dar cuenta de su influencia en otros contextos. Sin embargo, es factible admitir que los estudios culturales latinoamericanos han tenido una estrecha vinculación con las aspiraciones políticas de emancipación de movimientos políticos de diversas trayectorias, memorias convocantes y modalidades de organización e intervención territorial. Esto ha sido omitido en la propuesta general de Szurmuk y Mckee Irwin. Una razón posible para hallar un argumento para esta elusión se podría explicar a partir de las inscripciones institucionales del contexto de producción del mayor número de sus colaboradores/ as. La ligazón entre lo político y los estudios culturales ha tenido una dimensión revulsiva para entender las articulaciones entre las democracias latinoamericanas, al constreñimiento que las someten las reconfiguraciones del capitalismo tardío y las regulaciones culturales que emergen disciplinariamente de las industrias concentradas de medios de comunicación. Todo esto podría constituirse en una situación diagnóstica estructural desde una óptica de los estudios culturales, pero que debe

ser matizado porque en América latina el subalterno no solo puede hablar (Spivak, 2011), sino que el subalterno (aunque preferimos la denominación de oprimido/a para respetar una memoria histórica) es sujeto y motor del cambio a pesar de no manejar todas las posibilidades que la historia le ofrece. Tal vez, aquí se encuentre uno de los mayores rasgos de los estudios culturales latinoamericanos.

### ***Lo cultural y las relaciones de poder***

En la actualidad, en algunos desarrollos institucionales y emprendimientos editoriales con amplios canales de distribución, todavía persisten resabios de discusiones sobre los estudios culturales y su especificidad y sus trayectorias problemáticas. Asimismo, la creciente institucionalización, las disputas disciplinarias y los debates metodológicos son tensiones que podrían denominarse como constitutivas de todo intento embrionario de reflexiones en torno de sus alcances académicos. A esto se anexa que sus intervenciones políticas siempre ocurren en contextos precisos, de allí que su práctica crítica siempre sea acotada y en circunstancias particulares (Hall, 2010). Como una suerte de punto de irradiación de un intento de definir a los estudios culturales se mantiene, con numerosos matices y variantes, la presentada por Raymond Williams (2003a) donde afirmaba que son “el estudio de la naturaleza de las relaciones entre los elementos que conforman un estilo de vida en su totalidad [y que se trata del] intento de descubrir la naturaleza de la organización que constituye el complejo de esas relaciones”.

Tomando esta última definición como punto de partida para luego expandirla, Lawrence Grossberg ha trabajado en un intento más próximo de nombrarlos.

Los estudios culturales se ocupan de describir e intervenir en las formas en que las prácticas culturales se producen dentro de la vida cotidiana de los seres humanos y las formaciones sociales, el modo en que se insertan y operan en ella, y la manera en que reproducen, combaten y quizá transforman las estructuras de poder existentes. Es decir, si las personas hacen historia pero bajo condiciones que no son las suyas, los análisis del área exploran las formas en que este proceso se realiza a través de las prácticas culturales, y el lugar que tienen estas prácticas dentro de formaciones históricas

específicas. [...] Los estudios culturales describen cómo la vida cotidiana de las personas se articula con la cultura y a través de ella. Indagan de qué modo ciertas estructuras y fuerzas que organizan su vida cotidiana de manera contradictoria les otorgan y les quitan poder, y como su vida se articula con las trayectorias del poder económico, social, cultural y político, y a través de ellas. Exploran las posibilidades históricas de transformar las realidades que viven las personas y las relaciones de poder dentro de las cuales esas realidades se construyen, por cuanto reafirman el aporte vital del trabajo cultural (e intelectual) a la imaginación y la realización de tales posibilidades (Grossberg, 2012, p. 22).

La politicidad de la cultura en clave de hegemonía es uno de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales. Así la pregunta por las relaciones de poder se ubica en el centro de las preocupaciones por los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente la vida en común (Grimson y Caggiano, 2010). El poder, por lo tanto, no es externo a la cultura y esta no puede considerarse como un sistema cerrado y coherente. Para complementar estas impresiones, desde una institucionalidad más próxima a las coyunturas latinoamericanas, Eduardo Restrepo (2012) establece un sumario de rasgos dentro de los cuales se articularían diferentes vertientes de los estudios culturales.

1. Su problemática, centrada en la imbricación de dos aspectos mutuamente constituyentes: lo cultural y las relaciones de poder [...].
2. Su enfoque transdisciplinario, surgido de una estrategia explicativa que cuestiona los reduccionismos que buscan explicar solo desde una dimensión o clivaje particular [...]
3. Su explícita vocación política, en el sentido de que lo que se busca con los estudios culturales no es simplemente producir mejor teoría para acumular conocimiento, sino que es un saber para intervenir en el mundo, para desatar relaciones de explotación, dominación y sujeción culturalmente articuladas.
4. Su contextualismo radical, que argumenta que la estrategia de método que define a los estudios culturales es el estudio de contextos concretos. Los contextos concretos no son un asunto de escalas [...] sino de articulaciones significantes y de relaciones de poder que han permitido la emergencia y particular configuración de una serie de prácticas o hechos sociales (Restrepo, 2012, pp. 135-136).

Sin la pretensión de abonar a las ya referidas políticas del nombrar (Walsh, 2010), estas afirmaciones que se presentaron tienen el propósito de acercar unas indagaciones actualizadas de la especificidad de los estudios culturales. Tampoco se trata de agotar el grueso de las discusiones, más bien se intenta hacer confluir enfoques y perspectivas que todavía tienen mucho para aportar en términos de una intervención crítica en el campo de la política.

Ahora bien, ¿qué aportes se pueden retomar del conglomerado de estudios culturales para reflexionar sobre la educación de jóvenes y adultos? En principio, señalar que la educación de adultos (denominada de esta forma en las décadas de 1950 y 1960) fue el punto de partida para algunos intelectuales que atravesaron experiencias de estas características y que luego las recuperaron o las reconocieron como fundamentales para sus interrogantes primigenios que posteriormente dieron lugar a los estudios culturales. Por ejemplo, dentro del núcleo llamado de los padres fundadores, se encuentran Richard Hoggart, que trabajó durante cinco años en las estructuras de formación para adultos del mundo obrero, y Edward P. Thompson que también fue docente en un centro de educación permanente para adultos en Yorkshire (ambos estaban bajo la institucionalidad de la Workers Education Association) (Mattelart y Neveu, 2002, pp. 82-83).<sup>8</sup> En la Argentina podemos nombrar a Aníbal Ford, quien ha sido uno de los exponentes más reconocidos de los estudios culturales. Ni hablar si mencionamos a Paulo Freire, para cerrar abruptamente un listado de nombres que hacían estudios culturales mucho antes de la anexión de esa *etiqueta*. Muchos nombres, seguramente, pueden haber quedado afuera de la enumeración, la intención es dar

---

<sup>8</sup> Para ilustrar la vinculación entre las experiencias de educación de adultos y los desarrollos teóricos posteriores, basta este fragmento de Thompson donde relata el derribo de un preconcepto y las resistencias que los sectores populares tendían frente a las articulaciones hegemónicas: “Interpretar la historia de las mujeres como una historia de victimización no mitigada, como si todo lo anterior a 1970 fuera prehistoria femenina, puede ser útil para entablar buenas polémicas. Pero no puede decirse que sea elogioso para las mujeres. Esa idea me la quitaron de la cabeza en los comienzos de mi carrera de tutor de adultos, cuando estaba hablando con una clase de la Asociación Educativa Obrera en una ciudad con mercado del norte de Lincolnshire y con elocuencia me puse a hablar de la opresión de las mujeres. Una lugareña de edad avanzada, autodidacta, de expresión penetrante y rostro curtido por la intemperie se puso tensa y finalmente me espetó: ‘Nosotras las mujeres conocíamos nuestros derechos, ¿sabe usted? Sabíamos lo que nos correspondía’. Y, lleno de turbación, me di cuenta de que mi énfasis de inexperto en la mujer como víctima había sentado como un insulto a aquella señora y a otras que me estaban escuchando. Me hicieron saber que las mujeres trabajadoras habían creado sus propios espacios culturales, disponían de medios para hacer que se cumpliesen sus normas y se encargaban de que se les diera lo que ‘les correspondía’. Puede que lo que les correspondía no fuesen los ‘derechos’ de hoy, pero las mujeres no eran los sujetos pasivos de la historia” (Thompson, 1995, pp. 513-514).

cuenta de una experiencia que pudo contribuir en algún rasgo mínimos al desarrollo de una perspectiva.

Es posible conjeturar que en el trabajo cara a cara con hombres y mujeres, que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos, señalan el límite que la hegemonía trazó para excluir y, al mismo tiempo, se hacen visibles las reclusiones tácticas que emplean para continuar regulando, con las estrategias que disponen a su alcance, su vida cotidiana. En este sentido, no han sido lo suficientemente desarrollados trabajos que analicen la educación de jóvenes y adultos, bajo una perspectiva enmarcada en los estudios culturales.<sup>9</sup> Tal vez la excepción consista en el reconocidísimo trabajo de Paul Willis (1988) donde denuncia cómo los jóvenes de la clase obrera consiguen trabajos destinados a la clase obrera. Con otras variantes e inscriptas en un contexto notablemente disímil, esta línea se ha extendido a ciertas investigaciones llevadas a cabo por Peter McLaren (1998) y Henry Giroux (2008). Por ello, resulta interesante profundizar desde los estudios culturales las zonas problemáticas que se hallan en la educación de jóvenes y adultos porque en la Argentina el sistema público de enseñanza fue uno de los principales instrumentos para la construcción de un dispositivo de transmisión de las significaciones hegemónicas. Significaciones que tuvieron un amplio alcance porque se camuflaron bajo el manto liberal de que el saber es poder, cuando en realidad el poder es saber (Foucault, 2010).

### **Comunicación / educación como campo**

En sintonía con lo expresado, será pertinente enlazar las descripciones acerca del campo de comunicación/ educación con algunas precisiones que se desprenden de los estudios culturales. El desarrollo que se expone realiza un movimiento desde lo más general hacia lo

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, en la excelente compilación de Nelly Richard (2010), donde se interrogan a importantes investigadores/as de América latina acerca de las problemáticas locales y regionales que abordarían los estudios culturales, lo educativo no aparece dentro de un marco de prioridades. Se mencionan, entre otros, a las migraciones, el autoritarismo, la corrupción, la violencia, la drogadicción, la desintegración del tejido comunitario, la raza, la violencia, la memoria y el duelo en posdictadura, los estudios de género y las sexualidades diferentes, la paralegalidad, las nuevas estéticas de la imagen, la paramilitarización, entre otras. Sí se observa como una problemática en la mención, además de otras, que hacen Mareia Quintero Rivero (2010, p. 48) y Juan Ricardo Aparicio, Alcira Saavedra, Gregory Lobo y Camilo Quintana (2010, p. 63).

particular, bajo el propósito de alojar las especificaciones desde dónde inscribir las problemáticas de investigación que vengo realizando.

Jorge Huergo (1997) fue quien propuso la sustitución de la cópula (y) por la barra (/) para denominar al campo de comunicación/ educación. Así retomaba la iniciativa que diseñó Héctor Schmucler (1997) en 1984 con el proyecto de comunicación/ cultura y dialogaba, en cierta medida, con los desarrollos (tardíamente publicados) de comunicación/ política expuestos por Sergio Caletti (2002), que sostenía la imposibilidad de separar los términos porque la comunicación era la dimensión enunciativa de la política. En este sentido, Huergo cuando se refería a comunicación/ educación proponía sostener la tensa fusión entre distintos conceptos, donde la barra acepta la distinción pero señala su indisoluble tratamiento. La propuesta macro de esta delimitación del campo operaba bajo los siguientes propósitos: la recuperación de procesos de vinculación/ expresión/ liberación aunque se pierdan los objetos disciplinarios; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos; la construcción de un espacio teórico transdisciplinario signado por el carácter ético-político de comunicación/ educación.

Asimismo también se presentaban recaudos al momento de considerar el campo de comunicación/ educación desde una mirada unilateralmente pedagógica que acoten las prácticas del comunicador. Lo mismo ocurre si se accede desde una perspectiva tecnicista, que asimile la comunicación a los medios o la tecnología educativa que direcciona la mirada hacia las innovaciones tecnológicas, la informática, la educación a distancia, etc. (Huergo, 1997). Los reduccionismos clásicos han sido: el considerar a la *comunicación* como los *medios*, sin atender, en ocasiones, al lugar de las audiencias y sus modos de configuración simbólica; otro es vincular la *educación* con la *escuela*, que descarta los procesos educativos que no acontecen en el marco de institucionalidades claramente identificables (entre los que no cabrían muchos de los procesos de educación popular); el último es ligar al *campo* de comunicación/ educación con los *proyectos* o las trayectorias prácticas. Huergo agrega más precisiones acerca de comunicación/ educación, a la vez que lo define como un territorio común antes que como un campo al estilo bourdieuano.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Paula Morabes se encuentra investigando y ampliando la categoría de territorio de comunicación/ educación y pone en cuestión las reflexiones acerca de los campos de saber de Pierre Bourdieu para problematizar las

*Comunicación/Educación* significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, Comunicación y Educación deben ser comprendidas en las coordenadas de la cultura, entendida como espacio de hegemonía. Cultura, a la vez, como proceso y como estancia; y ambas comprensiones, sintetizadas en el término *ethos*, que a la vez significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: proceso, acción, estancia. Comunicación y Educación, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como proceso/estancia simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como proceso/estancia de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación *Comunicación/Educación*.

Sin embargo, también Comunicación/Educación significa la “puesta en común” y el “sacar afuera” en la trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización y de consumo (entre otras cuestiones) que configura la vida humana de fines del siglo XX. Y esto es un desafío que implica hoy la necesidad de considerar a las identidades (en términos de cultura) también como relacionales, donde se juega permanentemente la tensión *procesos/estancias*. Los circuitos culturales, las refiguraciones de las esferas públicas, los no-lugares o lugares desocializados cuyo objeto es el consumo, la resignificación de lo político, las hibridaciones y heterogeneidades, los reconocimientos identitarios, las negociaciones de sentido a nivel global (aunque deban comprenderse en el marco de distancias cada vez más fuertes entre sectores económico-sociales y de nuevas formas de dependencia bajo la figura de la interdependencia) nos obligan a pensar que la “puesta en común” y el “sacar afuera” van mucho más allá (a la vez excediendo y redefiniendo) de los límites de lo personal o de los espacios íntimos (Huergo, 1997).

---

institucionalidades, las problemáticas de investigación y los modos de intervención política de actores que se inscriben dentro de esta perspectiva.



En las expresiones de Jorge Huergo aparecen ligadas la dimensión cultural y política de comunicación/ educación, donde juegan conflictivamente las maneras de interpretar la cultura como encuentros (la mayoría de las veces inarmónicos) de disputa por la construcción y reconstrucción de sentidos. Lejos de las visiones esencializadas de lo social, Huergo también inscribe a este territorio ético-político en las discusiones coyunturales de las coordenadas de la cultura mediática (“trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización”) de finales del siglo XX para discutir con las perspectivas y trayectorias prácticas que circunscribían a comunicación/ educación dentro de las líneas tecnicistas de un neoliberalismo todavía incuestionado. Las jugadas a la “puesta en común”, “al sacar afuera”, son figurados como actos de arrojo estratégico por ubicar al legado freireano en un primer plano dentro del campo de comunicación/ educación cuando, por entonces en pleno neoliberalismo, se lo había circunscripto como una tradición esterilizada. Este esfuerzo revitaliza, incluso en la actualidad, el horizonte ético-político del amplio legado freireano como fundacional del campo de comunicación/ educación al que adherimos.

Los desarrollos posteriores del campo y la modificación de algunas dimensiones de los contextos del neoliberalismo obligan a enfatizar en su carácter estratégico y actualizar interrogantes. En el año 2001, quienes integrábamos el equipo de trabajo de Jorge Huergo habíamos optado por denominar la coyuntura a partir del concepto de *crisis orgánica* de Antonio Gramsci (2003b, pp. 62-70) para dar cuenta de la pulverización de los contextos económicos productivos, el empobrecimiento de vastas capas de la sociedad y el desmantelamiento de las tramas socioculturales. Allí se manifestaba el protagonismo del Estado gerencial y el mercado como productores de identidades fragmentadas amparadas en el multiconsumo, sumado a la pérdida del carácter interpelador de la escuela para el ascenso social, para la inserción laboral y a la construcción de la sociedad política (Huergo, 2011). Luego, a partir del año 2003, se inicia con luces y sombras un proceso político que promueve otra retórica discursiva e iniciativas de políticas públicas que establecen un marco incipiente de fractura con las líneas más duras del neoliberalismo. Sin embargo, es atrevido a considerar un contexto posneoliberal: persisten sus matrices culturales y todavía resguardan una fuerte pregnancia en las configuraciones subjetivas. A este nuevo clima Jorge Huergo lo denominó como un clima de restitución de lo público y, desde allí, insta a

llevar a cabo un desafío para el campo de comunicación / educación: “la alternativa que hoy tenemos es la restitución de los espacios formadores de sujetos que habían sido destituidos. Debemos optar entre quedarnos anclados en las pequeñas experiencias (muchas veces fragmentadas) que nos salen bien o empezar a contribuir en la restitución de la formación institucional para la cual el Estado ha tomado la iniciativa, pero reconociendo las luchas de organizaciones y movimientos sociales y populares” (Huergo, 2011, p. 17).

Entre las iniciativas de acciones de Estado que plantean actualizaciones al campo de comunicación/ educación, mencionaremos alguna de ellas: la sanción de leyes que proponen otros planteos en torno de lo educativo y la formación subjetiva en un sentido amplio (Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional; Ley 26.606 de Educación Nacional; Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual; Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario; Ley 26. 743 de Identidad de Género; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral; Ley 26.727 del Trabajador Rural), al mismo tiempo se lanzaron la Asignación Universal por Hijo/a, el Programa Conectar Igualdad y se recuperaron la administración de los fondos jubilatorios previsionales y la mayoría accionaria de la empresa de hidrocarburos YPF. Las contradicciones dentro de este proceso político se visibilizan y se dirimen en el escenario delimitado por las instituciones de representación democrática. Al mismo tiempo, en varias ocasiones, los avances socioculturales propuestos por las propuestas legislativas son cooptados por institucionalidades residuales que soslayan la modificación de prácticas de sus agentes.

Los movimientos del campo han ocasionado un retraining de comunicación/ educación y el crecimiento de la *educomunicación* (también denominado como pedagogía para los medios, educación para los medios y para las TICS, nociones ampliamente extendidas en algunas instituciones españolas que tuvieron aceptación en otras de nuestro continente), donde pareciera privilegiarse la potencialidad inmanente de cada concepto, por sobre un campo que crece al ritmo de la complejidad y de los rasgos perdurables de la crisis orgánicas. La educomunicación pareciera suturar los términos de una relación conflictiva – entre comunicación y educación, apropiaciones subjetivas y dispositivos, formaciones históricas y narraciones subjetivas, entre otras–, así como los traumatismos sociales que dan origen a nuestra vida en común (Huergo, 2011). Las memorias del campo de comunicación/

educación (algo que se puede comprobar en la lectura de los capítulos anteriores, más allá de las localizaciones específicas para ubicar la problemática de esta tesis) siempre están en movimiento para consignar la imposibilidad de esa sutura.

Lo que uno encuentra en esa supremacía de la *educación* en este campo, no sólo una tendencia a reducir *comunicación/ educación* a un problema de uso de medios y tecnologías; ni es tanto reducirlo a una perspectiva tecnicista, ya que muchas veces las producciones, prácticas y reflexiones respecto de las TICs y educación provienen de una matriz de pensamiento crítico. Lo que uno encuentra en la *educación*, en cambio, es cierto neo-imperialismo pedagógico, a la par de una reducción del campo, no a un posicionamiento instrumental pero sí a los proyectos o a las trayectorias prácticas pedagógicas con las TICs. [...] Lo estratégico en el caso de la *educación* parece reducido a un conjunto de acciones de investigación e intervención (marcadamente pedagógicas –incluso en un sentido discutible de lo pedagógico–) que muchas veces carecen de densidad política, histórica y epistemológica (Huergo, 2011, pp. 23-24).

Esta discusión que propone Jorge Huergo señala que la *educación* concibe comunicación y educación ya no como un campo, sino como una intersección entre términos. Para validar las argumentaciones resulta interesante observar cómo en la relación entre las tecnologías y la educación se presenta el interrogante, profundamente político-cultural, por las relaciones de poder y saber en sociedades delineadas por el capitalismo posindustrial. Hay un ensanchamiento del campo de comunicación/ educación por su profusión ético-política y de prácticas de investigación e intervención, pero también por su densidad histórica, que lo conecta con la restitución de lo público. Sin pretender resultar soberbios, se perciben escenarios favorables para abandonar las posiciones de resistencias y ocupar densamente espacios políticos que favorezcan la escritura y la lectura de nuevo(s) mundo(s) (Freire, 2008a). Bajo estas precauciones, los interrogantes vinculados con la educación de jóvenes y adultos contribuyen al campo de comunicación/ educación a partir de reflexionar acerca de los saberes, las experiencias sociales y las formaciones subjetivas que trascienden los parámetros de comprensión provenientes de las didácticas. Asimismo, actualizan los sentidos de una memoria fundante del campo y profundizan en las articulaciones entre la hegemonía, lo político y la cultura. En términos contextuales, se

puede afirmar provocativamente que siempre que un discurso político traza un horizonte de acción concreta que se liga con algunos de los múltiples rostros de la emancipación, su forma gubernamental, erigida en las instituciones estatales, delinea políticas destinadas a la educación de jóvenes y adultos.

### ***La perspectiva comunicacional de lo educativo***

En 1984, Héctor Schmucler afirmaba que venimos de “un obstinado fracaso: definir la comunicación” y, por otro lado, cuando se obtenían precisiones eran tan generalistas que “todo es comunicación”. Luego agregaba la pretensión de hacer estallar los contornos disciplinares: “La comunicación no es todo, pero debe ser hablada desde todas partes; debe dejar de ser un horizonte constituido, para ser un objetivo a lograr” (Schmucler, 1997, p. 151). De ahí que la comunicación deba ser considerada como una *perspectiva* que indaga en las lógicas de los procesos de producción de sentido, en las operaciones que los involucran, en los alcances performativos que promueven estos procesos, además del vínculo entre prácticas y saberes en los procesos de diferenciación simbólica que constituyen la vida social y política en condiciones históricas determinadas.

La elástica expansión de la categoría de comunicación funcionó como un arco omnicomprensivo de procesos disímiles, sin muchos esfuerzos por lograr precisiones – aunque sea precarias– acerca de los problemas que se analizan y se promueve una suerte de imperialismo de la comunicación (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, 2007). Sorteando estos laberintos, ante la relativa institucionalización, es movilizador pensar a la comunicación como un campo minado (Caggiano, 2007), cuyos objetos han ido variando en el transcurso del tiempo en virtud de las modificaciones de las condiciones de los contextos de producción intelectual. Aquí nos interesa destacar la corriente *culturalista* (Jesús Martín-Barbero, 2003a) que profundizó y complejizó los modos de análisis en comunicación que ciertos modelos informacionales, funcionalistas e ideologicistas habían soslayado. La comunicación comienza a rastrearse en la cultura y en las prácticas sociales que derivan de ella, al mismo tiempo que los medios de comunicación masiva dejan de ser estudiados por su afán de producción de productos cerrados. Adoptar lo comunicacional como perspectiva

implica “el movimiento de desplazarse de los sujetos y sus prácticas, sus discursos, a las dimensiones estructurales, y de allí nuevamente a las prácticas: sentido y fuerza. Incorporar el conflicto en el territorio de las significaciones: la politicidad de la comunicación” (Saintout, 2003). Cabe señalar como exhortación que la profusa tendencia a mantener esta línea culturalista ocasionó, por momentos, un adelgazamiento de las conflictividades políticas que la perspectiva comunicacional mostraba como novedad. Asimismo, el actual escenario de convergencia tecnológica desafía los alcances del paradigma de las mediaciones y nos obliga a problematizar o recrear nuestras vigentes estrategias de comprensión de lo cultural.

Un modo posible de entrada, entre otros, a la perspectiva comunicacional radica en atender las posibilidades analíticas de la *cultura mediática*. Como tal, la noción de cultura mediática se ha transformado en un principio que explica la producción colectiva de significados en las sociedades en vías de mediatización. Afirma Eliseo Verón: “Las sociedades postindustriales son sociedades en vías de mediatización, es decir, sociedades en que las prácticas sociales (modalidades de funcionamiento institucional, mecanismos de toma de decisión, hábitos de consumo, conductas más o menos ritualizadas, etc.) se transforman por el hecho de que hay medios” (Verón, 1992). En este sentido, la mediatización no avanza en un sentido único, ni todas las prácticas pueden ser mediatizadas de la misma forma, sino que lo hacen de acuerdo con la práctica social que involucren y producen distintas consecuencias. Por lo tanto, es imposible reconocer una sola lógica estructurante.

La cultura mediática vendría a entregar elementos de comprensión de la sociedad, en tanto y en cuanto los medios de comunicación transformaron en las matrices y las racionalidades que organizan el sentido.

Constituiría, en cambio, un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la *existencia* de los medios. En ese sentido, la mediatización de la sociedad -la cultura mediática- nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y

medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es uniforme. Ello no sólo nos habla de un cambio epocal; remite también a un modo de pensar que, de alguna manera, pone de manifiesto la necesidad de recuperar la materialidad de los procesos significantes o, si se quiere, de reponer la centralidad de los medios en el análisis cultural pero no ya en su carácter de transportadores de algún sentido añadido -los mensajes- o como espacios de interacción de productores y receptores, sino en tanto marca, modelo, matriz, racionalidad productora y organizadora de sentido (Mata, 1999).

Si bien con estas precisiones acordamos que la cultura mediática ha permeado todo el orden social, es necesario reconocer la complejidad de hallar un *estatuto* de la cultura mediática, casi como un marco totalizador, como también de las tensas relaciones que se generan en determinados intentos de la teoría social cuando se esfuerza por describirla y/o analizarla (Stevenson, 1998, p. 327). Por otra parte, cabe destacar que la cultura mediática, en tanto modeladora de prácticas, trasciende las situaciones específicas de recepción, audiencias o de la posición de públicos o consumidores de los sujetos para extenderse hacia la totalidad de las formas sociales.

Para continuar, en la relación que se presenta entre comunicación/ educación, la producción de sentidos y significados involucra una dimensión comunicacional de lo educativo, en tanto formación de sujetos y subjetividades.<sup>11</sup> Es decir, la producción de sentidos conlleva un escenario proclive a la constitución de un tipo de subjetividades históricamente posibles. Discurso (comunicación) y educación trabajan entrelazadamente en la producción de sentidos y en la formación de sujetos subjetividades. De allí que los aportes de la pedagoga Rosa Buenfil Burgos nos acerquen una categoría operativa de lo educativo en clave comunicacional:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a

---

<sup>11</sup> Se entiende a la *formación* como un proceso activo que debe tanto a la acción como al condicionamiento, según lo concibe Edward P. Thompson (1980, p. XIII). Definirla de esta forma permite inscribir nuestra zona problemática dentro de intereses reflexivos enmarcados en las contiendas político-culturales.

partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1992, p. 18).

La interpelación, en tanto un llamado al individuo a constituirse en sujeto (Althusser, 1970), es un punto de partida en nuestra perspectiva de comunicación/ educación. Este punto de partida es aquello que Paulo Freire (1999) denominó como reconocimiento del universo vocabular de los sujetos a quienes les hacemos esa llamada. En el juego de interpelación y reconocimiento es dónde se puede hallar una noción comunicacional de lo educativo, al mismo tiempo que una noción educativa de lo comunicacional. Partir del mundo cultural de nuestro/a interlocutor/a es atender a su mundo cultural donde se mixturán sus experiencias, sus saberes, sus configuraciones subjetivas desde las cuales les otorga significado al mundo.

### **Las experiencias**

Cuando nos enfrentamos a la categoría de *experiencia* inevitablemente también emerge un considerable número de intentos de descripción, con autores ubicados en diversas posturas y amparados en las perspectivas disciplinares más equidistantes, pero también de cierta vaguedad e imprecisiones que obligan a reformular los términos cada vez que se presenta un interrogante de investigación. Tal es así, que aquí enunciaremos algunos de los rasgos que anhelan problematizar la experiencia desde las ciencias sociales. El esfuerzo por agotar la totalidad de reflexiones acerca de este tipo de preocupaciones será infructuoso debido a la profusión de materiales existentes. Por lo tanto, se privilegian algunos por sobre otros en virtud de las discusiones que se quieren sostener en este trabajo de tesis y las potencialidades de futuras interrogaciones que habilitan.

En este sentido, se expondrán unos argumentos breves, en clave histórico-cultural, de la experiencia para entenderla como un modo de configuración significativa de la hegemonía y, al mismo tiempo, como una forma de establecer presiones para revertir esa articulación. Por otro lado, se presentan aportes que permiten trazar algunas líneas de análisis de un

cierto carácter inasible de las experiencias que no encuadran en algunos dispositivos institucionales modernos, como así también del vitalismo que surge de la dimensión comunitaria de la vida social. Son contribuciones que tienen su punto de partida en una tendencia ensayística sociológica-filosófica posmoderna y otorgan indicios para comprender algunos de los rasgos en los cuales la cultura mediática estructura la experiencia. Es decir, los aportes que se describen oscilan en brindar ciertos elementos interpretativos de la experiencia en el contexto de un capitalismo posindustrializado, pero sin perder el fuerte carácter histórico que la moldea y la prefigura (como una de las materias primas del conocimiento).

### ***Praxis y experiencia***

La experiencia, en un sentido amplio, ha sido trabajada desde el marxismo a partir de la noción de praxis. Se trata de un concepto que ha tenido variadas interpretaciones según las múltiples interpretaciones que atravesaron a la totalidad de la obra de Karl Marx, para fundamentar perspectivas a partir de todo lo que abrió la posibilidad de efectuar análisis mediante el materialismo dialéctico. Aquí solo tomaremos referencias mínimas en torno de la praxis que se pueden inferir de *La ideología alemana*, intentar ampliar discusiones en el interior del corpus teórico marxista es algo que excede los objetivos de investigación de esta tesis.

En su intento por cuestionar a la crítica alemana, Marx afirma que esta se ha mantenido en el plano de las ideas sin realizar el entronque de su crítica con el propio mundo material que la rodea. Cualquier empresa de interpretación debe tener claro su punto de partida: “Las premisas de las que partimos no son arbitrarias, no son dogmas, sino premisas reales, de las que solo es posible abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado ya hechas, como las engendradas por su propia acción. Estas premisas pueden comprobarse [...] por la vía puramente empírica” (Marx y Engels, 2004, p. 11). El hombre (y la mujer) se diferencian de los animales no solo por la “conciencia” sino por el modo de producir sus medios de vida, que un determinado modo de vivir y manifestar su vida: “Lo que son coincide, por



consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo de cómo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto de las condiciones materiales de su producción” (Marx y Engels, 2004, p. 12).

Si bien es posible hallar desarrollos intelectuales que sostienen acertadamente que no puede ceñirse a las características de una clase solo por la relación que establece con los medios de producción (Thompson, 1995), estos aportes de Marx brindan una ocasión para entender que a partir de la relación que los seres humanos establecen con la naturaleza para obtener la reproducción de sus condiciones de vida se establecen a partir de acciones concretamente dirigidas en algún sentido. Aquí es dónde irrumpe la praxis como la actividad humana fundamental, mediante la cual hombres y mujeres se hacen a sí mismos/as y producen las condiciones históricas en las que viven. En la praxis se encuentran vinculados de manera intrínseca un conocimiento determinado de la realidad y el campo de posibilidades reales de transformación de ese contexto. Tiene como punto de arraigo un escenario vital concreto, que tiene una dimensión crítico-práctica, además de otorgar un mínimo campo de efectos posibles para actuar en una dirección específica a partir de un umbral de conocimientos ya adquiridos.

En los términos planteados por Marx, cabe destacar que el vínculo indisoluble de la praxis entre las condiciones de producción económica y los potenciales modos de vida (en definitiva, lo cultural) que se desprenden de ella requieren de un umbral de análisis más específico, dentro de las líneas de análisis establecidas en este trabajo. La praxis también se encuentra conformada por los modos de acceso desigual y diferenciado al repertorio de las herramientas culturales que otorga un contexto concreto en situaciones y condiciones históricas determinadas.

Para continuar se pueden ubicar, en esta misma dirección, algunas observaciones fragmentarias de Antonio Gramsci respecto de la praxis. En varias ocasiones, Gramsci describe a la filosofía de la praxis como un modo de producción de conocimiento que busca comprender el mundo y promueve acciones humanas destinadas a modificar la realidad más inmediata. Tiene su punto de partida en escenarios concretos y en términos políticos es “cercana al pueblo, al sentido común; está vinculada estrechamente a muchas creencias y prejuicios, a casi todas las supersticiones populares” (Gramsci, 2003a, p. 94). La praxis no

se manifiesta exclusivamente en el terreno de la idealidad, en el de la relación con los modos de producción, sino también que tiene un fuerte arraigo en las creencias, los prejuicios y en las expresiones complejas que se manifiestan corporalizadas en el sentido común. Por momentos, la praxis manifestará una acción críticamente dirigida y en otros será necesaria desmenuzar sus partículas más rígidas que sostienen la necesidad del orden dado. Las tensiones entre la cultura popular y la alta cultura también operan en los marcos de posibilidades performativas que modelan la praxis (Gramsci, 2003a).

Si lo planteamos en términos duros, praxis significa acción o la realización de algo. Ahora bien, Gramsci entiende que toda acción reserva alguna dimensión intelectual, al mismo tiempo que lo intelectual también contiene una dimensión de acción concreta. “No hay actividad humana de la que se pueda separar el *homo faber* del *homo sapiens*. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir a suscitar nuevos modos de pensar” (Gramsci, 2000, p. 13). En la imposibilidad de esta separación del “homo” sustenta la postura de que todos los hombres son filósofos de la praxis porque en la utilización del lenguaje que realizan hay una determinada concepción del mundo que expresan.

Es preciso destruir el muy difundido prejuicio de que la filosofía es algo sumamente difícil por ser la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son "filósofos", y definir los límites y los caracteres de esta "filosofía espontánea", propia de "todo el mundo", esto es, de la filosofía que se halla contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente “folklore” (Gramsci, 2003a, p. 7).

En síntesis, la praxis como una experiencia individual –pero a la vez colectiva– se halla delimitada por las condiciones culturales en las que se manifiesta y se revela como una forma de comprensión e intervención sobre el mundo.

Dentro del marxismo, en sucesivos desarrollos, se han expuesto debates intensos acerca de la experiencia como una forma de conocimiento. Uno de ellos, que retoma varios de los aspectos ya presentados en torno de la praxis, es el que llevaron a adelante Louis Althusser y Edward P. Thompson. En uno de sus planteos, Althusser (1967) efectúa una operación condenatoria al empirismo como materia prima del conocimiento en la historia porque su objeto real es inaccesible. La respuesta de Thompson (1981) es notable por la riqueza de matices teóricos que entrega y por el tratamiento de la categoría de experiencia. Esto resulta nodal para el trabajo de investigación que venimos realizando, más allá de las disquisiciones entre intelectuales de fuste que no desarrollaremos en esta ocasión.

El conjunto de lo social está compuesto de eventos, acontecimientos que plantean nuevos problemas y dan lugar a la experiencia: “categoría que, por imperfecta que pueda ser, es indispensable para el historiador, ya que incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento” (Thompson, 1981, p. 19). En ciertos planteos todavía perdura la certeza de que la experiencia es un tipo de conocimiento de bajo nivel y cercano al sentido común, aunque se torne necesario proponer otra mirada al respecto.

[...] la experiencia es válida y efectiva pero dentro de determinados límites; el campesino “conoce” sus estaciones, el marinero “conoce” sus mares, pero ambos pueden estar engañados en temas como la monarquía y la cosmología.

Ahora bien, lo que se nos plantea ahora en primer plano no son los límites de la experiencia, sino el modo de su acceso a nuestra mente o de su producción. La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento; surge porque los hombres y las mujeres (y no sólo los filósofos) son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo. [...] Porque no es posible imaginar ningún tipo de ser social con independencia de sus conceptos organizadores y de sus expectativas, ni tampoco el ser social podría reproducirse a sí

mismo ni siquiera un solo día sin pensamiento. Lo que se quiere decir es que dentro del ser social tienen lugar cambios que dan lugar a *experiencia* transformada: y esta experiencia es determinante, en el sentido en que ejerce presiones sobre la conciencia social existente, plantea nuevas cuestiones y proporciona gran parte del material de base para los ejercicios intelectuales más elaborados (Thompson, 1981, pp. 19-20).

La virulencia del debate que mantiene con Althusser hace que Thompson contraponga en reiteradas oportunidades a la experiencia y el conocimiento académico. Señala que la experiencia tiene un carácter intempestivo que los discursos universitarios no logran dar cuenta de su complejidad, además de brindar conocimientos importantes para la vida de hombres y mujeres. Por ejemplo, la experiencia puede anunciar una crisis alimentaria que produjo muertes, pero los sobrevivientes podrán preguntarse por nuevas formas de organizar la economía. Así es como los viejos sistemas conceptuales pueden derribarse y se impongan nuevas problemáticas. Allí es donde se origina un diálogo entre el ser social y la conciencia social.

Lo que Althusser pasa por alto es el *diálogo* entre el ser social y la conciencia social. Obviamente, este diálogo va en ambos sentidos. Si el ser social no es una mesa inerte que no puede refutar a un filósofo con sus patas, tampoco la conciencia social es un receptáculo pasivo de “reflejos” de esta mesa. Obviamente, la conciencia, bajo la forma que sea –como cultura no autoconsciente, como mito, como ciencia, como ley o como ideología articulada– ejerce a su vez una acción retroactiva sobre el ser: del mismo modo que el ser es pensado, el pensamiento es vivido; los seres humanos, dentro de ciertos límites, pueden *vivir* las expectativas sociales o sexuales que las categorías conceptuales dominantes les imponen (Thompson, 1981, p. 21).

Entendida de esta forma, la experiencia involucra tanto la práctica como la representación. Lo cultural, con las significaciones acerca del mundo que conlleva, también pugna por hacer dialogar – no siempre armoniosamente– al ser social y a la conciencia social. Resulta interesante vislumbrar a la experiencia como un modo de producción conocimiento particular que puede ejercer presiones sobre el sedimento de las prácticas y los saberes socialmente compartidos capaz de hacer modificaciones (de carácter conservador o transformador) en el campo de la política.

### ***Tener experiencia y las vivencias***

En esta ocasión tomaré las reflexiones del filósofo italiano Giorgio Agamben (2011a) para comenzar a esbozar algunas reflexiones en torno de la experiencia, en especial las que se encuentran en el libro *Infancia e historia*. Sobre todo porque, en ese texto, este autor señala la imposibilidad de la experiencia en el escenario histórico actual. Por otra parte, también se complementará con las observaciones que realiza el sociólogo posmoderno francés Michel Mafessoli (1997) en *Elogio de la razón sensible*, quien describe a la vivencia como una de las formas de la experiencia en un mundo sensible.

Una de las formas de entender la experiencia es desde lo *subjetivo*, que puede estar vinculada con aquellas situaciones prácticas que se enfrentan cotidianamente, donde en determinadas circunstancias pueden constituir un conjunto de saberes. Sin embargo, estos saberes pueden no ser reclamados por una nueva generación e incluso es muy probable que el sujeto que los detente ni siquiera los tenga presente, ni sepa transmitirlos. Las dificultades para la transmisión de una experiencia pueden provenir del ámbito de la sociedad o la cultura, circunstancia que indica que un grupo social puede compartir experiencias aunque escapen a los dispositivos de transmisibilidad o bien que carezcan de destinatarios claramente reconocibles. En esta línea, los referentes y las referencias que oficiarían de sustrato a la experiencia se difuminan.

Otra manera de concebir a la experiencia es aquella que la relaciona con el *legado* que garantiza la sucesión, en términos de la transmisión de los saberes legitimados socialmente en forma de conocimiento. Aquí se trata de que se brinde una información construida en otro tiempo y espacio a un sujeto dispuesto a recibirla, más allá del carácter científico o religioso que podría reservar el discurso de ese conocimiento (Puiggrós, 2011). De más está aclarar que se sobreentiende que los referentes y las referencias se pueden reconocer con facilidad. Esta última ha sido la noción más extendida en el campo de comunicación/educación, entre otros campos, porque se garantiza –por mencionar un verbo provocador– el contenido y la transmisión de un emisor hacia un receptor. Por supuesto, las disputas en torno de la apropiación y los modos de nominar ese legado, intangible y

concreto al mismo tiempo, complejizan la problemática de la experiencia. Estas operaciones, configurar las experiencias como un legado, fueron las que impregnaron gran parte de las prácticas formativas en ámbitos institucionales educativos. En este sentido, el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998) contribuyó a pensar al arbitrario cultural (en nuestro caso se puede reemplazar por legado) como el conglomerado de experiencias y saberes que una clase impone sobre todo el conjunto social, gracias al ejercicio de un poder arbitrario, legitimado por la silenciosa violencia simbólica de la acción pedagógica. Así, la comunicabilidad de la experiencia y los saberes que ella contiene estaría garantizada por dispositivos institucionales y por el uso de un poder que la legitima.

En otro orden, pero que oscila entre los dos puntos de vista expuestos, Giorgio Agamben señala que la experiencia es algo que es imposible de realizar. En el contexto actual, al hombre contemporáneo se le expropió la capacidad de tener y transmitir experiencias (Agamben, 2011a, pp. 7-8). Para afirmar esto, recupera a Walter Benjamin que sostiene la pobreza de experiencia,<sup>12</sup> cuya causa principal identificaba en la Primera Guerra Mundial, donde hombres y mujeres regresaron enmudecidos por las situaciones que afrontaron. Agamben mantiene que ya no es necesaria una catástrofe que destruya la experiencia, sino que solo basta con una jornada en una gran ciudad donde el hombre retorna a su hogar plétórico de acontecimientos sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. Posiblemente, según lo plantea el filósofo italiano tomando como punto de partida el contexto europeo, nuestra época sea muy rica en experiencias significativas y no sea una

---

<sup>12</sup> Walter Benjamin tiene un artículo de 1913 donde reflexiona acerca de la experiencia en otra dirección, antes de haber sufrido la Primera Guerra Mundial. Aquí sostiene que la experiencia es la máscara del adulto, es inexpressiva y es el argumento principal por el que se ataca a la juventud: su inexperiencia.

De antaño desvaloriza nuestros años, los convierte en una época de simpáticas necesidades, en una infantil embriaguez que precede a la larga sobriedad de la vida formal. Así son los benévolos, los liberales. Pero conocemos otros pedagogos cuya amargura no pretende ni siquiera permitirnos los breves años de la 'juventud'. Severos y crueles, quieren someternos – ya– a la servidumbre de la vida. Unos y otros desvalorizan nuestros años, los destruyen. Y, cada vez más, nos invade una sensación: la juventud no es más que una breve noche (¡llénala de embriaguez!; después vendrá la gran 'experiencia', años de compromisos pobres de ideas y carentes de inspiración. Así es la vida (Benjamin, 2011, p. 17).

Los adultos y la juventud colisionan en virtud de los antagonismos por nombrar la experiencia, en los términos de Benjamin, donde uno busca quitarle sentido y disciplinarla y otro realza su vitalismo idealista y no repetitivo. Este escrito de un joven Benjamin confronta con el "burgués [que] ha convertido a la experiencia en Evangelio, en mensaje de la vulgaridad de la vida" (Benjamin, 2011, p. 17).

situación de mala calidad respecto de otras circunstancias históricas, sino que otros momentos la experiencia que una generación le transmitía a otra se caracterizaba por lo cotidiano y no por lo extraordinario.

Cada acontecimiento, en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato. Actualmente ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia y, si dispone de ella, ni siquiera es rozado por la idea de basar en una experiencia el fundamento de su propia autoridad. Por el contrario, lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia (Agamben, 2011a, pp. 9-10).

Al mismo tiempo, agrega que la máxima y el proverbio han desaparecido y que ya no constituyen, por lo tanto, la forma en que la experiencia se convertía en autoridad. Esto no significa que no existan experiencias, más bien estas se efectúan fuera del hombre, quien las rechaza y se queda contemplándolas con alivio. La mayoría de los hombres y las mujeres se niegan a adquirir una nueva experiencia, sino que prefieren que esta sea capturada por un dispositivo tecnológico. Sin caer en posturas que dictaminen lo genuino o lo abyecto de estas operaciones, Agamben sostiene que, tal vez, “en el fondo de ese rechazo en apariencia demente se esconda un germen de sabiduría donde podamos adivinar la semilla en hibernación de una experiencia futura” (Agamben, 2011a, p. 10). La expropiación de la experiencia a la humanidad se tornó en un momento de sustitución de una experiencia que sea manipulada y guiada como en un laboratorio para ratas, donde la mentira y el horror se piensen como únicas posibles, entonces allí el rechazo a la experiencia adquiere un sentido de resistencia.

Dentro del proyecto de la ciencia moderna, la expropiación de la experiencia era uno de sus pilares fundamentales para obtener certezas y regularidades ante la confusión y la oscuridad que procede de todo aquello que no sea el saber científico. Para dar una noción de la separación entre conocimiento y experiencia, como así también para resaltar el carácter inestructurado de esta última, Agamben retoma a Francis Bacon quien describe el aspecto

incierto de lo ordinario ante un nuevo modo de lograr las certezas mediante la experimentación.

La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama 'caso', si es expresamente buscada toma el nombre de 'experimento'. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después se alumbra el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos (Agamben, 2007: 13-14).

En este fragmento se condensa la separación entre experiencia y conocimiento, debido a que en la experimentación se encuentra el fundamento de la ciencia moderna; es decir, en encontrar regularidades que garanticen los mismos resultados obtenidos ante condiciones similares. Esto fue originando un desplazamiento, gracias a la ciencia, de la experiencia lo más lejos posible del hombre. La experiencia era incompatible con la certeza y una experiencia convertida en un elemento cuantificable y previsible pierde toda autoridad. Luego, en otro pasaje, Agamben toma de Montaigne la separación de la experiencia y la ciencia, del saber humano y el saber divino, donde una experiencia del límite los separa. Montaigne dice que ese límite es la muerte, y por lo tanto el fin último de la experiencia es la muerte, como un llevar al hombre a una anticipación de la muerte que, en definitiva, es imposible de experimentar y solo se puede aproximar (Agamben, 2011a, p. 17). En esta tensión entre la experiencia y la ciencia, entre *tener* experiencias y *hacer* experiencias, se evidencian las transformaciones subjetivas:

La transformación del sujeto no dejó de alterar la experiencia tradicional. En tanto que su fin era conducir al hombre a la madurez, es decir, a una anticipación de la muerte como idea de una totalidad acabada de la experiencia, era en efecto algo esencialmente finito, era algo que se podía *tener* y no solamente *hacer*. Pero una vez que la experiencia comience a ser referida al sujeto de la ciencia, que no puede alcanzar la madurez sino únicamente incrementar sus propios conocimientos, se vuelve por el contrario algo esencialmente infinito, un concepto "asintótico", como dirá Kant, algo



que sólo es posible *hacer* y nunca se llega a *tener*. Nada más que el proceso infinito del conocimiento (Agamben, 2011a, p. 24).

Por eso, resulta pertinente establecer una diferencia en aquello que consiste, según el desarrollo expuesto, entre tener experiencia y hacer experiencia. El *tener* experiencia revela un carácter finito, incompleto, se encuentra sometida a las numerosas contingencias del contexto, como también de las opacidades del relato que la narra. En ese sentido, produce saberes que tienen una *pregnancia* más existencial, vital, en un escenario siempre cambiante, donde la dimensión formativa está dada por la potencialidad performativa que la experiencia contiene para el sujeto. Interviene, entonces, la subjetividad en el lenguaje, como un modo de representación, donde el hombre se constituye como sujeto (es “ego” quien dice “ego”), que es la posibilidad de plantearse como un locutor, que no es más que la emergencia del ser en una propiedad fundamental del lenguaje (Benveniste, 1997).

En cambio, *hacer* experiencia es seguir unos procedimientos encauzados, construir una experiencia científica es generar un camino sin ambigüedades, generar un método que evite todo aquello que provenga del orden irracional (Agamben, 2011a, p. 34). Uno de los mayores propósitos consiste en obtener leyes que garanticen la obtención del mismo resultado ante condiciones similares para generar un saber que puede ser universal. El experimento se convierte en un dispositivo que manipula los materiales con los cuales trabaja, ya sea que provengan del orden de lo social o de la naturaleza; por ello, es metódico y sistemático.

Por su parte, Michel Maffesoli señala que una de las características de la experiencia contemporánea es la vivencia, cuya matriz está conformada por la sensibilidad y la afectividad propias del estar juntos.

En efecto, lo propio de la vivencia es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social, es subrayar la mística, en este caso lo que une a los iniciados entre sí, lo que conforta de una manera misteriosa el vínculo, tenue y sólido a la vez, que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia, el cual tiene poco que ver con las diversas racionalizaciones con las que se explica, la mayoría de las veces, la existencia de las diversas agregaciones sociales (Maffesoli, 1997, pp. 240-241).

Se trata de privilegiar las pasiones, las emociones, los afectos que constituyen los umbrales de nuestros acontecimientos cotidianos que suceden en pequeños instantes eternos que, en sus retazos, conforman una socialidad que no detenta un sentido unívoco, ni un desarrollo progresivo. Así, para comprender la vivencia es necesario concebir un tejido de significaciones contradictorias que evitan ser resueltas en un proceso dialéctico clásico, sino que se conjugan en una síntesis falaz y abstracta. En ese caso, el énfasis se posiciona en el carácter instituidor antes que en el instituido, para descubrir la socialidad que viene de abajo, con su implícita carga afectiva, antes que en las formas económico-políticas que siempre se creyó que fueran las que determinaban cualquier tipo de vida social (Maffesoli, 1997, p. 241).

Conjuntamente, se propone un cuestionamiento a los proyectos científicos, presos del fetichismo del rigor, que desconectan aquello que en la vida real se presenta como abigarrado, desordenado, vital, que no puede ser analizado desde una perspectiva normalista, jurídica o moralista. Lo que en la modernidad se evidenciaba como el individualismo, el racionalismo y el dogmatismo, ahora en la posmodernidad –en palabras de Maffesoli– se puede encontrar en una relación entre la comunidad, la vivencia y el vitalismo. Por lo tanto, se requiere una mirada nueva que enfatice en la experiencia viva de los protagonistas antes que en las teorías indicadoras y descriptivas de lo que debe ser ese fenómeno que viven los sujetos; así es posible atender a la materia viva como una prueba de la fecundidad científica.

Una de las maneras de entender a la sociedad, desde los puntos nodales de esta perspectiva, se halla en considerar a la vivencia como el aspecto crucial que explica cualquier socialidad más allá de la exclusividad del contrato social o el modelo jurídico adoptado como propio. Con estas premisas, es posible encontrar una relación entre la socialidad y la experiencia.

Y digo bien la socialidad, es decir, un estar juntos fundamental que, junto a los elementos mecánicos y racionales que están en la base del contrato social, integra todos los aspectos pasionales, no racionales, incluso del todo ilógicos, que actúan también en la naturaleza humana. [...] Así, pues, poner el acento en la vivencia es una buena manera de reconocer los elementos subjetivos como parte integrante de las historias humanas. [...] En resumen, desde la política de matanzas tribales, pasando

por las celebraciones patrióticas y sin olvidar la esfera del trabajo, encontramos en acción a la preocupación erótica, el sentimiento de pertenencia y otras categorías estéticas; es decir, que en el alborozo o en la crueldad, lo que importa es, ante todo, experimentar, juntos, unas emociones comunes (Maffesoli, 1997, pp. 250-251).

En esa vivencia, en esa experiencia manifestada por el estar junto con otros, señala la incorporación del mundo y su incorporación al mundo de parte de las mujeres y los hombres contemporáneos. Los referentes y las referencias aquí también son lábiles e implican una apertura del sí mismo y una relativa invasión del otro, sin que ello signifique una identificación persistente con un ideal colectivo. La vivencia, en el interior de un contexto histórico que proclama desde algunas usinas de pensamiento el fin de las certidumbres ideológicas, genera un *saber donisiaco* que puede integrar el caos, la efervescencia, el desorden, lo trágico, lo no racional, todas aquellas cosas incontrolables que constituyen el vía crucis del acto de conocer. Este saber no justifica, ni legitima, sino que es capaz de percibir el hormigueo existencial de la socialidad contemporánea (Maffesoli, 1997, pp. 13-14).

### **Los saberes**

Otra de las vertientes de análisis de este trabajo proviene de la categoría *saberes*. Así, en plural, se admite la relevancia de considerar la existencia de un conjunto de saberes y no la primacía de uno que podría suponerse como aquel unívocamente reconocido. Para obtener una aproximación a la definición de saber una estrategia retórica consiste en recurrir al diccionario, para dar cuenta de un recurso que evidencia, de alguna forma, los anudamientos más instalados entre un significante y un significado. Según el Diccionario de la Real Academia Española, entre las acepciones principales de *saber* están contenidas las siguientes: conocer algo, o tener noticia o conocimiento de ello; ser docto en algo; tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte o facultad; estar informado de la existencia, paradero o estado de alguien o de algo; ser muy sagaz y advertido. Esto, sin duda, brinda la oportunidad de reconocer cuáles son las principales significaciones que se han extendido acerca de aquello que se entiende por saber. Resulta posible inferir, en todas ellas, un manejo, más o menos, consciente de información, de alguna destreza física, pero

también de una perspicacia cognitiva como la sagacidad, por ejemplo. Pareciera que se supone una relativa presencia de un grado de reflexividad en cualquiera de las prácticas consignadas con anterioridad. Sin embargo, poco se alude a aquello que “se sabe porque se hace o se ve”, pero que en escasas oportunidades se lo problematiza.

Quisiéramos realizar una aclaración introductoria más para entregar rasgos específicos de las zonas problemáticas que buscamos analizar en esta tesis. Se trata de la creencia bastante arraigada en el sentido común sobre la relación intrínseca entre las instituciones educativas como promotoras de saberes que tenderán hacia reformas sociales profundas. Con ello no se pretende menoscabar el potencial transformador que se puede alcanzar en los espacios institucionalizados, más bien se trata de poner en suspenso la uncausalidad, además de observar cómo el pulso vital de la historia permea un tipo de saberes determinados. Para contribuir argumentalmente a estas discusiones, es aleccionadora la descripción que realiza Eric Hobsbawm de las instituciones educativas inglesas y la Revolución Industrial.

Como quiera que fuere, el adelanto británico no se debía a una superioridad científica y técnica. En las ciencias naturales, seguramente los franceses superaban con mucho a los ingleses. La Revolución francesa acentuaría de modo notable esta ventaja, sobre todo en las matemáticas y en la física. Mientras el gobierno revolucionario francés estimulaba las investigaciones científicas, el reaccionario británico las considera peligrosas. Hasta en las ciencias sociales los ingleses estaban muy lejos de esa superioridad que hacía de las económicas un campo fundamentalmente anglosajón. La Revolución industrial puso a estas ciencias en un primer lugar indiscutible. Los economistas de la década de 1780 leían, sí, a Adam Smith, pero también –y quizá con más provecho– a los fisiócratas y a los expertos hacendistas franceses Quesnay, Turgot, Dupont de Nemours, Lavoiser, y tal vez a uno o dos italianos. Los franceses realizaban inventos más originales, como el telar Jacquard (1804), conjunto mecánico muy superior a cualquiera de los conocidos en Inglaterra, y construían mejores barcos. Los alemanes disponían de instituciones para la enseñanza técnica como la Bergakademie prusiana, sin igual en Inglaterra y la Revolución francesa creó ese organismo impresionante y único que era la Escuela Politécnica. La educación inglesa era una broma de dudoso gusto, aunque sus diferencias se compensaban en parte con las escuelas rurales y las austeras, turbulentas y democráticas universidades calvinistas de Escocia, que enviaban un flujo de jóvenes brillantes, laboriosos y ambiciosos al país

meridional. Entre ellos figuraban James Watt, Thomas Telford, Loudon Ac Adam, James Mill y otros. Oxford y Cambridge, las dos únicas universidades inglesas, eran intelectualmente nulas, igual que los soñolientos internados privados o institutos, con la excepción de las academias fundadas por los disidentes, excluidos del sistema educativo anglicano. Incluso algunas familias aristocráticas que deseaban que sus hijos adquiriesen una buena educación, los confiaban a preceptores o los enviaban a las universidades escocesas. En realidad, no hubo un sistema de enseñanza primaria hasta que el cuáquero Lancaster (y tras él sus rivales anglicanos) obtuvo abundantísima cosecha de graduados elementales a principios del siglo XIX, cargando incidentalmente para siempre discusiones sectarias la educación inglesa. Los temores sociales frustraban la educación de los pobres.

Por fortuna, eran necesarios poco refinamientos intelectuales para hacer la Revolución industrial. Sus inventos técnicos fueron sumamente modestos, y en ningún sentido superaron a los experimentos de los artesanos inteligentes en sus tareas, o las capacidades constructivas de los carpinteros, constructores de molinos y cerrajeros: la lanzadera volante, la máquina para hilar, el huso mecánico. Hasta su máquina más científica –la giratoria de vapor de James Watt (1784)– no requirió más conocimientos físicos de los asequibles en la mayor parte del siglo –la verdadera teoría de las máquinas de vapor sólo se desarrollaría ex post facto por el francés Carnot en 1820– y serían necesarias varias generaciones para su utilización práctica, sobre todo en las minas. Dadas las condiciones legales, las innovaciones técnicas de la Revolución industrial se hicieron realmente así mismas, excepto quizá en la industria química. Lo cual no quiere decir que los primeros industriales no se interesaran con frecuencia por la ciencia y la búsqueda de beneficios prácticos que ella pudiera proporcionarles (Hobsbawm, 2012, pp. 37-38).

Hobsbawm expone un panorama desolador de las instituciones educativas inglesas en el contexto de la Revolución Industrial, al mismo tiempo que señala el retraso de Inglaterra en materia de preocupaciones y hallazgos científicos respecto de Francia y Alemania. La exhaustividad de los argumentos consignados por el historiador británico ofrece un escenario denso para complejizar las tramas entre educación, trabajo y política. Más allá de esto, destacamos la oración: “Los temores sociales frustraban la educación de los pobres”, que todavía perdura como una memoria residual en ámbitos de educación de jóvenes y

adultos; ya no desde la negación, sino desde la instalación de estrategias ortopédicas y disciplinadoras para estos sectores sociales. Por otro lado, se infiere la pertinencia histórica-transformadora de los saberes (brindados o no por las instituciones educativas) por el grado de incidencia que tiene en una comunidad contextualmente situada. Esto último es un aspecto nodal para reflexionar desde comunicación/ educación, que ciertas líneas político-culturales han descuidado.

Luego de consideraciones, expondremos algunos de los aportes que problematizan al saber/saberes desde el marco de las ciencias sociales. Parafraseando a Borges, se puede afirmar que lo primero que se muestra de la confección de una lista son las omisiones y que esto revela algún grado de insensibilidad. Hecha esta pretenciosa salvedad, las conceptualizaciones recuperadas son aquellas que permiten establecer enlaces de reflexión con las inscripciones teóricas ya señaladas. Como se parte del campo de comunicación/ educación, se han privilegiado aquellas reflexiones más próximas a las ciencias sociales desde un sentido amplio, por sobre otras que pueden analizar los saberes desde una perspectiva cognitivista o próxima a la psicología evolutiva. La profusa bibliografía al respecto denota la inconmensurabilidad de la problemática de la que solo se tocarán aquí algunos aspectos los aportes que entrega el estudio antropológico de las culturas orales, para retomar unas dimensiones centrales de algunas teorías sociales. Después, por un lado, se tomarán los argumentos vertidos por especialistas del campo de la educación y, por el otro, aquellos que surgen de las investigaciones realizadas por referentes que se localizan en el campo de la comunicación.

### ***Saber es recordar***

En el interior de las concepciones iluministas de la noción de saber, la preponderante suele ser aquella que la vincula con la cultura letrada y la reflexión abstracta de ideas o conceptos teóricos. Por lo tanto, la escritura se convierte en el mecanismo que permite el desarrollo de estas operaciones cognitivas, además de transformarse en un complemento de la palabra oral. ¿Es posible reconocer un acercamiento a una definición de saber que prescindiera de la palabra escrita? Una potencial respuesta al interrogante anterior –que debe ser considerado

como retórico, antes que un supuesto intento de clausura– se puede inferir a partir del clásico trabajo de Walter Ong (2006). El tema de ese estudio es la diferencia entre la oralidad y el conocimiento de la escritura, con sus subvariantes: por un lado, el pensamiento y su expresión en la cultura oral; por el otro, el pensamiento y la expresión escrita, a partir de su aparición y la relación que establece con la oralidad. Ong trabaja con la oralidad primaria que es propia de los sujetos que desconocen por *completo* la escritura. Aunque en el contexto actual sea casi imposible encontrar a grupos sociales que carezcan de un contacto con la escritura, ciertos rasgos de la oralidad primaria indicarían pistas para acercarse a una problematización del saber. Inclusive es posible establecer un núcleo de conjeturas en el escenario de las oralidades secundarias –dependen de la escritura–, producidas por la irrupción de medios y dispositivos tecnológicos para la comunicación.

De acuerdo con las palabras de Ong, los sujetos de las culturas orales primarias aprenden mucho, tienen una gran sabiduría, pero no *estudian*. El conocimiento en la cultura oral debía ser constantemente reiterado o se perdía, los patrones de pensamiento fijos eran importantes para garantizar la transmisión. Ahora, bien, ¿qué es el saber para una cultura oral? “Uno sabe lo que puede recordar” (Ong, 2006). El saber, para ser duradero, debía ajustarse a algunas reglas mnemotécnicas que tendieran a la perduración en el tiempo. De lo contrario, nunca se lo recuperaría sin la ayuda de la escritura. Así es como reglas y fórmulas fijas, en las culturas orales primarias, pueden cumplir algunos de los propósitos de la escritura. La expresión de la palabra mediante una fórmula fija es un modo de procesar la experiencia, de organizarla, mediante reglas que son mucho más complejas que las palabras aisladas. Si bien expresar la experiencia de alguna manera conlleva transformarla, en cierto sentido, también implica que puede ser recordada.

Para ordenar el saber a una distancia relativa de la experiencia vivida, las culturas orales primarias expresan sus conocimientos en una relación estrecha con el mundo vital humano, para asimilar el mundo objetivo ajeno a la acción recíproca de los seres humanos. De esta manera, los aprendizajes se dan a partir de la observación directa y la práctica, con una breve explicación oral. Además, saber significa lograr una identificación comunitaria, empática, en estrecha vinculación con el mundo vivido; en contraposición, la escritura permite la separación del que sabe de aquello que es sabido. Por lo tanto, es oportuno

reconocer que el saber se ratifica por la pronunciación de la palabra en un aquí y ahora específico, en un contexto delimitado, sin tantas digresiones semánticas que lleven a entender una cosa por otra.

Luego de estos aportes, podemos agregar una observación que realiza Jack Goody, que guarda una relación indirecta con los propósitos de este trabajo porque vincula emergentes de los discursos de los sujetos de la educación de adultos. Allí se propone estudiar el contraste entre sociedades con escritura y sin escritura, para analizar los efectos de la escritura sobre los modos de pensamiento y sobre las instituciones de la sociedad (Goody, 1985, p. 9). Esto lo lleva a señalar que la palabra escrita no reemplaza al habla, pero sí tiene una influencia considerable en el marco de lo político-legal. En reiteradas ocasiones, los sujetos de la educación de adultos –especialmente los de más edad y que se encuentran en los primeros años de escolarización– suelen manifestar que asisten a la escuela para “aprender a leer y poder saber lo que están firmando”. Bajo esta prerrogativa, en cierta medida, le reclaman a la institución escuela la necesidad de incorporar un saber, en íntima relación con la escritura, que les entregue la posibilidad de establecer otro tipo de interrelación con las instituciones del Estado. Con estas alusiones no se pretende licuar los estudios que indagaron en las sociedades que tenían poco desarrollo de lo escritural. Más bien, se procura efectuar operaciones de análisis que ubiquen las preocupaciones de estas investigaciones antropológicas en los contextos históricos actuales, donde casi es imposible encontrar sociedades que desconozcan la práctica de la escritura.<sup>13</sup>

### ***El desierto, los saberes del pobre y la cultura del alambre***

En el siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento describió en *Facundo* cómo eran las formas de construir saberes de las matrices culturales populares de aquel momento histórico de nuestra embrionaria nación, todavía resistente a abandonar su condición de desierto americano. Vinculado con lo anterior, Sarmiento detalla las características del *gaucho*

---

<sup>13</sup> Quedará para un análisis posterior la actualización de las reglas mnemotécnicas que se dan en las culturales orales secundarias, a partir de la preeminencia de la cultura mediática en las sociedades postindustrializadas. También deberán ser indagados los nuevos modos de *escritura* que se proponen desde las múltiples instituciones estatales, más relacionadas con una burocracia que se sirve de los dispositivos informáticos para establecer relaciones con los ciudadanos.



*cantor*, quien tiene un saber que procede de un modo de decir, narrar, poéticamente, al tomar como elemento sustancial las experiencias de épocas pretéritas y relatar los episodios de héroes perseguidos por la justicia (Sarmiento, 1999, p. 45). En cierta forma, procede mediante analogías que establecen reglas que surgen de un contexto conocido que puede ser extrapolado a otro que, por el momento, se revela como desconocido y que se va descubriendo gracias a las potencialidades expresivas de los recursos poéticos de los que dispone el cantor.

Por su parte, el *rastreador* y el *baqueano* complementan las matrices señaladas por Sarmiento. Ambos personajes, con sus intereses particulares, tienen saberes indiciarios que provienen del reconocimiento de determinados elementos (indicios) presentes y desperdigados en un territorio que, al ser puestos en relación entre sí, permiten establecer conjeturas. La huella de una pisada reciente, las zonas con pastos más tiernos, las características del pelaje de un animal o un accidente geográfico, entre otros, son los indicios que ambos pueden atender en el instante que son requeridos (por ejemplo, por un juez o el dueño de la hacienda) para el despliegue de sus saberes. Tanto el rastreador (Calíbar) como el baqueano diagnostican retrospectivamente en función de determinados rasgos y abducen un sentido determinado de acuerdo con aquello que tienen en frente (Sarmiento, 1999, p. 39). Sin embargo, las conclusiones a las que arriban no son pretendidamente verdaderas, ni apodícticas, son posibles dentro del marco de las relaciones establecidas entre los indicios diseminados en el terreno. Aunque sí es preciso consignar, que estos saberes indiciarios, en alguna medida, desafían las racionalidades instaladas con la inducción y la deducción.

El último de los personajes que corresponde a las matrices de las culturas populares narradas en *Facundo* es el *gaucho malo*. Se trata de un sujeto que vive fuera de la ley, en el medio del desierto, con “toda su ciencia del desierto” (Sarmiento, 1999) del que extrae sus medios de subsistencia con sus habilidades de cazador furtivo. En este caso, sus saberes parecen provenir de las destrezas corporales que es capaz de realizar, en arriesgar su cuerpo, ya sea para obtener su alimento al matar un animal o bien para enfrentarse a *la partida* que busca acorralarlo por una pena sin cumplir: “a merced de cuatro tajadas que con su cuchillo ha abierto en la cara o en el cuerpo de los soldados, se hace paso por entre

ellos y tendiéndose sobre el lomo del caballo, para sustraerse de las balas que lo persiguen, endilga hacia el desierto” (Sarmiento, 1999). Gracias a este *arriesgue* del cuerpo, se obtiene como un rédito el sortear los dispositivos de los aparatos represivos del Estado y la huida al desierto, territorio al que estos nunca pueden acceder por completo y que sirve de refugio al gaucho malo.

Ahora, bien, lo anterior señala determinadas características de las culturas populares de la Argentina del siglo XIX, donde solo la elite contaba con el desarrollo de la escritura y acceso a las incipientes instituciones educativas. Para observar la configuración de otros tipos de saberes, con un proceso de internalización de la escritura por parte de amplios sectores sociales urbanos, nativos o inmigrantes, pero también donde se extendió el consumo de medios masivos de comunicación, debemos remontarnos a las primeras décadas del siglo XX en nuestro país. Beatriz Sarlo ha estudiado, en ese periodo histórico, la formación de un saber técnico a partir de las experiencias representadas en distintos tipos de materiales discursivos condensados en diarios, en manuales técnicos, en textos literarios, en audiciones radiales, entre otros. Las fantasías en torno de un invento que solucionara contratiempos económicos para su creador, además de brindarle un acabado reconocimiento social y simbólico, fueron constitutivas de una imaginación técnica que modeló de alguna manera las expectativas de las culturas populares. A partir de estas consideraciones y de otras surgidas del análisis, principalmente, de la obra de Roberto Arlt, Sarlo define a los saberes del pobre de la siguiente manera:

Son los ‘saberes del pobre’, esto es el conjunto de discursos que en la educación del intelectual surgido de los sectores populares que, en el caso de las elites sociales, tenían otros saberes. Se trata de un saber de lo práctico que cumple la doble función de mito de ascenso, y compensación de la pobreza de capital simbólico e inseguridad sobre el capital escolar. Estos saberes del pobre son versiones aproximativas y de divulgación de los avances de la ciencia, en especial de la química y la física, aunque también sea posible encontrar discursos casi fantásticos sobre la salud y la enfermedad, las curaciones no convencionales, la subjetividad, la normalidad y la locura (Sarlo, 2004, p. 54).

De esta afirmación se desprende que el uso de la técnica genera una reorganización de los saberes que las elites letradas e intelectuales descartaban, al mismo tiempo que establecen

una nueva distribución de ciertos materiales culturales que guardaban una relación de subalternidad con las instituciones culturales de la época. Los poseedores de estos saberes son hombres que están en contacto con máquinas, por su trabajo, y que están al margen de lo que se podría denominar alta cultura. También resulta interesante destacar que los medios de comunicación tuvieron registro de esta estructura del sentir (Williams, 1980) y que permitieron una definición importante de la cultura media y popular “como en el descubrimiento de elementos más o menos imprecisos de esa cultura para generalizarlos y devolverlos a sus portadores sociales” (Sarlo, 2004, p. 13).

Estos saberes del pobre –definición que estableció Arlt y que Sarlo retoma para sus objetivos teóricos– infieren un sujeto que tiene un manejo de ciertas aptitudes técnicas, pero también de disposiciones subjetivas para lograr decodificar estos discursos técnicos publicados en los diarios de circulación masiva de Buenos Aires en 1920. Por otra parte, también supone un sujeto que se ha integrado al mundo del trabajo, a pesar de que ello no le garantice un buen pasar económico, y cuenta con ciertas habilidades creativas para la manipulación de objetos mecánicos y herramientas. Son saberes de dudosa institucionalidad y que establecen un manto de sospecha sobre aquellos validados por la academia y la élite ilustrada.

En consonancia con los aportes anteriores, Aníbal Ford (2000) retoma el trabajo de Juan Bialet Massé –*Informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República* (1904)– y lo utiliza como una plataforma de discusiones de los saberes populares, la Modernidad y la producción de conocimiento. Igual que Sarmiento, Bialet Massé reivindica la figura del rastreador que “sin saber leer y escribir, sin cuadrículas ni pantógrafos, con su solo talento y constancia”, tiene mucho que enseñarle a modernos médicos-legistas.<sup>14</sup> Ford

---

<sup>14</sup> En palabras Ford se reivindicaban las destrezas tecnológicas del habilidoso de la *cultura del alambre*: “El concepto de cultura del alambre proviene de la utilización de este como un elemento multiuso, apto para arreglar objetos o máquinas, para el bricolage de auxilio. Esta cultura se desarrolló en la Argentina debido en parte a las grandes distancias y la imposibilidad de encontrar elementos adecuados. Aún hoy el rollo de alambre es considerado imprescindible para todo aquel que viaja por el país. A esta cultura pertenece el ‘habilidoso’, hombre de muchos oficios y habilidades. ‘Vivo, inteligente y rápido en la concepción, nada lo sorprende y para todo halla salida’, describe Bialet Massé en el Informe” (Ford, 2000, p. 81). Agregamos como una observación anecdótica que en las definiciones que Ford retoma, al igual que las matrices descriptas por Sarmiento, solo enuncian las destrezas tecnológicas del género masculino. Así quedan solapadas otras destrezas, también tecnológicas, de las mujeres de los sectores populares, sobre todo en cuestiones relacionadas con la curandería, que no es otra cosa que una expresión de la medicina popular, y la economía familiar de subsistencia. Por ejemplo, para nombrar algunos relatos de estas destrezas se pueden encontrar en

sostiene que la Modernidad al privilegiar el desarrollo escritural reprimió a un conjunto de saberes indiciarios propios de los sectores populares (en el siglo XIX, específicamente, la población rural). Como una observación contextual resulta interesante atender que en 1884 se sanciona Ley 1420 como una respuesta fáctica de la hegemonía en su intento de domesticar este tipo de saberes.

En los inicios de la Modernidad, signada por el binarismo civilización/ barbarie, se dieron conflictos cognitivos y perceptivos porque los sectores populares tenían una forma de construcción de saberes que se anclaban en el conjunto índices/ abducción/ cuerpo (Ford, 2000, p. 73). Este conjunto mencionado abrió una importante zona de conflictos en gran parte por las transformaciones socioculturales que estaba produciendo el proceso de modernización. Las formas de conocimiento propias de la abducción que se pretendían erradicar, por ejemplo con las propuestas de Sarmiento, tuvieron un reingreso en el siglo XX en el conocimiento científico (Peirce, Freud y Saussure) y en el control policial. La abducción trabaja a partir de una ley general desde un solo caso hasta que se instala una nueva ley. Según Peirce, se constituye en un modo de explicar hechos sorprendentes sin tener ninguna teoría particular a la vista. Ahora es necesario tener presente que el índice es un signo que se decodifica tanto espacial como temporalmente en el contexto particular que tiene lugar. Por lo tanto, un índice carece de posibilidades de arriesgar conjeturas para explicar situaciones universalizables, sino aquellas particularmente contextualizadas.

Quisiéramos enfatizar en el conjunto de índices/ abducción/ cuerpo que son saberes que pueden generar hipótesis acerca de los comportamientos culturales en tiempos de crisis. Esto es significativamente problematizador para cuestionar algunos de los sentidos comunes vinculados con la educación de jóvenes y adultos.

La crisis o las crisis que nos afectan, que debieron ser vistas más allá de sus depresiones e injusticias, como etapas de transición, reclasificación y oportunidad (léase esto desde una posición de construcción de proyectos que rompen el cerco que nos propone el New Order) implican, por sus pérdidas de patrones, órdenes, un mayor nivel de interrelación humana. [...] De alguna manera se podría decir que son etapas de

---

canciones de folklore tales como *Ña Polí* (Raúl Carnota-Teresa Parodi) y *Comadre Dora* (Rubén Cruz-Néstor Soria), entre muchas otras.

mayor sumersión y contacto con lo contiguo, de percepción corporal y de exploración de la capa “metonímica” e indiciaria. No sólo de reclasificación sino de construcción de nuevas unidades y diferencias. [...] No me estoy refiriendo sólo al surgimiento de términos, metáforas, procedimientos metonímicos, narraciones y aun géneros, sino también a la configuración de “nuevas” –con todo lo relativo de la afirmación– necesidades y reivindicaciones, a su concreción, o no, en “actores identificables o en instituciones. Práctica hoy en gran medida abductiva, hipotética y conjetural. [...] Como en los manuales de supervivencia, en la crisis hay que leer más signos que en una etapa normal. Y no, por cierto, de manera directa sino siguiendo el laberinto de desplazamientos, *bricolages*, reciclamientos, hibridismos, y también innovando, generándolos (Ford, 2000, p. 80).

Los conflictos socioculturales, con las desigualdades que genera en el acceso a los recursos materiales y culturales, promueven un conjunto de saberes conjeturales que abrevan en las memorias de los rastreadores y los baqueanos, pero también de los cantores y los gauchos malos. Estos saberes alientan lecturas dislocadas de los índices presentes en un contexto histórico determinado para encontrar explicaciones y resoluciones prácticas para quienes se hallan en una situación (potencial o no) de algunas de las múltiples formas de la opresión.

### ***La práctica y el dominio***

La teoría elaborada por Pierre Bourdieu presenta al *habitus* como un elemento que contiene rasgos que pueden ser inferidos para comenzar a relevar las apreciaciones de aquello que permitiría aproximarse a una definición de los saberes comunicacionales. Si bien en ningún momento Bourdieu define una noción precisa de saber, el *habitus* –entendido como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas– opera como una categoría que debe ser considerada (Bourdieu, 2008). En los términos propuestos, se trata de un condicionamiento asociado con una clase, que estructura los modos de percepción del entorno inmediato del sujeto como también de las experiencias pasadas y las posibilidades de desarrollarse en el futuro.

En este marco, las disposiciones se tornan elementales para comprender la matriz de acciones diferenciales mediante los cuales los sujetos racionalizan sus éxitos y fracasos de

las experiencias vividas, sus prácticas (como probables o descabelladas para su *clase*) y las múltiples maneras en que las conciben, como también de la modalidad en que se adquieren esas disposiciones. La disposición cultural del habitus determina relativamente los saberes que pueden internalizar los sujetos de acuerdo con las matrices de su clase social, permitiendo un conjunto de operaciones, cognitivas y prácticas, que se extienden en un lapso de tiempo específico mediante los usos que se hagan de ella. Además, Bourdieu encuadra el habitus en una tensión irresoluta entre creación y condicionamiento, para trascender las discusiones de las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo.

Ni creación absoluta, ni condicionamiento total, el conjunto de disposiciones del habitus permite la realización de un grupo de prácticas imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Así como es posible encontrar una dimensión creativa en las disposiciones que realizan los sujetos, también se resguarda una opción conservadora que *trabaja* como una fuerza que solo brinda opciones razonables dentro de las condiciones objetivas dadas. Es posible afirmar que el habitus se excluye de aquello que está excluido, lo realiza sin violencia y sin argumento, aleja todas las *locuras* (Bourdieu, 2008, p. 91). Luego de estas afirmaciones, para esta teoría, el *saber* se encuentra vinculado con el *sentido práctico*, aunque en un marco que excede el saber erudito. Resulta interesante destacar el carácter primordial de atender a los modos de adquirir las disposiciones (los saberes) que facilitan u obstaculizan las posibilidades y las experiencias, junto con las memorias, de proponer otro juego en el campo social.

Otra manera de concebir el saber se encuentra en la obra de Michel Foucault. En el marco de la *Arqueología del saber*, se propone una revisión de las herramientas teóricas de las ciencias sociales para cuestionar aquellas que enfatizaban las continuidades, antes que las que privilegiaban el quiebre y la ruptura. Entre las cuestiones que presenta se alude a las formaciones discursivas, producto de una cierta regularidad en la dispersión, que permiten la emergencia de enunciados, conceptos y objetos (Foucault, 2010, p. 55). A su vez, es imposible concebir el surgimiento de cualquier enunciado, concepto u objeto, sino que en un contexto social dado se puede pronunciar cierto tipo de discurso en detrimento de otro. Para Foucault el saber es producto de la práctica discursiva, entonces será necesario atender a las formaciones discursivas y analizar al *enunciador*, los *ámbitos institucionales* y las

*posiciones del sujeto*. La propuesta consistía en analizar positivamente para mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva era capaz de formar un conjunto de objetos, enunciaciones y elecciones teóricas. Dentro de la propuesta arqueológica el saber es un dominio en el que el sujeto está situado y es dependiente de él sin que pueda figurar como titular del mismo. Asimismo, si bien el propósito de Foucault radicaba en cuestionar los métodos de las ciencias sociales, señala que el saber no solo está situado en los textos científicos o en las demostraciones sino que también se encuentra en relatos, ficciones, instructivos, reglamentos institucionales y decisiones políticas.

Desde otro contexto histórico-político, también se puede ubicar dentro de las conceptualizaciones acerca del saber que realizan las teorías sociales, los aportes efectuados por Rodolfo Kusch. Sus ideas provenientes del escenario latinoamericano, con estatutos culturales en pugna, ubican un nuevo registro de comprensión que es diferente a los mencionados, pero que, a la vez, brindan puntos de vista para problematizar la noción de saber. Con la intencionalidad de reconocer una matriz latinoamericana, uno de los interrogantes que expone Kusch se encuentra en la diferenciación entre un pensar culto y un pensar popular. Mientras que en este último se dice *algo*, en el sector culto se dice *cómo*. Agrega que se piensa porque se tiene miedo de que todo sea falso en nuestro continente y que por eso es necesario tener técnicas para lograr hacerlo (Kusch, 1976, pp. 9-10). En la cultura americana se recurre al saber de enciclopedia, producto de las operaciones memorísticas, que señala el dato preciso, el avance tecnológico y la última novedad. Este tipo de saber es criticado por Kusch porque lo considera como una forma de dominio, como una maniobra para escamotearle el cuerpo al hedor americano y refugiarnos en el ser alguien.

En esas formas de situarse en territorio de la cultura, la del ser alguien y el mero estar, se confrontan dos maneras de concebir el saber. La primera –ser alguien–, surgida del progresismo civilizatorio occidental, propone un saber que recalca en la técnica modernizadora racional y fundante, proveedora de un patio de objetos que remedia el temor a ser inferiores. Mientras que la segunda –mero estar– es producto de lo vivido, de las experiencias subjetivas, por solo estar en el mundo sin la pretensión de dominar los objetos, postura que se la pretendió centrar en el barbarismo americano. Kusch afirma que se vive

en una rara mezcla (tensión permanente, diremos nosotros) entre un no saber de la vida íntima o cotidiana y un saber enciclopédico. La enciclopedia –el saber ilustrado–permite sustraernos del mero estar de América y edificar la ilusión de un progreso civilizatorio.

Ahora, también es posible trazar una pequeña línea de continuidad entre el no saber producto de la vida cotidiana, vivido sin más, que señaló Kusch con aspectos de la relación del elemento popular y el elemento intelectual que propone Antonio Gramsci. De esta manera, señala que el elemento popular *siente* pero no siempre comprende o sabe; mientras que el elemento intelectual *sabe*, pero no siempre comprende o siente (Gramsci, 2003a, p. 124). En ese marco se pretende no retomar posiciones que avalen la pedantería o la pasión ciega, el sectarismo. Si bien Gramsci ubica al intelectual como el portador de un saber capaz de ayudar a la conformación del bloque histórico, le señala imperativamente la necesidad de sentir y comprender las pasiones elementales del pueblo. Con estas observaciones es posible inferir que el saber popular es un saber producto de la vivencia, de los sentimientos, que luego deberá correrse hacia la comprensión para alcanzar una relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos, que tienda hacia la representación política. Solo así se alcanzará la vida de conjunto, la única que es fuerza social; de esa manera se genera el bloque histórico (Gramsci, 2003a, p. 124). El saber tendrá que anclarse en el movimiento histórico que lo produjo, jamás debe ser considerado como algo estático y que puede estar por fuera de las dinámicas sociales.

### ***La terca persistencia***

Otra línea para la conceptualización de los saberes se desprende del campo de las ciencias de la educación, que aquí serán expuestas dos expresiones en virtud de la sintonía que manifiestan con las líneas de análisis de comunicación/ educación. La primera toma como sustrato el trabajo educativo con campesinos que deviene en un intento de diferenciación entre el conocer y el saber, para luego comenzar a problematizar la noción de saber popular. La segunda línea alude a la categoría de saberes socialmente productivos que resulta interesante por la operatividad que guarda para futuras investigaciones.



La producción de conocimientos en contextos de campesinos en América latina, en los años ochenta, se ubicaba en términos de sentido y no de calidad (este término aún no lograba hacer pie en el discurso de la educación, como sí lo hizo durante el período neoliberal). Manuel Argumedo señala, en el marco de las tensiones entre los campesinos y los técnicos, que la educación es un instrumento para la apropiación crítica de la cultura y, por lo tanto, no se la puede concebir como la mera transferencia de conocimientos acumulados; también deberá generar las condiciones para apropiarse del método de producción de conocimientos y recuperar el contexto de su producción (Argumedo, 1987). Método y contexto son los puntales para comenzar a visualizar la totalidad de la producción de conocimientos, sobre la mera entrega de conocimientos *ya cerrados*. El conocimiento se plantea como el llegar a comprender las cosas, a apreciar su estructura y su coherencia interna, que conlleva a una percepción de la totalidad de la que se destacan algunos aspectos. Avanza por aproximaciones que jamás agotan la comprensión de los fenómenos de los cuales pretende dar cuenta, pero esos intentos de acercarse responden a los intereses del proyecto político de un sector social determinado.

Al tomar como punto de referencia su trabajo con campesinos, Argumedo indica una manera de entender al saber popular: “En general hay consenso sobre el hecho de que el ‘saber’ propio de los campesinos es un saber generado en su práctica, que surge de la experiencia vital, dentro de la cual se mezclan casi siempre algunas experiencias de educación o de adoctrinamiento” (Argumedo, 1987, pp. 117-118). El saber popular se obtiene mediante la acumulación de experiencias y se estructura como un conjunto de prácticas y se trasmite a partir de la práctica. Las experiencias históricas, sustrato del saber popular, pueden ser producto de los intentos de resistencia al designio del desarrollo capitalista que, sin embargo, tienen que evitar ser romantizados para entenderlos en el marco complejo de sus propios procesos históricos. En la misma línea, se observa que en numerosas ocasiones, suscitadas por prácticas que acontecen en ámbitos de la cotidianidad, el saber va más lejos que nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos haciendo. El saber popular sabe mucho más que lo que conoce de manera efectiva.

La segunda expresión que presentaremos se desprende de los resultados de la aplicación de reformas educativas en América latina y, en especial, la Argentina. Puiggrós y Gagliano

indican el corto vuelo de categorías tales como la “sociedad del conocimiento”, surgidas de los discursos que le dieron fundamento a las políticas neoliberales. Era frecuente encontrar alusiones a una educación basada en competencias en detrimento de una concepción de educación anclada en los saberes, que fue desplazada a partir de operaciones que tildaban de anacrónicas las posturas de la escuela clásica (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 9).

La investigación que coordinan estos autores se inició en el año 2002, luego de la crisis que afectó a nuestro país, y uno de sus propósitos consistía en indagar en la relación entre educación y trabajo. El dato del contexto de producción de este texto no es menor porque indica que luego del estallido y la alta conflictividad social era necesario comenzar a trazar otros horizontes político-culturales. Así es como se pretendía ahondar en los saberes que los sujetos empleaban para agregar valor a la producción material, pero también para indicar la prioridad del trabajo sobre el capital. En la relación educación y trabajo, este último conservaría el factor dignificador de las tradiciones humanistas, a la vez que es considerado como un componente central del desarrollo económico-social de los pueblos y de su bienestar social (Puiggrós y Gagliano, 2004, pp. 9-10). Con el propósito de la apropiación crítica de la cultura y la transformación de la realidad, Puiggrós y Gagliano presentan la noción de *saberes socialmente productivos*:

Los hemos definido como aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a diferencia de los conocimientos redundantes que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Los saberes productivos se conforman históricamente y socialmente; se trata de saberes que engendran, que procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar. Por otro lado, los SSP constituyen una categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según qué sujetos interpele y desde el lugar en que lo esté haciendo. Por lo tanto, estamos frente a una categoría que no puede ser fijada sino circunstancialmente a sujetos concretos. SSP se acerca más a conformar un significante vacío, que puede llenarse de contenido en diferentes investigaciones o abordajes de todo el campo problemático (Jesús Martín-Barbero, 2003; Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 215).

Lo interesante de este fragmento se encuentra, por empezar, en el carácter operativo de la categoría. Se puede apreciar que tampoco se hace menciones a instituciones o agentes

encargados de la transmisión de estos saberes, pero sí que tienen una fuerte capacidad creativa y de transformación. Por lo tanto, es imposible adjudicar a una sola institución, como la escuela, la capacidad de educar, sino que también debe ser comprendida en el marco de proyectos que la sociedad define para los horizontes de futuros posibles que imagina para todo su conjunto. Esos proyectos pueden ser motorizados por sujetos, grupos u organizaciones, que deben atender a la capacidad imaginativa y productiva de estos saberes que carecen de referencias y referentes fijos.

Ambas expresiones combinan la intencionalidad política de construir un espacio donde los saberes se constituyan en herramientas que generen interpelaciones que conlleve a los sujetos a realizar una apropiación crítica de la cultura, en su tensión constante entre condicionamiento y posibilidad. Se inscriben en tradiciones político-culturales que abrevan en las experiencias históricas del continente aunque sus contextos de producción sean diferentes: Argumedo lo realiza desde el escenario de los retornos democráticos a las naciones latinoamericanas, mientras que Puiggrós y Gagliano lo hacen a partir de las crisis económica y social que produjo la implementación del neoliberalismo como discurso regulador de la política en un sentido amplio. Es posible trazar, en los saberes populares de los sectores campesinos y en los saberes socialmente productivos de los obreros industriales urbanos, una línea –difusa y zigzagueante– que indique la persistencia de los saberes, con referencias y referentes múltiples, como un modo de resistencia contra los proyectos políticos que atentaron o atenten contra los intereses de los sectores populares.

### ***Des-centramiento, des-localización y des-temporalización***

Las transformaciones culturales que suceden en las sociedades latinoamericanas – incorporadas de manera desigual a la modernización– guardan una estrecha vinculación con la irrupción de la tecnología en el seno de las prácticas cotidianas. El saber abandona, gracias a la presencia tecnológica-comunicacional, los claustros institucionalizados y los dispositivos exclusivos para su transmisión que establecían los modos conocidos de relación con los procesos simbólicos.

Jesús Martín-Barbero describe la preeminencia de un momento histórico donde se percibe el *des-centramiento*, la *des-localización* y la *destemporalización* de los saberes (Jesús Martín-Barbero, 2003, pp. 80-85). El descentramiento alude a la circulación de saberes valiosos para el tejido social por fuera del dispositivo libro y esto ocasiona la deslocalización de estos saberes respecto de las instituciones educativas. Este hecho corre del centro de la escena al libro como el elemento articulador de los aprendizajes, al mismo tiempo que genera la estigmatización, de parte de agentes educativos, de aquellos saberes que tienen otro contexto de producción y de circulación, que no tiene como centralidad a la racionalidad y la abstracción de la lectoescritura. En consecuencia, se origina una destemporalización cuando el aprendizaje trasciende los límites de la edad que brindaban la oportunidad de inscribirlo referencialmente. Con esto último resulta imposible afirmar la desaparición de la institución escuela, sino más bien que está en momentos de definiciones de sus condiciones de existencia por tener que convivir con saberes sin un lugar propio y al considerar al aprendizaje como algo continuo, sin inscripciones pétreas en las edades de los sujetos.

Barbero también cuestiona, por otra parte, la noción de competencia –tan cara a los discursos neoliberales que impregnaron los ámbitos y las prácticas educativas– por estar asociada a la noción de competitividad empresarial, próxima a la búsqueda de la rentabilidad antes que de la creatividad generadora de nuevos saberes. Este precepto entrega una aproximación de los saberes indispensables: “Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo *funcionalizables* son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos” (Jesús Martín-Barbero, 2003).

Luego expone una caracterización de los saberes indispensables que permite observar la incidencia de los mismos en la construcción de conocimiento. Se tratan de los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Los *saberes lógico-simbólicos* se ocupan de la estructura del argumento al permitir un pensamiento crítico, al desmenuzar rigurosamente los conocimientos logrados por la sociedad. Su importancia reside en su sentido pragmático y en lo que actualmente “representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del

conocimiento y con el de las tecnologías informáticas” (Martín-Barbero, 2003a). Mientras tanto, los *saberes históricos* “serían aquellos capaces de interpelar la conciencia histórica, lo que significaría recuperar menos lo que pasó que aquello de lo que estamos hechos, sin lo cual no podemos saber ni qué ni quiénes somos” (Jesús Martín-Barbero, 2003b). Con esta propuesta se trataría de evitar los determinismos que apuntan a una eterna repetición del presente, al restringir los horizontes de futuro y al convertir a las memorias en reservas folclóricas, romantizadas, con más espacio para la nostalgia que para retomar las capacidades generadoras de proyectos alternativos de sociedad. Por último, los *saberes estéticos* “hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significa empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y de la creación estética, tenido sólo por valioso por la corriente romántica” (Jesús Martín-Barbero, 2003b). En suma, se busca reconocer la potencia expresiva de los saberes estéticos que pasan por el cuerpo y el placer, y que –conjugados elementos propios del arte y otros provenientes de la tecnología– redimensionan lo onírico-social.

La propuesta de Jesús Martín-Barbero anhela instalar zonas de ruptura en las áreas de formación, aquello que está ordenado linealmente, para convertirlo en un conjunto intertextual polisémico y polifónico. Solo así, quizá, sea posible diagramar un mundo con muchas voces, tal como lo propusieron, a finales del siglo XX y a principios del XXI, los movimientos mundiales de antiglobalización.

### **Las subjetividades**

La pregunta por la subjetividad ha sido estructurante de gran parte de las problemáticas que se investigan en las ciencias sociales. El intento de salir de los marcos de comprensión del positivismo entronizó los interrogantes acerca de lo subjetivo, al mismo tiempo que se comenzaban a cuestionar los aspectos ideológicos estrictamente vinculados con lo económico y lo político. Se abrió así un territorio fértil para indagar en aquellos espacios que habían sido descartados por las ciencias sociales más institucionalizadas. Para especificar desde comunicación/ educación, reflexionar acerca de la subjetividad entrega

indicios para analizar los modos de nombrar las experiencias sociales –en sus marcos de inteligibilidad y acción– que tienen los diferentes actores sociales y las posibilidades de formación de subjetividades que son posibles en una época histórica determinada.

Estas concepciones permiten observar cuánto de sentido común, enraizado en las articulaciones hegemónicas, se encuentra en las subjetividades históricamente constituidas (Papalini, 2006). Sea por las acciones políticas que tienden a modificarla, como a las restricciones que impone silenciosamente la sociedad en general. Percibir esa tensión, entre lo dado y aquello que trabaja para revertirlo, se transforma en la principal dimensión de investigación e intervenciones estratégicas para el campo de comunicación/ educación.

### ***Escuela y subjetividades modernas***

Si efectuamos un breve repaso histórico, es posible observar que el proyecto de la Modernidad requería de un conjunto de dispositivos para su desarrollo efectivo en las sociedades occidentales. Entre ellos, se fueron erigiendo instituciones educativas, cuyo objetivo inicial radicaba en la instrucción de un determinado conjunto de saberes, prácticas y representaciones que tendieran a garantizar el ingreso efectivo y la aceptación, de un número considerable de hombres y mujeres, de los *beneficios* de la Modernidad. La coexistencia de tres lógicas, el capitalismo, la industrialización y la democracia (Heller y Fehér, 1985), que se convirtió en uno de los fundamentos de este proyecto, estableció un sustrato para instalar modos de transmisión de las experiencias sociales y de regular elementos del mundo cultural cotidiano que pudieran atentar contra la instalación de este proceso. Se imponía así una instancia destinada a la formación de subjetividades que se adaptaran a las dinámicas que eran desconocidas hasta entonces.

Quien logró condensar en términos educativos la propuesta de universalización de la Modernidad fue Juan Amós Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna*. Este alquimista sostenía que se debía enseñar todo a todos y al mismo tiempo, y que la escuela tenía que constituirse en un taller/laboratorio de la humanidad. Por lo tanto, todos los que se encuentren en este mundo no solo como espectadores sino como actores “debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales

cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error” (Comenio, 1998, p. 24). La escuela se convertía en un escenario donde era posible entender los rudimentos esenciales de las ciencias y las artes, al mismo tiempo que se instruían para ser hombres racionales, honestos, adoradores de la bondad y la creación divinas y seguidores del ejemplo de Cristo. Las acciones para lograr este objetivo se destinaban exclusivamente a los jóvenes, quienes ingresaban en ese taller de la humanidad con sus elementos dispersos del mundo natural –despojarse de ellos– para salir del mismo como hombres racionales y de bien e ingresar al orden civilizado.

Asimismo, en esta obra se logran inferir los rasgos ideales de una subjetividad (alma/ ¿protosubjetividad?) formada por la escuela diseñada por Comenio.

La esencia del alma está formada por tres potencias (que parecen hacer relación a la Trinidad increada): Entendimiento, Voluntad y Memoria. El entendimiento se aplica a estudiar las diferencias de las cosas (hasta por las menores notas). La voluntad tiene por oficio la opción de las cosas, para elegir las provechosas y reprobando las dañinas. La memoria guarda para usos futuros todo cuanto alguna vez fue objeto de la Voluntad y del Entendimiento y hace que el alma tenga presente su dependencia (que viene de Dios) y sus deberes; y en este aspecto se llama también Conciencia. Y para que estas facultades puedan ejercer diestramente sus funciones es necesario dotarlas claramente de aquellas cosas que iluminen el Entendimiento, dirijan la Voluntad y estimulen la Conciencia, con lo que el entendimiento ahondará más, la voluntad elegirá sin error y la conciencia dirigirá todas las cosas hacia Dios (Comenio, 1998, pp. 24-25).

En la relación que surge del entendimiento, la voluntad y la memoria, se desprende la noción de una subjetividad que direcciona sus acciones hacia lo racional y lo beneficioso para el conjunto de la humanidad. Así era uno de los rasgos culturales que conformaba el proyecto moderno y que se impregnaba en sus instituciones educativas. Sostener este propósito de formación y el de brindar enseñanzas a todos al mismo tiempo necesitaba de una estrategia comunicacional que tuviera un atisbo de *domesticación* de las costumbres de esos jóvenes que carecían de entendimiento y se regían por el universo pasional de la naturaleza. En este sentido, Comenio fue el principal impulsor del libro de texto como un

dispositivo instrumental para la transmisión y la enseñanza de contenidos educativos, que garantizaba la simultaneidad y la universalidad. La centralidad del libro, por lo tanto en la lectura, ofrecía como alternativa la claridad y la distinción para obtener determinados aprendizajes, al mismo tiempo que proponía una desarticulación de las experiencias sociales de los contextos históricos que las generaban.

Resulta interesante lograr problematizar estas cuestiones que estructuraron gran parte del proyecto escolarizador de la Modernidad, para analizarlas como tradiciones residuales (Williams, 1980) que continúan operando en las representaciones acerca de los procesos educativos, que organizan un determinado modo de quehacer educativo y de los saberes pertinentes que deben ser *legados* de una generación a otra. En la Argentina, la mayoría de estas consideraciones se encuentra en el proyecto político de Domingo Faustino Sarmiento, quien propuso un paradigma conceptual en torno de la dicotomía civilización o barbarie. Ese marco de ideas-fuerza, enlazadas en una plataforma programática que fue el eje de su presidencia e irradió a toda la generación del 80, proponía el ingreso de nuestra nación al circuito mundial del capitalismo inaugurado con la Revolución Industrial. El *Facundo* (Sarmiento, 1999) establece una bisagra en la conformación de un país que estaba dejando de ser una nación, para ir transformándose en un Estado con políticas y leyes para todos los habitantes. Es decir, que existía una confrontación entre dos órdenes opuestos; uno que ansiaba perdurar en la visión de un proyecto que provenía desde la colonia española, y que se prolongaba en dirigentes políticos, y el restante –en la óptica de Sarmiento– renovador nacido de las ideas progresistas de la Ilustración y del modelo económico norteamericano.

Las posibilidades de formación de sujetos cercanos a los valores propugnados por el concepto de civilización sarmientina necesitaban de una estructura institucionalizada que pudiera sostener acciones estratégicas, que tiendan a lograr una superación del orden de la naturaleza. En ese sentido, la escuela se convierte en el ámbito propicio para que las nuevas generaciones inicien un proceso que los convierta en hombres civilizados que adhieren a los preceptos de ley y el progresismo ilustrado. Aquí hay un punto de conexión con el postulado de Comenio de la escuela como un taller de la humanidad y todas las derivaciones que surgieron de la didáctica moderna.



En otro orden, son frecuentes los pasajes donde Sarmiento escribe acerca de la búsqueda del placer por parte del gaucho y de cómo eso lo único que garantiza es la ausencia de una cultura digna de admiración. Para enfatizar el contraste, realza la dedicación de los colonos alemanes o escoceses en decorar sus viviendas, en pintarlas, en colocarles flores y donde, a pesar de la austeridad, siempre se encuentra todo aseado. Estas actividades, que claramente son ubicadas dentro del plano de lo cultural, se erigen como las que se destacan como propias del orden civilizado, mientras que andar a caballo, enlazar a un animal, vestirse con cueros, por nombrar solo algunas, no pertenecen al mundo de la cultura. Pervivía una concepción de cultura como ennoblecimiento, que no reconocían a las prácticas sociales como culturales. Prácticas de estas características no dejarían emplazar las condiciones para la instauración de un modelo político y económico que permitiera la construcción de una democracia burguesa, como sí ocurría en Europa y en Estados Unidos. En cambio, sí resultaba imprescindible sortear la natural tendencia del hombre al descuido y la irregularidad. Esta preocupación no era exclusivamente de los intelectuales argentinos de la generación del 80, sino que también era una inquietud que aún se mantenía en el siglo XX en pensadores europeos, por caso Sigmund Freud, que indicaban que el orden era una especie de impulso de repetición que garantizaba la economía de esfuerzos y el máximo aprovechamiento de tiempo y espacio (Freud, 2001). Dimensiones del orden de la subjetividad, aunque no sean pronunciados de esa forma en estas referencias que rescatamos, tienen una incidencia importante en las conformaciones –con sus discursos y sus interpelaciones– de las identificaciones políticas y la institucionalidad de un aparato estatal.

Un pasaje de *Facundo* narra un episodio donde un juez le pide a Quiroga su papeleta de conchabo: “Facundo aproximó su caballo en ademán de entregársela, afectó buscar algo en el bolsillo, y dejó tendido al juez de una puñalada” (Sarmiento, 1999, p. 74). Se condensa aquí la supremacía física, propia de la naturaleza, que desconoce a las regulaciones que anhela imponer una autoridad fundamentada en criterios simbólicos, donde existen espacios desregulados, abiertos a las pasiones, donde es posible matar a otro para alcanzar la felicidad. Así es como la naturaleza hace *aptos* a los hombres para destruirse mutuamente, ya sea porque existe una razón para la discordia motivada por la competencia, la desconfianza o la gloria, a pesar de la existencia de funcionarios que apunten a regular estas

pasiones (Hobbes, 2004, pp. 88-89). Sin la existencia de mecanismos reguladores de las pulsiones, la sociedad sería un anhelo imposible y todo sería organizado en torno de la fuerza bruta. Por ello, resultaba oportuno el abandono de las formas bárbaras del desierto para adoptar las prácticas del mundo urbano civilizado, según los términos que venimos empleando de Sarmiento. O bien, en palabras de Freud, ingresar en el mundo de la cultura al sustituir el poderío individual por el de la comunidad; la cultura, en sus múltiples dimensiones, reprime la pulsión de muerte para dar lugar a una relativa seguridad ontológica (Freud, 2001).

De esta forma, se pueden llegar a comprender cuáles fueron los mecanismos de regulación de las relaciones humanas en las sociedades modernas: la represión de las pasiones para permitir erigir un orden cultural *civilizado* y la adhesión a los contratos políticos como un modo de dirimir las disputas entre partes en conflicto. La escuela –las instituciones educativas en general– se convirtió en un dispositivo que sometió los saberes, los cuerpos y las representaciones para sostener estos posicionamientos que sustentaban a las sociedades modernas. Con la cooptación de posiciones subjetivas disruptivas fue estableciendo un imaginario escolarizador que todavía continúa operando como una tradición residual cuando se enuncian discursos en torno de lo educativo.

### ***Procesos de subjetivación***

Las afirmaciones precedentes tienen la intención de establecer vínculos de análisis entre la subjetividad y la escolarización, como parte de uno de los vectores principales del proyecto de la Modernidad. En este sentido, todavía es posible encontrar resabios de este vínculo como tradiciones residuales que aún operan en las formaciones discursivas que caracterizan a lo educativo. Al mismo tiempo, los modos de caracterizar la barbarie en el siglo XIX se reactualizan en afirmaciones que pretenden forjarse como dispositivos que eluden los esfuerzos por interpretar los cambios culturales y refugiarse en soluciones disciplinarias. Por esto, ante la pérdida de la capacidad de interpelación de la institución escuela (y no solo por esto) se torna necesario hallar estrategias de comprensión que puedan ahondar en la complejidad de los procesos históricos actuales.

La subjetividad puede ser considerada como un “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva”(Guattari, 1996). Además la subjetividad es plural y polifónica, sin que haya una instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca. Por su carácter fuertemente histórico, se puede hablar de *procesos de subjetivación* para dar cuenta de un desarrollo que trasciende la clásica mirada acerca de lo individual: “Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente, un viento, una vida...). Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal” (Deleuze, 1995).

La presencia ineludible de los medios de comunicación en esta etapa del capitalismo posindustrial también ha originado modificaciones en los procesos de subjetivación contemporáneos. Circunstancia que es imposible de soslayar en los análisis reflexivos que intenten dar cuenta de las articulaciones hegemónicas acerca lo político-cultural en clave comunicacional. Son dimensiones que otorgan nuevos marcos de comprensibilidad en un contexto donde ciertos dispositivos institucionales clásicos ya no brindan (o al menos lo hacen de una manera diferente) los mecanismos de sujeción para la conformación de subjetividades. En este sentido, Félix Guattari propone pensar a los medios de comunicación como dimensiones maquínicas de subjetivación.

[...] las máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes. La consideración de estas dimensiones maquínicas de subjetivación nos mueve a insistir, en nuestra tentativa de redefinición, sobre la heterogeneidad de los componentes que agencian la producción de subjetividad. [...]Las transformaciones tecnológicas nos obligan a tomar en cuenta, a la vez, una tendencia a la homogeneización universalizante y reduccionista de la subjetividad y una tendencia

heterogénica, es decir, al reforzamiento de la heterogeneidad y de la singularización de sus componentes (Guattari, 1996, pp. 14-15).

Con estas afirmaciones, se puede adherir a una posición que observe a los medios de comunicación como fábricas de enunciados de subjetividad. Aún así, es necesario remarcar la noción de dispositivo, en tanto los medios lo son, como un “conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar, en un sentido que se supone útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2011b). Tiene una relación directa con una estrategia de gobernabilidad y, por lo tanto, de estrecha conexión con regímenes de saber-poder. En los términos que Agamben recupera de Foucault, se entrevé que los dispositivos permiten tanto la sujeción como el agenciamiento. Otra tensión que debe enunciarse radica en el movimiento homogeneizador y la retracción singular que proponen los medios y las tecnologías de comunicación a los procesos de subjetivación.

De acuerdo con lo expuesto, se evitar caer en una noción de subjetividad esencializada, intemporal que se mantiene estable por fuera de la contingencia y la variabilidad. La subjetividad, en tanto experiencia de sí, solo puede analizarse en su historicidad:

la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (Larrosa, 1995, p. 270).

Los procesos de subjetivación no ocurren de la misma forma en todos los sectores sociales. Más bien, “cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos y a partir de la cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones” (Guattari, 1996, p. 22). La potencialidad expresiva del discurso es lo que favorece un

determinado tipo de enunciados donde se traman performativamente distintos tipos de constituciones subjetivas. En el lenguaje, es donde el hombre (y la mujer) se manifiestan como un ego (Benveniste, 1997). De allí que la subjetividad, en algunas perspectivas de la pedagogía crítica, sea concebida como la articulación entre lenguaje y experiencia, “es un proceso de acción entre el ‘yo’ que escribe y el ‘yo’ de quien se escribe, el ‘yo’ que habla y el ‘yo’ a quien se habla. La subjetividad se encuentra enfundada en incontables capas de discurso que simultáneamente nos enquistan y descubren, nos atrapan y liberan” (McLaren y Giroux, 1998, p. 26).

Las posibilidades de enunciarse subjetivamente están prefiguradas por las posibilidades históricas concretas. De manera que es ingenuo considerar un abanico inconmensurable de estrategias de nombrar (se) las experiencias que constituyen un proceso de subjetivación. “No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 85). El poder traza sus límites operatorios, sea en institucionalidades, en significaciones aparentemente incuestionadas, donde se juegan los procesos de subjetivación *acceptables* para una época histórica determinada.

Adoptar esta perspectiva teórica conlleva a trascender ciertas miradas psicologistas y complejizar los procesos de subjetivación contemporáneos, en estrecha vinculación con los medios de comunicación y así entender algunos rasgos de las relaciones entre comunicación, educación y lo político-cultural.

En el planteo de Foucault son los procesos de subjetivación los que constituyen al sujeto, en un juego que requiere de su activa participación, a través de la experiencia de (sí) y las técnicas de autogobierno. Esta perspectiva no psicologista y experiencial es apropiada para los estudios de mediatización puesto que puede aportar conocimientos significativos en torno a las prácticas de significación que se producen en los vínculos de los sujetos con los MyTIC [medios y tecnologías de información y comunicación] y comprender al menos algunos funcionamientos subjetivos contemporáneos (Da Porta, 2011, p. 384).

Si bien la mediatización no es el único proceso de subjetivación, interviene sobre otros procesos de subjetivación con los cuales interactúa de un modo diverso (antagónico, refuerzo, resistencia, etc.) y con otras modalidades de constitución subjetiva (Da Porta, 2011).<sup>15</sup> En este sentido, la convergencia tecnológica expande los ámbitos, las prácticas de subjetivación en relación con los medios y este proceso hace que implosionen otros procesos de subjetivación contemplados en determinadas institucionalidades.

A pesar de las restricciones, los condicionamientos, la subjetividad debe ser vista dentro de un proceso sometido a intensas contingencias, heterogeneidades diversas en los cuales el deseo interviene como un factor de agencia (Braidotti, 2000). Mediante el deseo, la subjetividad se vincula a la necesidad de significar, de intervenir en las producciones de sentidos. Para pensar las subjetividades Rosi Braidotti propone la categoría de *sujetos nómades* para analizar las estrategias de diferenciación sin anclar en un eje de subjetivación determinante. El reticulado del poder también delimita la constitución de las subjetividades, conjuntamente permite conexiones y proximidades para ciertos ejes de subjetivación. “Sin embargo, el sujeto nómada no está totalmente desprovisto de unidad: su modo es el de patrones categóricos, estacionales, de movimiento a través de derroteros bastante establecido” (Braidotti, 2000). Uno de los mayores aciertos de esta conceptualización se halla en el considerar a las subjetividades a partir de ejes, en lugar de hacerlo mediante atributos identitarios. De esta manera, se pueden analizar las subjetividades enraizadas en prácticas de la cultura mediática, que trascienden y complejizan las instancias de producción y recepción de los medios y las tecnologías de la comunicación.

---

<sup>15</sup> En un trabajo de Cristina Corea se alude a una subjetividad mediática: “En su forma espontánea, impensada, automática, un foro en Internet es un espacio de opinión, no un espacio de pensamiento. A esa forma automática en que se presenta la opinión vamos a llamarla, por comodidad, *subjetividad mediática*” (Corea, 2010, p. 71). Esta afirmación se centra en las interacciones entre el sujeto y los dispositivos tecnológicos, al tiempo que elude las prácticas que emergen de la cultura mediática e impregnan todo el campo social, aunque no se presenten situaciones específicas de interacción con medios y tecnologías. Por esta razón y su escasa operatividad teórica se ha descartado esta posición para los intereses de esta tesis.

## Capítulo 5. Anclajes metodológicos

En este capítulo se expondrán las orientaciones metodológicas que guiaron este proceso de tesis. Así se podrán encuadrar las elecciones que se tomaron para delimitar una zona problemática dentro de las ciencias sociales. En el capítulo anterior se han expuesto las especificidades teóricas desde las cuales se plantea una perspectiva de análisis. Sin embargo, es imposible considerar dissociadas a la fase teórica de la metodológica; más bien se trata de comprenderlas mediante sus recursividades dialógicas, donde ambas se convierten en umbrales de reflexividades y desafíos metodológicos. En este sentido es precisa la afirmación de que la metodología es teoría en acto porque opera “en calidad de procedimientos de construcción, conscientes e inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008, p. 66). Por lo tanto lo metodológico no se agota en la aplicación de un determinado conjunto de técnicas, sino que además está arraigado en presunciones epistemológicas y dimensiones teóricas que lo fundamentan.

El enfoque adoptado está inscripto dentro de una perspectiva sociosemiótica de la cultura. De esta manera el énfasis estará puesto en la significación y, por lo tanto, las opciones metodológicas tienen que apuntar a la reconstrucción de la perspectiva de los actores y las actrices sociales. La significación se construye intersubjetivamente y, a su vez, está imbricada con dimensiones materiales e históricas.

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación (Geertz, 2003, p. 20).

De esta manera se asumió una perspectiva de descripción densa de las experiencias y los saberes que reconocían hombres y mujeres que asistían a espacios de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Práctica de producción de conocimiento que implica atender la jerarquía estratificada de la producción de significaciones para determinar su campo social y alcance (Geertz, 2003). La metodología adoptada fue cualitativa, como parte de un proceso de indagación que comienza en desmenuzar interpretaciones sucesivas y utiliza un repertorio de técnicas válidas para la construcción de datos.

Se pueden enumerar rasgos propios de los métodos cualitativos de investigación. Entre ellos, se expondrán sintéticamente aquellos que identificaron Taylor y Bodgan (1994) en su clásico trabajo. Antes que como un protocolo de acciones y posicionamientos, es oportuno considerar este listado como pletórico en matices y en combinaciones prácticas.

- La investigación cualitativa es inductiva.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo aparta o suspende sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Todas las perspectivas son valiosas, no se busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los métodos cualitativos enfatizan en la validez.
- Para el investigador cualitativo todos los escenarios son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte. El investigador sigue lineamientos generales, pero no reglas (Taylor y Bodgan, 1994, pp. 20-23).

Es criticable, por supuesto, la idea de la unicidad del método y cuyos guardianes/as de su aplicación serían investigadores/as celosos de su estatuto pormenorizado de acciones a implementar. Sin embargo, adherimos a una postura en la que se considera que el método



es ante todo una elección ético-política que es lo que consiste, en definitiva, una investigación científica. El método es mucho más complejo que una simple secuencia unidimensional de pasos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), que ofrece un proceder metódico pero que debe ser aplicado artesanalmente y de manera original a cada problema que subyace a un proceso de investigación.

Quizás uno de los aspectos que tiene que ser considerado como inherente a las ciencias sociales sea su carácter *reflexivo*, como una dimensión analítica que es necesario afrontar en cada investigación que se realiza. La preocupación por la reflexividad emerge en los Estados Unidos luego de las controversias suscitadas por la guerra de Vietnam, mientras que en Francia lo hizo a partir de la temática de la descolonización y la revolución en Argelia (Hidalgo, 2006). En líneas generales se pueden encontrar dos agrupamientos posibles acerca de la reflexividad: una que la sitúa como una herramienta para mejorar la capacidad observacional y la capacidad interpretativa de la ciencia; otra que la tomó como una ocasión para interrogarse por las prácticas de producción de conocimiento.

Para ensanchar las problematizaciones, es preciso mencionar un carácter pretendidamente objetivista con la postura de Pierre Bourdieu que proponía para la reflexividad una suerte de *vigilancia epistemológica*. Esta última se daba en grados diferentes, pero profundamente relacionados, que involucraba a la teoría, la investigación empírica y la reflexión epistemológica (Bourdieu, et al., 2008, p. 129). También es factible encontrar sentido de la reflexividad, presente en la teoría feminista, como un posicionamiento subjetivo que destaca la parcialidad y la importancia del pensamiento situado en toda práctica de producción de conocimiento (Haraway, 1991).

Si bien tomamos como inherentes a este proceso de investigación varias de las tensiones mencionadas en torno de la reflexividad, nos resulta pertinente la propuesta de una *reflexividad comunicacional* que Cecilia Hidalgo recupera de la propuesta de Gérard Althabe.

Aquí no nos encontramos con un investigador que quiere corregir errores de interpretación, ni con introspecciones y análisis centrados en el investigador como sujeto en alguna medida abstraído del proceso de investigación en el que participa. Tampoco importan los textos y los discursos en tanto tales sino solo en la medida en

que integran un modo de comunicación, que a su turno permitirá captar el sentido que los agentes atribuyen a la vida social. Característica de este enfoque es la implicación en la situación de campo que los agentes bajo estudio imponen al investigador: son ellos los que establecen el eje de la interacción comunicativa con él, y es lo dicho y actuado en el contexto de campo lo que el investigador deberá analizar (Hidalgo, 2006, pp. 50-51).

Esta propuesta capta mejor cómo el científico deja de ser el eje de la reflexividad (individual o grupalmente) para transformarse en un agente más en un juego social que a la vez lo abarca y lo excede. Por ello, Hidalgo sostiene que esta propuesta se conecta con la que mantiene Gadamer (1993) donde la comprensión se da a partir de la fusión del horizonte del acontecimiento (experiencia) histórico y el horizonte del intérprete. En definitiva, es intentar la fusión de dos horizontes: el que proyectamos como seres de deseos, temores y angustias y aquel que recibimos de las experiencias solidificadas del pasado.

### **Recolección de datos**

Para la recolección de datos se partió del método *comparativo constante* cuyo objetivo radica en la formulación de teoría fundada de las informaciones obtenidas en el campo material (Glaser y Strauss, 1967). Corbin y Strauss la denominan como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p. 13). Como las posibilidades de comparación son infinitas, la selección de los materiales para investigar deberá estar de acuerdo con los fines teóricos preestablecidos. De esa manera se interpretan los datos que se conceptualizan en el proceso de construcción de conocimiento, al vincular los emergentes reconocidos en el campo con la teoría, y provee el marco para una acción potencial en el ámbito de lo social. En este sentido, teorizar es una actividad compleja que implica concebir ideas, además de formularlas dentro de un esquema lógico y analizar sus implicancias por las decisiones adoptadas por parte del investigador/a en el proceso de investigación que realizó (Strauss y Corbin, 2002).

La propuesta de Glaser y Strauss buscaba ofrecer un sentido opuesto a la estrategia canónica de generación de teoría a partir de las deducciones (Marradi, et al., 2007). Para ello establecía cuatro etapas: la comparación de incidentes, la escritura de la teoría, la integración de categorías y la delimitación de la teoría. En el desarrollo del proceso, se apunta a la saturación de las categorías, sobredeterminar su capacidad significativa en las instancias de producción teórica. Lograr esta saturación le insume al investigador/a una puesta en juego de su *sensibilidad* para generar conocimiento en el marco de las ciencias sociales: “En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de ‘darle la voz’ a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible” (Strauss y Corbin, 2002, p. 48). Aníbal Ford, en numerosas ocasiones, denominaba gráficamente a esta operación como “tener olfato” para intuir las problemáticas sociales complejas y ensayar un modo de enunciación políticamente situado. Sin embargo, cabe aclarar y no está de más reiterarlo, que no importan las percepciones o las perspectivas del investigador/a sino que lo principal es cómo ven los participantes de la investigación los acontecimientos o los sucesos (Strauss y Corbin, 2002, p. 53).

Con estas premisas, esta investigación se trató de un estudio exploratorio descriptivo antes que conclusivo. Para ello el muestreo siguió un criterio teórico para la elección de qué hombres y mujeres (jóvenes y adultos/as) que pudiera dar cuenta de lo educativo en un sentido amplio y que entendiera el carácter formativo de las experiencias sociales. Al mismo tiempo, se pretendió comprender los modos desiguales de configurar la experiencia y los saberes de estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en el contexto de la cultura mediática.

La elección de los ámbitos de educación de jóvenes y adultos se realizó a partir de adoptar un criterio que pudiera dar cuenta de la variabilidad de escenarios que se hallan en la ciudad de La Plata y su zona periférica. Así fue que se tomaron espacios de educación de jóvenes y adultos localizados en la zona norte, centro y sur de la ciudad.<sup>1</sup> Previo a la realización del

---

<sup>1</sup> La descripción de las características institucionales se encuentran profundizadas en nuestra tesis *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación*, para optar al título de de magíster en planificación y gestión de procesos

trabajo de campo, se efectuó un protocolo de entrevistas y de observaciones que se puso en práctica en un centro de educación de adultos no nucleado en la zona norte y en un centro de educación de jóvenes y adultos que dependía de una EGBJA en el centro de la ciudad. Estas operaciones fueron permitiendo especificar el conjunto de los ejes problemáticos para la realización de las observaciones y las entrevistas en profundidad a los hombres y las mujeres que concurren a estos espacios. Por otra parte, el trabajo (docencia, investigación y extensión) realizado en diferentes espacios de educación en la ciudad de La Plata fue un indicador potente de la necesidad de lograr describir los sutiles matices que se perciben en cada localización contextual donde se desarrollan prácticas educativas de estas características. Cabe destacar que en todos los casos se trataron de ámbitos con los cuales se tenía una relación de confianza construida gracias al trabajo compartido en actividades vinculadas con comunicación y educación inscriptas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

En este sentido, el corpus de esta investigación se relevó en los siguientes ámbitos de educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata: un centro de educación ubicado en la localidad de Gorina (zona norte), otro localizado en el barrio de Los Hornos (zona sur) y el restante en el centro de la ciudad, todos pertenecientes al partido de La Plata. Inicialmente se construyeron tres grupos a partir de la selección de escenarios planteada. Aunque no es necesario destacar una supuesta homogeneidad en el interior de los grupos, sino que por el contrario se expresan diferenciaciones que emergen de la ligazón que establecen jóvenes y adultos de sectores populares con las instituciones educativas, sus trayectorias de formación, la relación con las experiencias laborales, entre otras. En cada uno de los casos, en la medida que fuera posible por las características institucionales, se buscó que un hombre o mujer adulta (mayores a 35 años) pudieran ser entrevistados y completar las características del grupo. También operaron las dimensiones de género y de edad entre cada uno/a por lo que resulta infructuoso realizar divisiones tajantes en el interior de cada grupo, como asimismo se debe interpretar las interconexiones que se presentan y demuestran el carácter flexible de la construcción realizada.

---

comunicacionales. [Mimeo, FPyCS, La Plata, 2012. Disponible en el Repositorio Institucional del Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la UNLP/ <http://sedici.unlp.edu.ar/>].

## Técnicas

La elección del método conlleva a la utilización de técnicas flexibles de recolección de información, en cierta medida se trataba de evitar el dogmatismo de las herramientas. En este sentido, deberán atender las condiciones estructurales en las que se efectúan los interrogantes de investigación. Aquí se trabajó con la técnica de observación y la entrevista semiestructurada.

La *observación* podría ser considerada como una de las acciones científicas más primitivas y, al mismo tiempo, una de las más actuales. Sin embargo, es preciso mencionar que la observación científica deberá ser sistemática y constante, atenerse a determinadas reglas y procedimientos, además de permitir ser orientada teórica y metodológicamente. El valor de la observación no radica en poner al investigador/a ante sus informantes, sino que la presencia directa –ante determinadas situaciones– elude algunas mediaciones y lo ubica al observador/a directo ante lo real en toda su complejidad. Dentro de un proceso de investigación el investigador/a puede adoptar varios roles y no es el único estratega, sino que el proceso de conocimiento ocurrirá en una “interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales– y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2005, p. 87).

Se trata de una técnica que propone una relación cognitiva en ámbitos temporal y espacialmente definidos. De allí que sea imposible sostener su neutralidad. Entre sus ventajas se hallan: el acceso directo a las situaciones investigadas en toda su complejidad y en el momento en el que los acontecimientos suceden; permite acercarse al punto de vista de los actores; su flexibilidad permite redefinir aspectos significativos en el proceso de investigación (Marradi, et al., 2007). Mantiene un grado de ambigüedad que es creativa para la producción de conocimiento (Guber, 2001) y además debe tenerse siempre presente la reactividad de los actores sociales, como la capacidad de modificar sus comportamientos habituales por la situación de saberse observados.

La entrevista puede denominarse como una suerte de conversación, dirigida y registrada por el investigador/a con el propósito de generar un discurso conversacional continuo y con

cierta línea argumental por parte del entrevistado, acerca de un tema de interés definido en el marco de una investigación (Marradi, et al., 2007, p. 216). Se trata de una relación que se construye en la interacción, donde en muchos casos se presenta como asimétrica y por ello quien investiga debe reflexionar constantemente acerca de la puesta en práctica de esta técnica, privilegiando una *escucha sensible* y atenta. Asimismo, en la entrevista no se expresa una suma de acontecimientos sino la enunciación individual de la vida colectiva.

Requiere de una construcción cooperativa entre los participantes: sin un grado de entendimiento mínimo común resultará imposible el encuentro. Ese entendimiento se basan en pautas culturales que los miembros de una interacción han internalizado como contratos, potenciales bases de acuerdo mínimos para garantizar un encuentro social (Oxman, 2008). La naturalización de estos contratos permite la posibilidad de efectuar un acercamiento entre individuos que comparten un mismo cuerpo de prácticas sociales y logren un mínimo acuerdo acerca de las representaciones sociales. Es un evento comunicativo construido progresiva y cooperativamente por ambos, aunque el interés recaiga en el entrevistado (Oxman, 2008, p. 60). La entrevista, en estos términos propuestos, no pretende llegar a *la verdad*, más bien gracias a la construcción de sentidos compartidos se produce una verdad a partir del contexto práctico de acción en la que se produce.

Para mantener el grado de reflexión acerca de esta técnica, podemos decir que se vale de tres procedimientos: la *atención flotante* del investigador; la *asociación libre* del informante; la *categorización diferida* del investigador. El primero alude a la búsqueda de intereses que provienen de las interrogaciones del investigador y solo pueden ser contestadas por los entrevistados expresados en afirmaciones de sentido común, que revelan los nudos problemáticos de su realidad cotidiana; el investigador, en ese caso, deberá desnaturalizar esos emergentes tal como lo perciben los actores sociales sin privilegiar, de antemano, ningún punto del discurso. Implica un dejarse guiar por el flujo del relato del informante –asociación libre– para hacer el intento de comprender su lógica de construcción de lo real. De esta manera, con la categorización diferida del investigador, que se ejerce mediante preguntas que se encadenan a otras, es posible reconstruir el marco interpretativo actor (Guber, 2001).

Lograr interpretaciones contextualmente situadas es el objetivo de toda entrevista de investigación. Sin embargo, es oportuno mencionar que esto solo puede acontecer gracias a la capacidad del entrevistador/a de lograr un clima amable para la situación de entrevista y reconocer sus características personales (género, edad, clase social) como posibilitadores u obturadores de momentos expresivos del entrevistado/a.

En este proceso de tesis, se trabajó a partir de entrevistas semiestructuradas. En una etapa preliminar del trabajo de campo, se realizó un protocolo de entrevista en ámbitos de educación de jóvenes y adultos de la zona norte y centro de la ciudad de La Plata. Para este protocolo se eligió a una estudiante y un estudiante por cada espacio, para ensayar el agrupamiento de ejes sobre los cuales indagar, los tonos en los énfasis para repreguntar y efectuar un acercamiento al universo vocabular. La realización de este ensayo permitió no solo agrupar los ejes, sino que también permitió reflexionar acerca de la construcción del clima y de la situación de entrevista con hombres y mujeres que concurren a estos espacios. Por ello, para el trabajo posterior se tomó la decisión de realizar las entrevistas luego de ir varias veces a la organización social o a la escuela. Si bien varios/as docentes y directivos conocían el trabajo que veníamos realizando desde hace tiempo,<sup>2</sup> era necesario contribuir a

---

<sup>2</sup> Este proceso de trabajo compartido con docentes, directivos y estudiantes de educación de jóvenes y adultos tiene una larga trayectoria. A continuación, detallaremos en un listado las acciones más institucionalizadas.

**Prácticas de campo** de las/los estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, desde el año 2007 hasta el 2012 en el marco de la materia Comunicación y Educación (cát. I) y desde el 2013 hasta el 2014 en Comunicación y Educación (cát. II).

**Proyectos de investigación:** Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Memorias y prácticas socioeducativas emergentes de comunicación/ educación”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. SeCyT. UNLP. Período: 01/10/2013- 30/09/2015; “Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación y educación en Argentina”. Director: Lic. Paula Morabes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. SeCyT. UNLP. Período: 01/01/2012- 31/12/ 2015. (11/P228); “Relevamiento de significados de la escuela como espacio público”. Director: Mag. Jorge Huergo. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. SeCyT. UNLP. Período: 01/01/2012- 01/01/ 2013. (11/P216); “Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores”. Director: Mag. Jorge Huergo. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. SeCyT. UNLP. Período: 01/01/2010- 31/12/ 2011. (11/P177).

**Proyectos de extensión:** “Lecturas del mundo desde Comunicación/ educación” en el marco de la cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. 15 de diciembre de 2010, Honorable Consejo Superior de la UNLP. Acreditado sin subsidio. Dir: Darío Martínez; “Talleres de Comunicación y Educación para docentes de Educación Primaria de Adultos”, en el marco del proyecto de extensión “Interpelaciones y reconocimientos en prácticas de Comunicación/ Educación” [Honorable Consejo Superior de la UNLP (Nº-549/09) Acreditado sin subsidio] [Aval académico de la FPyCS: resolución nº 037/2010]. Dir: Paula Morabes; “Interpelaciones y reconocimientos en prácticas de comunicación / educación”, en el marco de la cátedra de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. 18 de diciembre de 2009, Honorable Consejo Superior de la UNLP (Nº-549/09) Acreditado sin subsidio. Dir: Paula Morabes. Coord: Darío Martínez.

generar otro tipo de relación para favorecer la empatía y evitar potenciales marcos de desconfianza. Aunque tengo presente que esto puede tener un carácter ficcional y nunca se haya alcanza una confianza plena, en cierta medida favoreció las situaciones de entrevista y relajó las incomodidades de una relación intersubjetiva que se estaba forjando.

Luego de la realización del contrato de entrevista, previamente acordados, se pasó a la conversación propiamente dicha. Todas las entrevistas se hicieron en el ámbito escolar, en una interrupción de clase, con la anuencia docente que continuaba con el dictado de la clase. Los ejes de las entrevistas fueron los siguientes.

- El trabajo: saberes y experiencias. Lugar de la escuela. Expectativas y futuro. Vínculo con sus jefes/as.
- La familia: referentes y referencias formativas. Historia familiar en relación con la escuela. Legados y saberes familiares.
- El grupo de amigos y amigas: las afectividades. Los cuidados de sí y de sus pares. Expectativas y críticas a la escuela.

Los anteriores funcionaron como ejes temáticos, que orientaron las conversaciones y los intercambios. Algunas preguntas se efectuaron de manera directa, otras se hicieron indirectamente, donde se abonaba un terreno fértil para que el entrevistado/a se explaye y desarrolle sus posiciones al respecto. También se presentaron oportunidades para el planteo de situaciones vinculadas con aspectos no contemplados en los ejes consignados, surgido en el proceso tales como, por ejemplo, la exigencia de respeto en las instituciones educativas y en otros espacios sociales.

---

**Jornadas institucionales:** “I Feria de Extensión” organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, en el marco de la propuesta “Universidad Comunidad – 200 acciones en el Bicentenario” de la Universidad Nacional de La Plata. 18 de octubre de 2010; Jornada de Comunicación y Educación, en el marco del Proyecto de Extensión “Capacitación y Producción de materiales desde Comunicación y Educación”. Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata, 11 de noviembre de 2009; “Jornadas de lecturas del mundo. La Boyera TV”, realizado por la Cátedra de Comunicación y Educación de la FPyCS y el Centro de Educación de Adultos N° 726, efectuado el 21 de noviembre de 2007.



## **Estrategias de análisis**

El análisis de los materiales relevados no es algo que acontezca al final de la realización del trabajo de campo, sino que a medida que se van recolectando los datos se los va interpretando. Lo interesante es, en este marco, poder sostener un criterio de no contradicción interna que dé cuenta de la producción científica. Aquí son pertinentes las palabras de Vasallo de Lopes, es posible reconocer tres principios que intervienen en la producción del discurso científico: “el principio de no-contradicción interna, por el cual el modelo debe dar cuenta del tiempo lógico en el que se inscribe el discurso; el principio de la no-contradicción externa, que exige que se dé cuenta del tiempo histórico presente en la obra; el principio de la responsabilidad científica, que reclama del autor del discurso el desempeño consciente en su producción” (Vassallo de Lopes, 2003).

Ante las situaciones de análisis, en el interior de un proceso de investigación cualitativa, se pretende desentrañar las significaciones sociales que enuncian diferentes hombres y mujeres en un momento histórico determinado. Esos discursos tienen marcos de relaciones que se abordan a partir de categorías teóricas previamente construidas. El proceso de escritura brinda la ocasión de comenzar a ordenar los enlaces argumentales que se fueron edificando en el proceso de investigación.

En sí, el trabajo de campo se inició con la elección de los entrevistados y las entrevistadas, de acuerdo con los criterios ya descriptos y las entrevistas se ubicaron dentro de tres grupos, de acuerdo con la localización geográfica de los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. A su vez, en su interior se establecieron diferenciaciones de acuerdo, básicamente, con el género y con la edad. De esta manera se buscó saturar las propiedades de cada una de las categorías para luego saturarlas respecto a los otros grupos. Se compararon las diferencias entre los tres grupos y a su interior se reconoció un conjunto de similitudes, donde la más evidente se pudo encontrar en la intensidad formativa de las experiencias vividas en los contextos del trabajo, la familia y los grupos de amigos/as. Esto permitió la emergencia de nuevas categorías y propiedades.

# Especificaciones

## Capítulo 6. Las biografías y las trayectorias

Las preocupaciones por las trayectorias educativas de hombres y mujeres de la educación de jóvenes y adultos pueden otorgar lineamientos acerca de la especificidad de estos ámbitos, como también de los sentidos que le asignan lo educativo en el interior de una dinámica institucional. Pero antes cabe aclarar que por *trayectorias educativas* entendemos al vínculo que establecen distintos sujetos, en un lapso relativamente prolongado en el tiempo, con alguna dimensión institucional, prácticas o modalidades relacionales intersubjetivas en cualquier tipo de institución escolar. Recorrer este plano de análisis brindará aproximaciones en torno de los sentidos asignados a la escolarización por parte de aquellos sectores sociales que fueron desplazados –por diversos motivos– de un contacto estable con determinadas instituciones educativas.

Por ello, en este capítulo se examinarán las características más recurrentes de las trayectorias educativas relevadas, en una articulación con aquellos rasgos biográficos que hilvanó la relación que se establece con las instituciones educativas. Este es un modo de interrogarse que favorecerá inquietudes sobre los motivos de un determinado modo de transitar, en las múltiples acepciones que este verbo admite, un camino posible de la escolarización. Por otro lado, también se analizarán las cuestiones que alumnos y alumnas identifican como los atributos específicos que diferencian al ámbito de educación al que concurren de aquel que asistían en otro momento de sus vidas. Con ello se observarán las demandas de construcción de un espacio amable, cordial y la petición de una referencia de formación cercana, atenta a sus dificultades con las tareas cotidianas, comprensiva y tolerante de los imprevistos que la vida les depara y dispuesta a responder sus reiteradas preguntas acerca de una actividad escolar. Finalmente, se expondrán algunos de los sentidos en torno de lo educativo que se enuncian en los espacios de educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata.

## Las trayectorias furtivas

Es sumamente complejo dar una impresión totalizadora de las numerosas trayectorias educativas que pueden experimentar miembros de sectores populares que concurren a los ámbitos educativos que venimos analizando. Así es como proponemos hablar de *trayectorias furtivas* que implican un vínculo lábil con las instituciones educativas, estructuradas por relaciones de usufructo simbólico que están mediadas por variadas entradas y salidas al ámbito escolar. También esto produce identificaciones precarias de pertenencia a una institución determinada, a pesar de carecer de un lazo cohesivo con la misma fundamentado por una situación de vínculo extendido en un lapso temporal prolongado y constante. Esas entradas y salidas obedecen a múltiples razones – preeminencia de los mandatos familiares, deseos personales, hastío con alguna práctica escolarizadora, precarización laboral, entre otras– donde nadie sale indemne de esta situación. Quedan registros y marcas en la memoria biográfica, que son actualizados en la performatividad del discurso que nombra lo educativo y establecen un abanico de significaciones en este sentido que posibilitan o imposibilitan el retorno para la finalización de su trayectoria educativa.

Las múltiples entradas y salidas tienen un costo que se expresa abiertamente en la vuelta a comprender el juego de reconectarse con las prácticas y las modalidades de interacción esperadas para determinadas prácticas contempladas por la escuela. Hay un período de una relativa adaptación, proceso intuitivo de internalización de lo esperable, pero que se resuelve pronto por lo extendido de ciertas prácticas de la escolarización. En el caso de los/las jóvenes, la cercanía con su paso escolar hace que este obstáculo pueda sortearse rápidamente, al igual que la comprensión de ciertos dispositivos institucionales. Una *trayectoria furtiva* comprende y lee de inmediato los alcances represivos del mecanismo de una institución educativa, como también sus posibilidades de sortearlo y de hasta dónde tensar la preeminencia de la autoridad que dirige y regula las prácticas que se ponen en juego en ese escenario. La lectura de los indicios que surgen de fragmentos de intercambios subjetivos y de momentos compartidos se articula en conjeturas que, posteriormente, habilitan marcos de acción en torno de lo escolar. Asimismo, en este proceso, las trayectorias furtivas guardan instantes de una relativa latencia donde se *debaten* las

alternativas de permanecer en la escuela o de salir en búsqueda de otras posibilidades de realización. Esta latencia es profundamente activa, no debe confundirse con un encriptamiento, porque se mantiene el sentido del juego de aquello que es anhelado por la escuela y, en ocasiones, se comienzan a generar los argumentos que puedan cuestionarla posteriormente. Es un proceso en silencio, soterrado, que algunas figuras docentes no perciben y luego se sorprenden por acontecimientos inesperados que, en realidad, fueron amasados durante las instancias áulicas. La mayoría de las ocasiones esto redundaba en la salida de los ámbitos educativos, sin la exposición de las verdaderas razones que motivaron u ocasionaron esta decisión y que luego se exponen de manera abierta en el reingreso a la escuela, inclusive con la misma docente y/ o en el mismo grupo en el que estuvieron anteriormente.

En el juego de entradas y salidas que caracterizan a las trayectorias furtivas suceden instancias donde se torna necesaria la restitución de la confianza entre compañeros/as con el que convivirán algunos días de la semana. Las escenas que narran el reingreso a la escuela se hallan colmadas de menciones que describen una incomodidad recelosa ante las nuevas caras que habitan esos ámbitos. A pesar de que, en ocasiones, fueron a la misma escuela y/o compartieron el curso, el montaje de otra escenografía escolar difumina los vínculos intersubjetivos y trastoca como en un caleidoscopio las relaciones entre pares. Cada comunidad, en la cual una escuela de educación de jóvenes y adultos es una institución más entre otras que allí se inscriben, tienen memorias de los conflictos más recurrentes (¿y por qué no traumáticos?) que las atraviesan, como así también de los agentes que los sufren y aquellos que los ejecutan. Por ello, es factible que un/a estudiante haya sufrido una experiencia compleja y que algún compañero/a sea quien la comunidad sindique como el responsable. Sin embargo, al momento de inquirir si los motivos de esta desconfianza hacia otros compañeros/as estaban fundados en cierto tipo de experiencias violentas o delictuales, las afirmaciones relevadas fueron todas negativas. Solo mencionaron las caras (los rostros), como el elemento que condensaba la desconfianza hacia sus pares y que se desplazaba hacia el clima del ámbito educativo. Hay ciertos rasgos de pánico moral, probablemente acicateados por el estatuto de una cultura mediática, que se evidencian como los condicionamientos iniciales en el reingreso en una institución

educativa, que se conjugan con la disolución de las solidaridades comunales que pulverizaron las macropolíticas del neoliberalismo.

El transcurrir cotidiano por el ámbito escolar y compartir escenas educativas institucionales logran subvertir algún pliegue de la desconfianza, si no se atraviesan situaciones de importantes malentendidos y si la coordinación docente es lo suficientemente abierta y sensible para generar climas afables y comprensivos de los modos en los que la desigualdad se hace carne y símbolo en sus estudiantes. Esta desconfianza nunca desaparece en su totalidad, guarda alguna que otra reserva si existe un comentario dicho a destiempo, un mensaje de texto contradictorio o impreciso, hasta una mala mirada (algo sobre lo hablaremos más adelante) para edificar nuevamente una distancia. Dentro del marco de relaciones intersubjetivas y las construcciones colectivas de significaciones, hay estrategias de diferenciación simbólica de los lazos generados en el espacio escolar. No es lo mismo ser conocido/a, que ser compañero/a, como tampoco es lo mismo ser compañero/a que amigo/a. Se exhibe una gradualidad profundizada por el tono y las retóricas de las historias compartidas que promueven identificaciones comunes. En el interior de las trayectorias furtivas, el marco de relaciones se inicia con ser “conocidos del barrio” o de “la otra escuela” para dar lugar a ser compañeros de (esta) escuela, aquí es donde se asienta la gran parte de los vínculos, aunque también algunos/as han señalado que comenzaron con relaciones de amistad gracias a lo compartido en el espacio escolar. Que se nombren a sí mismos como amigos dentro del ámbito escolar no indica necesariamente una relación de iguales condiciones que se traslade a otros escenarios. Por ejemplo, asisten y se van juntos de la institución educativa pero, en determinados casos, van a bailar o salen al centro con otro núcleo de amistades al que puede sumarse un amigo/a de la escuela. Cuando el marco intersubjetivo de relaciones está asentado durante un tiempo prolongado en la condición de compañeros/as de escuela es donde puede hallarse un mayor desarrollo de tramas que les permitan finalizar el ciclo lectivo.

Un punto de análisis difuso en el conjunto de las trayectorias furtivas se plantea en las posibilidades de observación de la relativa inadecuación del oficio de ser estudiante. Hay un repertorio de las prácticas que la hegemonía construyó para trazar el recorrido de las tradiciones de la escolarización y el sometimiento de las subjetividades más hostiles a estas

propuestas. En este sentido, las trayectorias furtivas establecen un plano de opacidades acerca de dónde está el proceso de exclusión y en dónde está la decisión cabal de abandonar un escenario educativo que no interpela (Buenfil Burgos, 1992) el horizonte de sus deseos. Seguramente en la toma de esa decisión, expresada en términos individuales, esté disfrazada la expulsión de los sectores populares de las instituciones educativas.

### ***Las relaciones con instituciones educativas***

En otras oportunidades hemos efectuado una caracterización de los motivos que hombres y mujeres expresaron cuando dejaron de asistir regularmente a una institución educativa (Martínez, 2012). Allí sosteníamos la existencia de razones familiares y de razones educativas, o la confluencia de ambas, que suscitaron este recorrido trunco. Además se destacó la preeminencia de jóvenes que concurren a estos espacios en un número considerable en la ciudad de La Plata, que sobrepasa en cantidad a las personas adultas (Martínez, 2013b). Cuando se enfoca en las razones invocadas, es posible detectar diferencias entre las mencionadas por los jóvenes y las referidas por los adultos.

Dentro de aquello que podríamos denominar rápidamente como el universo adulto, las mujeres y los hombres apelaron a narrar experiencias de privaciones para describir sus relaciones con las instituciones educativas.

Fue por muchas cosas. Una que era el problema de la vista, nunca me hice ver. Mi vieja estaba separada de mi viejo. Mi viejo andaba con otra. Mi vieja tuvo una vida, viste, mala. Crió a los 13 hijos. Hizo lo que pudo (Luis, 34 años).

[En Perú] mi madre murió [a mis] 4 o 5 años, no sé, eso lo tengo borrado. Según me enteré, éramos 6 [hermanos]. Fallecieron dos varones. Mi papá trajo una mujer con hijos y de ahí nos fuimos. Todos. [...] Después caí a una casa a trabajar. A cuidar chicos, a lavar platos, a limpiar. Por conocidos, que "vas a estar bien", "vas a jugar con los chicos". Eso es macana. Eso es cuento que una sola vez un chico cree. Después ahí adentro hacés de todo. Quieras o no quieras tienes que hacer de todo, si no te dan paliza. Así que hay que hacerlo (Paula, 54 años).

[En Chaco] Pero esos años...tenías que trabajar de pibe para ayudar a mi padre, a mi mamá, eso. Después, de eso me... mirá no sabía nada, no sabía ni la letra O. No conocía nada, nunca había ido a la escuela. Nunca había ido a la escuela. Nunca había ido a la escuela. Apenas, apenas, firmaba. Así cuando estaba en el regimiento nos enseñaron un poco, no tanto. Nos enseñaron un poco (Santos, 69 años).

La combinación de factores asociados a la desigualdad económica estructural originó la imposibilidad de concurrir a la escuela por parte de hombres y mujeres que, en la actualidad, son adultos. Este tipo de subjetividad es la más extendida en las representaciones que se circunscriben en los espacios que venimos describiendo, donde todavía queda asociado al excluido/a de la escuela como el trabajador analfabeto (urbano o campesino) con responsabilidades familiares internalizadas (Martínez, 2013b). Al mismo tiempo revela la inequidad del punto de partida de ciertos sectores de la sociedad al momento de ingresar en cualquier tipo de institución educativa. Aunque es sabido, vale la pena reiterarlo porque se presenta como una recurrencia: para alcanzar la interpelación y la permanencia en las instituciones educativas –la escuela– no basta únicamente con su gratuidad, sino que también son necesarias la existencia de tramas familiares, comunales, solidarias, culturales que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades puedan afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo. Esto último es un eje que atraviesa tanto a jóvenes como a adultos, aquí se conjugan los destiempos que han sufrido estos sectores en su relación historizada con la escuela. Solo que en el caso de los adultos las consecuencias de la desigualdad económica son las más enunciadas, asimismo develan la presencia del trabajo a temprana edad como una estrategia de sobrevivencia en el contexto de numerosas privaciones. En estos casos, cuando las tramas se disuelven, la escuela no aparece como una opción.

La mayoría de los hombres y las mujeres adultas son migrantes internos, en especial de la zona norte de nuestro país (Martínez, 2012), que tuvieron que abandonar por razones laborales y trasladarse hacia conglomerados urbanos donde a priori encontrarían mejores oportunidades de trabajo. A pesar de lo extendido del sistema público de enseñanza (Puiggrós, 2006) en todo el territorio nacional, fueron insuficientes para abarcar las numerosas zonas geográficas y ofrecerse como alternativas a aquellos niñas y niños. En



efecto, en ocasiones no “había escuela” significa la inexistencia de ámbitos formalizados de educación en la zona próxima de su residencia, o se encontraban a una distancia que podía ser considerable. Sin embargo, cuando se interroga acerca de las actividades que realizaban cuando eran niños/as muchas de ellas implicaban un traslado para poder llevarla a cabo, que era mucho más lejana que la distancia real en la que se hallaba la escuela. Por ejemplo, tenían que ir a buscar animales que estaban a 3 o 4 leguas y la escuela estaba a 2 leguas. Se infiere aquí que el “no había escuela” significa, en realidad, “no había tiempo para la escuela”.

En el caso de los jóvenes sus apelaciones a las razones por las que tuvieron suspender sus trayectorias se amparan más en aspectos y dimensiones cercanas a lo *estrictamente* educativo. Describen situaciones que los involucran donde repitieron años y/o quedaron libres por inasistencias, como los principales motivos por las cuales ellos identifican porque tuvieron que dejar la escuela.

Porque repetí. Por vago. Ya a lo último, ni ya iba tampoco. Sí, era obvio. Me cagaban a pedo. Pero no daba bola yo, ni iba (Brian, 17 años).

Sí, porque repetí y yo de colgado me olvidé, si me quería anotar de vuelta ahí me anotaba, pero a la tarde. Yo me colgué y me quedé sin escuela (Facundo, 17 años).

[Por su anterior escuela] No, ahí repetí yo. Estaba a lo más bien, estaba buena la escuela. No, porque ahí si repetís más de dos veces, coso, ya no podés ir más. Por ahí, algunos repiten una vez sola, pero si no van mucho a la escuela ya no pueden ir más (Gustavo, 17 años).

De ahí me echaron porque repetí 3 veces el mismo grado, así que ya no puedo ir más. Pero voy de vez en cuando (Rata, 17 años).

El repetir se torna una constante que cruza a varias trayectorias, en especial a la de los jóvenes que por su edad tienen una relación próxima con las instituciones educativas. Pueden haber tenido una interrupción de un año, como máximo, con la escuela pero luego renuevan sus estrategias de reconexión, ya sea por deseos personales o presiones familiares o sociales para que lo hagan. En la asunción del ser *vago* o del *cuelgue* se halla expresada la internalización de los factores que el contexto les impone como una aceptación

individualizada de su culpabilidad de no haber podido jugar el juego que las instituciones educativas les proponen. Esto provoca que los jóvenes naturalicen las situaciones de desigualdad como si fuera producto de su propia inoperancia para transcurrir por los ámbitos institucionalizados de educación, sin que consideren otro marco de contextualizaciones complejas. La certeza de no haber culminado su trayectoria es imposible de ubicarla como un estigma que puede convertirse en un emblema –una interpretación teórica extendida en los principales análisis de los estudios en juventud (Reguillo Cruz, 2005)–, más bien es vivido como algo que debe ser suturado. Esto también delimita una nueva zona de tensión en el marco de los estudios en educación de jóvenes y adultos, donde se torna muy difícil elucidar hasta dónde la articulación hegemónica ha trazado un límite donde la trayectoria de la escolarización se presenta como insoslayable para permitir un horizonte de vida adecuado a las exigencias de la sociedad actual y en dónde se halla una valoración real de los sectores populares por ver el recorrido escolarización como una opción cabal por mejorar sus condiciones de vida y que transforme de algún modo las condiciones de opresión.

La estrategia escolarizadora de la repitencia suponía que efectuar un recorrido por los mismos contenidos disciplinares para que hubiera una mejor internalización de los mismos o algún grado de apropiación, que les permitiera ponerlos en relación dentro de una situación reflexiva y/o problemática. Además infería que el mayor inconveniente estaba en las inadecuadas situaciones de efectuar un aprendizaje significativo por parte de los/las estudiantes o que se adapten a las condiciones institucionales, antes que indagar por las condiciones contextuales y grados de reconocimiento culturales que las instituciones y sus agentes hicieran de sus alumnos/as. Por otra parte, en la repitencia se camuflaba un mecanismo sutil –en ocasiones– de expulsión de las subjetividades más problemáticas que podían dislocar los ritmos cansinos de la escolarización. En estos casos, el superar el lema “repetí el año” es algo mucho más complejo que la mera revisita de los mismos contenidos disciplinares, si tuvieron suerte, con otra modalidad de enunciación. Hay jóvenes que manifiestan haber cursado tres veces el mismo año y eso no se traduce en una apropiación de los saberes y las prácticas contempladas por determinados contenidos disciplinares. Asimismo, señalan que se alteran las dinámicas grupales que los contenían afectivamente y deben adecuarse a otras tramas grupales con la que es necesario generar un clima de mutua

confianza intersubjetiva. Descansar en la obligada repitencia como estrategia de sutura de los desiguales puntos de partida de estos sectores en vinculación con lo institucional educativo, es adoptar una salida que escamotea los análisis más relacionales. En efecto, también implica asumir que son insuficientes las modalidades discursivas de interpelación que se despliegan desde las institucionalidades hacia subjetividades que forjaron su vínculo con la escuela a partir de trayectorias furtivas.

Por otra parte, la sanción es otra estrategia que el dispositivo cultural de la escuela emplea para corregir el ejercicio de prácticas que sean consideradas como inapropiadas para las articulaciones hegemónicas vigentes. En los testimonios relevados las sanciones aparecen como infrecuentes, casi no fueron motivos que los jóvenes identificaran como la causa para dejar de asistir a la escuela a la que concurrían. Que sean infrecuentes no quiere decir que sea imposible hallarlas. Las sanciones son recursos que disponen los agentes institucionales para alcanzar efectos de disciplinamiento en sus estudiantes pero que no siempre ocurren. Ya no son vistas como una amenaza para alguien cuya relación con los ámbitos educativos es fútil, sus efectos de sentido no logran provocar una situación de miedo o algo parecido que lo obligue a la sumisión y la reconsideración de sus actos. Esta problemática ha sido ya estudiada en varias investigaciones, solo quisiéramos indicar que este no ha sido el motivo preponderante por el que jóvenes hayan sido obligados a trasladarse hacia un ámbito de educación de jóvenes y adultos para finalizar su trayectoria escolar obligatoria. En aquellos casos que sí fueron expresadas como motivo se amparaban en la acumulación de sanciones parciales que les fueron imponiendo, sobre todo por parte de docentes, y que nunca ocurrió una sanción única e irrevocable que llevara a la expulsión inmediata de un/a estudiante de la escuela a la que concurría. La fundamentación de las sanciones que recibieron se agrupa en los ataques realizados al edificio escolar (por ejemplo, la rotura intencionada de los vidrios de un aula) y en un modo de vínculo con un profesor/a, que este pueda calificar como inapropiado o irrespetuoso por parte del estudiante.

Las desigualdades que atraviesan al género femenino también se hallan presentes en las explicaciones que manifiestan algunas jóvenes. Sobre todo, nos referimos a aquellos casos de mujeres que quedaron embarazadas o son madres cuando estaban asistiendo a la escuela y que luego, ya con sus hijos/as nacidos, no pudieron concurrir con regularidad.

No tendría que haber dejado, pero bueno dejé por esas cosas. Estaba con la panza y no me gustaba. [...]Tenías ganas de ir, pero como que me daba cosa que me digan algo por la panza. Sí, si iba a la escuela. Yo nunca repetí, dejé de boluda nada más (Micaela, 16 años).

Lo que pasa es que yo terminé cuando ella [por su hija] tenía un mes de vida. Terminé segundo año, después como mi mamá no me la pudo cuidar más dejé, entonces agarré y me anoté acá para poder terminar 3° año (Abi, 18 años).

Las lógicas institucionales no están preparadas para exponer un abanico de recursos y estrategias que contemplen estas elecciones de vida que, en otro tiempo, se presentaban como excepcionales. Decimos elecciones de vida porque en los testimonios obtenidos las mujeres jóvenes manifestaron abiertamente sus deseos en esos momentos de tener un bebé con sus parejas, más allá de que actualmente no estuvieran conviviendo como sí lo hicieron en los primeros meses de vida de sus hijos/as. El cuidado de un recién nacido les exigía un conjunto de demandas de satisfacción inmediata y que solo ellas podían atender, de ahí su imposibilidad de continuar con su trayectoria en la escuela. Luego, una vez que sus hijos/as habían crecido y sus demandas podían atenderlas otras personas, ellas no contaban con el apoyo de sus parejas (porque no sabían, porque no podían, porque no querían) para regresar a la escuela. O bien, porque carecían de otras redes familiares de cuidado que pudieran atender a los bebés, siquiera para acercárselos para que los amamantaran en un recreo. Estas elecciones de vida que llevan a transitar momentos tan intensos en la cotidianidad produjeron rupturas en las parejas jóvenes que habían decidido ser padres y eso ocasionó que las madres fueran relegadas de poder continuar sus trayectorias educativas formales. Como se verá, ciertas especificidades de los ámbitos educativos de jóvenes y adultos les permitieron recomponerse en este sentido. Esta problemática también atraviesa a los padres y las madres de quienes son estudiantes en la actualidad, porque en la casi totalidad de los testimonios se infiere que aquellos han sido padres/ madres en un mismo promedio de edad que la que tienen sus hijos/as. Es decir, fundamentalmente las mujeres, tuvieron un hijo/a en el promedio de edad de los 16 o 17 años. Así dicho pareciera un dato anecdótico, pero cuando se lo cruza con la trayectoria educativa de los padres se verá que muchos/as de ellos/as tampoco finalizaron sus estudios y ser padres y madres jóvenes pudo convertirse en una de las razones hipotéticas por las cuales el horizonte del recorrido educativo no

aparezca como una posibilidad remota o inmediata.<sup>1</sup> Sus experiencias con lo institucional educativo tienen una amplia historización en materia de interrupciones de las trayectorias.

Tampoco se pueden descartar la presencia de situaciones traumáticas que llevaron al abandono de la escuela. Hay experiencias tan intensas que generan un quiebre de difícil recomposición para las cuales los repertorios de acciones y de representación son tan escasos que provocan una huida hacia un escenario, a priori, menos hostil. En general, estas experiencias carecen de un momento preciso acerca de su comienzo y del ámbito que la propició, más bien se entrecruzan los territorios comunales y el espacio escolar. Los sentidos antagónicos de una disputa comunal pueden trasvasar hacia los territorios simbólicos y la arquitectura escolar para dirimir la resolución de un conflicto a partir de las dinámicas que algunos jóvenes de sectores populares tienen inmediatamente a su disposición. Algo similar puede ocurrir a la inversa, donde contratiempos originados en una situación áulica, por ejemplo, se trasladen hacia territorios comunales. Sin embargo, es preciso atender que se trata de situaciones excepcionales, para nada recurrentes.

Con mi amigo Esteban, éramos culo y calzón. Posta. Éramos culo y calzón, hacíamos de todo. Lo que menos hacíamos era faltarle el respeto a los profesores, pero hacíamos toda la tarea y cuando terminábamos nos poníamos a joder. Salíamos a la calle y nos buscaban quilombo, nos buscaban quilombo. Una vez no fui a la escuela, no sé por qué no había ido a la escuela. Y va un chabón y le quería dar un tiro al pibe este. Le quisieron dar un tiro y ahí quedó. Después no quise ir más a la escuela, tenía miedo de que me dieran un tiro. ¿Por qué me iban a dar un tiro? Si no había hecho nada yo. No fui más. Pasé de grado, me quedaron dos materias y después no fui más (Lautaro, 16 años).

Los esfuerzos de los agentes institucionales (docentes, personal jerárquico, auxiliares) pueden ser encomiables, pero revelan que ante determinados tipos de situaciones como la narrada se requiere de una articulación de esfuerzos para, al menos, garantizar la vida de un alumno a partir de un conflicto que no tiene una precisión acerca de sus motivos. Solos es imposible que puedan, ya ni hablemos de que puedan continuar en la institución, sino que

---

<sup>1</sup> Igualmente, es necesario realizar la observación estructural de que la Educación Secundaria es obligatoria a partir del año 2006. Solo que en estos casos los jóvenes identificaban que sus progenitores habían tenido un recorrido educativo menor al que ellos estaban realizando en este momento.

logren establecer marcos de resolución de conflictos que no finalicen en agresiones físicas. Por otra parte, el asunto no parece alojarse en las tareas escolares propiamente dichas: parecieran estar en los momentos de vinculaciones intersubjetivas con otros pares. Aquí hay un terreno fértil para investigaciones posteriores que no serán abordadas en esta oportunidad porque exceden los propósitos de este trabajo. Aunque mencionaremos que en las explicaciones que los/as jóvenes dan acerca de por qué dejaron de concurrir a la escuela pueden encontrarse con situaciones de altísima complejidad como la que presentamos.

Los jóvenes cuando dejan de ir a la escuela, no solo dejan la escuela: también abandonan sus equipos de fútbol, se retiran de algunos lugares a los que solían frecuentar asiduamente o lo hacen de manera muy esporádica, se desentienden de algunos grupos de amigos/as. Al perder un organizador cotidiano tan importante como la escuela eso tiene un profundo impacto en el universo de sus prácticas cotidianas y en el conjunto de representaciones que tienen del mundo, en el sentido freireano del término. Lo anterior no implica que se deban instalar consideraciones que avalen la sumisión del mundo cultural de los jóvenes de sectores populares a cambio de ofrecerles un marco de contención. En todo caso, indica que es falaz sostener una explicación unicausal de las interrupciones en las trayectorias escolares y que eso no tenga costos en la configuración de subjetividades juveniles en relación con el universo de posibilidades que los ámbitos institucionales educativos puedan ofrecerles.

### ***El reingreso***

Las características del retorno a la escuela tienen un conjunto de particularidades que es preciso atender. Se despliegan lógicas, dinámicas y modos de vincularse que renuevan las intenciones de comenzar un nuevo momento en sus trayectorias. Este reingreso activa lo que podríamos denominar como *geografías afectivas*, que implican visitar territorios y accidentes simbólicos ya conocidos (también por su capacidad de remembranza), solo que en otra posición subjetiva que les permite objetivar de diferente manera la experiencia que tuvieron y para capitalizar en mejores condiciones la que están por adquirir al momento en el que deciden volver. Lo distintivo es que muchos/as se vuelven a inscribir en los mismos

establecimientos a los que concurrían y cuyas prácticas los fueron llevando a interrumpir sus trayectorias. Esta geografía conocida les brinda una economía de recursos para evitar necesariamente renarrarse, en su totalidad, ante un escenario que se les presenta como novedoso. Por otra parte, también consigna los modos de recorrer los espacios por partes de algunas subjetividades donde solo recurren a aquello que tienen disponible en un radio cercano y evitar traslados que fueran considerados onerosos. Es decir, solo contemplan como posible para satisfacer una demanda lo que tienen inmediatamente a la mano. Sin embargo, para el caso de la escuela hay una lógica distintiva: reingresan a la escuela del barrio que ya los expulsó en una oportunidad o bien a la que tienen cerca de sus casas, pero pueden hacer grandes recorridos por toda la ciudad para ir a trabajar, salir a bailar, visitar a parientes para jugar a la play o a quedarse en las casas de amigos/as. Lo que para algunos sectores populares representan las escuelas del centro como un modo de diferenciación social positiva, para otros se erige como un límite simbólico imposible de franquear. Tal es así que los testimonios relevados en el ámbito de educación de jóvenes y adultos localizado en el centro de La Plata mostraron que se anotaron allí porque era una delegación que dependía de la escuela de su barrio a la que ellos/as habían ido en años anteriores.

Ahora bien, este tránsito por las geografías afectivas que los reconecta con el ámbito institucional educativo nunca se produce en soledad. Hay un/a acompañante que oficia casi como un *baqueano cercano* en ese recorrido. La mayoría de estos/as acompañantes también cuentan con una trayectoria incompleta en relación con lo escolar, pero eso no resulta un factor que impida el regreso. Lo fundamental es el lazo afectivo que tiene con el hombre o la mujer que tomó la decisión de inscribirse nuevamente en la escuela y que este *baqueano cercano* le brinda una relativa seguridad ontológica al momento de enfrentarse a una nueva experiencia en su vida. Poco trascendente resultan los manejos de los dispositivos institucionales para la elección del/ la acompañante, lo ineludible es su paraguas amoroso al que se puede recurrir por si las cosas no salen tal cual se lo esperaba.

Me levanto de la siesta porque habían venido mis amigos de Córdoba. Me levanto y le digo [a mi amigo]: "¿me acompañas?". No tomamos un mate, ni nada. "¿Adónde vamos?". "Me voy a anotar a la escuela". Sí, me voy a anotar a la escuela, llevo los papeles y todo (Mariela, 22 años).

El marido de mi vieja. Él vino conmigo acá y quedé. El mismo día que venimos ya me quedé (Facundo, 15 años).

Me dijeron que acá había. Vine con mi mamá, no con mi mamá no, con mi novia (Esteban, 17 años).

Justo cuando vinimos acá [con la mamá], la profesora nos había dicho que no había más lugares. Justo nos reconoció a nosotros porque nosotros de chiquitos íbamos a aquella escuela. "Pasen, pasen", dijo (Rata, 17 años).

Vine yo y el otro chico que va al otro salón. Vinimos y preguntamos (Gustavo, 16 años).

La certeza de una compañía se presenta como un elemento favorecedor de la decisión adoptada, que la respalda en sus motivaciones y tracciona el impulso del reingreso. Este/a baqueano puede ser una madre, padre, amigos/as, entre otros, y su proximidad hace sentir más seguros a quienes decidieron inscribirse en la escuela, por ejemplo, a pesar de los sutiles mecanismos de ciertos entornos cercanos para desalentar este proceso que emprenden. No todos los contextos familiares o de amistades alientan las iniciativas de averiguación de los requisitos necesarios y luego la inscripción para continuar con la escuela ("Mis hermanas se empezaron a matar de la risa: '¡Qué te vas a anotar en la escuela!'"). Las risas o las afirmaciones toscamente descalificadoras se transforman en *esporas de la desidia* que pueden desalentar la voluntad de asomarse a un horizonte de culminación de la trayectoria educativa. A veces, estas esporas de la desidia también buscan impregnar otros umbrales de construcción de un marco de posibilidades –que excede lo estrictamente escolar– diferente al que poseen actualmente. Sus plataformas de inicio se hallan dentro de los núcleos más inmediatos y son quienes parecieran propalar estas esporas, pero ni siquiera ellos son los responsables. Sin embargo es preciso atender que el contexto histórico del marco de posibilidades de transformación que la hegemonía ha trazado para los sectores populares fue el factor que terminó de modelar las esporas de la desidia y lograr que tengan un impacto desalentador para sus proyectos. Por ello, en nuestro caso, la presencia de una referencia afectiva que acompañe opera como un escudo capaz de contrarrestar los efectos de estas esporas. Alcanza con que el baqueano esté presente en esa



geografía afectiva y apunte desde la proximidad de los cuerpos a quien ya decidió iniciar un viaje a un terreno que quiere recorrer en su totalidad.

La coordinación docente juega un papel preponderante en el momento de los retornos que hombres y mujeres, sobre todo los jóvenes, hacen para inscribirse en instituciones educativas. En el momento del primer contacto suelen presentarse inconsistencias en el manejo de la información de los requisitos que los estudiantes reciben por parte de los docentes. La mayor recurrencia se halla en los desacoples en la edad admitida para el ingreso, lo que ocasiona que alguien pueda perder unos meses para ingresar. La ansiedad por inscribirse, la información cruzada con un/a conocido/a que le dio los requisitos que creía imprescindibles colisionan con los que son necesarios irremediablemente para la lógica institucional que manejan los docentes. Mencionar las características de la admisión es insuficiente en estas situaciones, son requeridas las explicaciones ejemplificadas para ilustrar mejor el panorama. Como el régimen de admisión está siempre abierto en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, siempre hay variaciones de la misma petición que le realizan a la escuela en este sentido. Los jóvenes tienen presentes las exigencias administrativas, pero también reconocen cuando estas son usufructuadas por docentes que experimentan el prejuicio que duda en aceptarlos.

Me atendió Susana y Susana, al principio, me dijo que no porque me dijo que nos íbamos a anotar los dos con mi amigo. Mi amigo me dice: "¿me vio cara que no terminé la escuela?". Ya había terminado la escuela. "No", le digo, "es para mí sola". Me dice: "Ah, bueno, como te veo cara de buena, que no vas a hacer macana. Te voy a anotar. Dejame fotocopia del documento". Le dejé la fotocopia del documento. Me dice: "Mañana a las seis y media, vení" (Mariela, 22 años).

Las sospechas de la coordinación docente se amparan en la lectura de los gestos que efectúan en la entrevista inicial sus potenciales estudiantes y desde allí digitan, por llamarlo de alguna forma, su ingreso en la institución. Sin afán de caer en totalizaciones pero también de evitar las romantizaciones, esta situación narrada contiene rasgos paternalistas que actualizan las tradiciones más normalizadoras de la educación de jóvenes y adultos. Los docentes pueden tener una lógica incomodidad a que se altere el ritmo y el clima de trabajo del grupo que coordina. Conjuntamente, se revela que frente a potenciales conflictos

que pueda suscitar una figura nueva en el grupo carece de las estrategias para sortear esos obstáculos que todavía no acontecieron y que su internalización del pánico moral pueda hacer que un joven retrase la posibilidad de finalizar sus trayectorias. Todos los seres humanos tenemos el derecho a tener miedo, la problemática que abre esta afirmación radica en las oportunidades de ensanchar los fundamentos ético-políticos y las estrategias de reconocimiento del mundo cultural para trabajar junto con los sectores populares en los ámbitos institucionales educativos. Así la interpelación del horizonte posibilitador de nuevos de lo educativo no se circunscribe a una lectura de portación de caras.

### **Los irlandeses**

Las experiencias escolares que tuvieron antaño marcan por contraste las características distintivas que tienen los ámbitos institucionales de educación de jóvenes y adultos. El conjunto de las descripciones obtenidas que realizan hombres y mujeres residen en valoraciones positivas de estos tipos de espacios. Esta imagen favorable es una constante que atraviesa todos los testimonios, que resulta atendible cuando se comprende que los/las estudiantes valoran, en realidad, la nueva posibilidad de continuar con su trayectoria escolar. Las circunstancias que los obligaron a dejar de concurrir asiduamente a la escuela son puestas en suspenso en el momento de ingresar otra vez a un establecimiento, sea que funcione en una organización social o en un edificio de una escuela primaria. Los jóvenes pueden expresar algún descontento relacionado con formas de regulación del espacio o de ciertos manejos en la coordinación docente, pero bajo ningún aspecto les generan contradicciones tan fuertes como para dejar de asistir. Cuando se indaga en las especificidades que rescatan de estos espacios, emergen nuevas consideraciones vinculadas con las trayectorias furtivas. En especial, los/las jóvenes no abandonan cabalmente la escuela estableciendo un corte definitivo con ella. De allí que sea muy difícil sostener en el discurso hegemónico –que el mediático propala y replica– que se produzca un abandono, un evento de deserción escolar (como si se trata de una unidad del ejército). Simplemente, dejan de concurrir con frecuencia, pero satelizan el conglomerado de representaciones, prácticas y vínculos intersubjetivos que lo escolar propone, inclusive por fuera de sus propósitos pedagógicos bienintencionados. Por ejemplo, van a buscar a sus novias a la

salida, “explotan” sus motos (que el caño de escape suene con estruendo) en las ventanas del aula, tiran piedritas al vidrio del salón cuando saben que sus amigos/as están en exámenes, esperan que sus amigos/as terminen sus tareas para proponerles ir al centro.

Dentro del reconocimiento que hacen de las especificidades de estos ámbitos, también es posible identificar emergentes que expliquen, a grandes rasgos, las relaciones que los sectores populares tienen con la institución escuela. Una relación que históricamente ha sido conflictiva desde los orígenes del sistema público de enseñanza en la Argentina. Aquellas configuradas por las sistemáticas exclusiones y privaciones del derecho humano a la educación por parte del Estado claramente son las más extendidas en lo que atañe a la educación de adultos. Mencionar esto tampoco implica anestesiar los efectos de la negación de un derecho inalienable a hombres y mujeres, sino resaltar que ha sido tal vez la más tangible de las relaciones de los sectores populares con las instituciones educativas. Ahora bien, ¿qué ocurre con la reflexión de los jóvenes de sectores populares que ya tuvieron una experiencia escolarizadora y lo que les pasó allí?

Había muchos pibes de mi edad. ¿Viste cómo están los pibes ahora? Están todos rebeldes y siempre todos los días tenía problemas. [...]... allá cuando yo iba al secundario, salía al recreo y era una cosa que...piñas, muchas piñas. [...]En el secundario te molestan, no me gustaba eso. Además tenía muchas profesoras y con algunas profesoras había que me llevaba muy mal. Eso, a mí, me realteraba (Esteban, 17 años).

Allá era un quilombo bárbaro. [...]. Porque no te dejaban estudiar. No te voy a decir que yo no molestaba. Molestaba, pero cuando terminaba de estudiar, molestaba (Lautaro, 16 años).

Yo después estuve derivada en otra escuela donde me quisieron pegar. [...] Unas chicas porque estaban celosas porque los pibes parece que estaban atrás mío. Y estaban celosas porque los pibes me miraban a mí. Al estar celosas, me tenían bronca. Me decían: "¿qué tenés vos que los pibes te miran?". ¿Viste esas chicas? Ahora ha salido en la televisión, porque, ah, por ser linda te pegan. (Antonella, 21 años)

Otros de los motivos por lo que dejé la escuela. Nunca firmé un boletín, porque si no... no me peleaba con nadie. Contra de que me buscaban quilombo. Una vez, bueno, me

buscaron y esa persona. Me encontraron. No, no, lo levanté para arriba [hace el gesto con las manos alzadas como si estuviera agarrando el cuello del compañero]. Era eso solo, lo levanté para arriba y no le pegué (Luis, 34 años).

Los intentos por explicar la complejidad de las situaciones narradas pueden resultar infructuosos, aún así se perciben constantes recurrencias. De ahí que tomemos prestada de la literatura algunas imágenes que operen como posibles marcos de interpretación. Por ello nos referimos a estos hombres y mujeres jóvenes como inscriptos en la genealogía trazada por la saga de *los irlandeses* descriptos en los cuentos de Rodolfo Walsh (2013).<sup>2</sup> Donde se conjetura que el único modo de relación que pueden tener los sectores populares con la educación (y por qué no con la vida en general) es abrirse paso a las piñas, soportar corporalmente las operaciones maquínicas del dispositivo disciplinador y competir esforzadamente contra otros/as iguales por aferrarse a una oportunidad de salvación en la que solo caben poquísimos. Los actuales irlandeses ya no esperan al “tío” que venga a reparar la injusticia, saben que deben hacerlo solos, con sus escasas armas y que en ello se les puede gastar la vida porque asumen la desventaja del punto de partida. Asimismo, es interesante observar que la institución escolar –casi como un internado– es el alojamiento que las articulaciones hegemónicas instalaron como un elemento ortopédico de higiene social para los sectores populares. Allí se los deposita y realmente lo que suceda adentro es materia de otras discusiones.

El quilombo y las piñas para los irlandeses son el clima y los recursos que disponen inmediatamente a la mano para dirimir sus conflictos. Sin embargo, tampoco debemos engañarnos que la utilización de estos recursos sean elecciones conscientes; también son los que el conjunto bienintencionado de la sociedad les permitió usufructuar para que el orden establecido continúe vigente. En el marco de sus contradicciones, el desarrollo de sus experiencias particulares, favorecido por un contexto histórico marcado por la desigualdad, los obligó a encolerizarse con un/a otro que se encuentra en una condición similar pero fue catalogado, según el marco de relaciones intersubjetivas construidas, como un potencial

---

<sup>2</sup> Nos referimos a los cuentos “Irlandeses detrás de un gato” que se encuentra en el libro *Los oficios terrestres* (1965) y “Los oficios terrestres” y “Un oscuro día de justicia” ambos publicados en el volumen llamado *Un kilo de oro* (1967). En la edición de *Cuentos Completos* realizada por Ediciones de la Flor, a cargo de Ricardo Piglia, también se puede hallar un relato titulado “El 37” (1968) que complementa la saga de los irlandeses con clara alusiones biográficas de la vida de Walsh.

enemigo. Lo institucional educativo suele generar este tipo de climas de espesas suspicacias hacia un compañero/a, aunque tampoco tiene un papel exclusivo: el resto de las instituciones de la sociedad y el campo político también guardan sus responsabilidades que las eluden con artificios muy bien contruidos. Aquí se refugia el discurso hegemónico al instalar significaciones de las atribuciones excepcionales de la escuela, mientras el resto del tejido institucional de la sociedad se desentiende. Respecto de los sectores populares, el sentido común instalado frecuentemente le demanda soluciones a la escuela que ni la política, ni la economía logran resolver.

El discurso hegemónico suele invocar a la estadística para describir a los irlandeses como *jóvenes ni-ni*. En todo caso, podemos afirmar que se trata de *jóvenes ex –ex*: fueron excluidos de la escuela y excluidos del mundo laboral. Como ya se describió, tuvieron un contacto esporádico, intermitente y furtivo con instituciones educativas, pero también lo tuvieron con ámbitos informales de empleo. Resulta improcedente sostener que ni estudian ni trabajan, a veces hacen ambas cosas al mismo tiempo, a pesar de las esporas de la desidia.

### ***El trabajo cuerpo a cuerpo***

Un clima más “tranquilo” para los encuentros de clases se constituye en un rasgo apreciado por los hombres y las mujeres que asisten a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Gran parte de la tranquilidad se da por contar con reducidos grupos de trabajo, con ello logran tener más tiempo para conocerse entre compañeros/as. Lo mismo sucede con la coordinación docente. Tener un solo responsable al frente del grupo restituye la confianza para hacer preguntas de distinta índole, que abarcan interrogantes acerca de contenidos disciplinares como también la solicitud de explicitar perspectivas ante problemáticas de la vida cotidiana. Los estudiantes y las estudiantes entienden que este tipo de prácticas es imposible de llevar adelante en un ámbito donde los docentes tienen un alto grado de rotación que atenta contra la posibilidad de un mayor acercamiento. Un grupo numeroso también fagocitaría los interrogantes desde la sorna (el descanso) y lleva ciertos sujetos a que prefieran evitar la toma de la palabra por temor a un comentario despectivo que pueda

surgir por parte de sus compañeros de curso. En cambio, la dinámica con la que se encuentran aquí genera instantes proclives a este tipo de prácticas de intercambios. Esto no ocurre de movida, hay un tiempo que es necesario para comprender la lógica del espacio, para relajarse, y entender que se trata efectivamente de una institucionalidad que favorece otro tipo de grupalidad.

A pesar de que estas apreciaciones se encuentran ampliamente extendidas en los testimonios relevados, también se hallan otro tipo de afirmaciones que extrañan el vertiginoso ritmo de los vínculos que reconocían en su anterior escuela. Anhelan los juegos de seducción con compañeros/as y las complicidades para sortear los efectos de un despliegue del mecanismo de sanción, personalizado en docentes o preceptores. Como en este espacio no son tan evidentes los límites entre el adentro y el afuera de lo escolar, donde las amenazas de sancionar mediante amonestaciones no existen, los jóvenes sienten que se les difumina un vector de subjetivación que habían construido en relación con lo institucional educativo. De ahí la añoranza por un escenario que les permitía afirmarse subjetivamente, algo que manifiestan sobre todo los varones jóvenes que hace poco tiempo que se encuentran asistiendo a un espacio de educación de jóvenes y adultos. Representa un choque abrupto, esperaban encontrarse con las dinámicas y las lógicas tan omnipresentes de su tránsito por las anteriores instituciones, que al no hallarlas aquí requieren de un tiempo para recomponer su vector de subjetivación escolar.

Los grupos con pocos integrantes también son rescatados por lo que permiten al momento de la coordinación docente del espacio. En el contexto inicial de una situación de clase, sucede lo que podríamos denominar como la puesta en escena del *trabajo cuerpo a cuerpo*. En la construcción del vínculo del docente con un/a estudiante, ya sea para la resolución de un trabajo práctico, la satisfacción de un cuestionamiento acerca de un contenido curricular o una pregunta por una situación cotidiana, la proximidad sin exposición se convierte en uno de los atributos más valorado por jóvenes y adultos. El *trabajo cuerpo a cuerpo* excede lo estrictamente áulico e implica un involucramiento por parte del docente al acercarse a las prácticas de su alumno/a y un respeto a los tiempos de sus formas de resolución de conflictos, como también de los ritmos y las modalidades de expresión de sus interrogantes

vitales.<sup>3</sup> Tiene algunos rasgos de la lógica del aprendiz (sobre lo que ahondaremos en capítulos siguientes) que se evidencia con mayor notoriedad en el intercambio comunicacional para sortear una situación didáctica problemática: explicación docente; resolución de la situación que efectúa o guía el docente a vista del estudiante, que sigue los pasos; retirada del alumno/a con otra situación de parecidas resoluciones al caso que vio junto con su docente; nuevo intercambio reflexivo entre ambos para vislumbrar las operaciones cognitivas efectuadas. El acontecer del trabajo cuerpo a cuerpo sería imposible realizarlo en grupos numerosos, necesita de un contacto simbólicamente epidérmico para enfrentar las desigualdades del punto de partida de estos jóvenes y adultos y revincularlos con el universo de lo institucional educativo. Suponer que una explicación o la presentación de una temática para todo el grupo bastarán para una determinada internalización de prácticas es inaudito para los ámbitos que se vienen describiendo. De todas maneras, cabe aclarar que el *trabajo cuerpo a cuerpo* es un tipo de vínculo ético-político necesario para interpelar a las trayectorias furtivas, pero tampoco está exento de sucumbir a las tentaciones del paternalismo o de las infantilizaciones de un tipo de subjetividad. Sería un error esencializarlo y pensar que solo es una cualidad del trabajo político-cultural con pretensiones de transformación social.

Como un desprendimiento de lo anterior, la dimensión temporal opera como un factor diferenciador según las perspectivas obtenidas en los testimonios. La primera cuestión radica en la menor cantidad de horas reales que implican de asistencia estos ámbitos en relación a los otros establecimientos educativos a los que asistían. La cantidad horaria es menor, lo que les permite continuar con sus empleos y, sobre todo a las mujeres, quienes tienen hijos no ocupar tanto el tiempo del familiar que se los cuida en el momento en que se encuentran en clase. Esto es una cuestión central porque plantea una convivencia lábil entre lo institucional educativo y el resto de las otras prácticas que desarrollan cotidianamente. Proponer una cosa u otra, como instancias rígidas, hace la escuela *perder* frente a las interpelaciones de otros tipos de espacios y las prácticas que habilitan.

---

<sup>3</sup> Aquí es posible recuperar como una memoria política el trabajo cuerpo a cuerpo que Simón Rodríguez llevó a cabo junto a Simón Bolívar. Esto puede representar la ocasión para trazar horizontes políticos que puedan brindar la oportunidad de instalar un trabajo cuerpo a cuerpo, amorosamente militante, en prácticas de comunicación y educación.

La segunda tiene que ver con la percepción subjetiva de disponer de más tiempo para las situaciones de aprendizaje escolarizado.

Que antes, por ahí, era distinto. Estabas ahí un rato y después te ibas. Acá podemos charlar de nuestros problemas, contarnos nuestras cosas y por ahí resolver si podemos un problema o no. O por ahí, no resolvemos un problema, estamos, compartimos cosas. [...]Porque algunos son que están en segundo, de tercero o primero y cada uno se toma su tiempo para explicar. Eso me hace bien a mí (Andrea, 34 años).

Por otra parte, tener más tiempo en estas circunstancias deja entrever la posibilidad de afianzar las relaciones entre compañeros/as. Asimismo, que haya menos compañeros en el grupo se traduce en una mayor posibilidad de consulta, de momentos para compartir y de distensión cotidiana. Eso redundará en una apropiación más reflexiva de determinados contenidos que no lograron internalizar en sus anteriores recorridos y que aquí sí fue posible por haber circunscripto el encuadre en otra modalidad enunciativa. Con otra lógica –quizá menos exasperada, pero refugiada en un clima de espacio público más amable– es factible que logren aprender, por ejemplo, la hora en números romanos. No está de más recordar que históricamente en la modalidad de educación de jóvenes y adultos ha recalcado personas que tuvieron destiempos con los ritmos previstos por los requisitos de la escuela pública. Aquí también se inscribe el eufemismo de los extendidos retrasos de aprendizajes para no aludir a las desigualdades de los puntos de partida. Disponer de otro uso del tiempo no es sinónimo de carecer de los capitales culturales para transitar por el sistema público de enseñanza.

En cierta forma, las articulaciones hegemónicas han jugado su papel en este sentido porque lograron la internalización de la lentitud en el aprendizaje por parte de los/las estudiantes como uno de los principales motivos por los cuales estén asistiendo a estos tipos de ámbitos. Vagos y lentos son estigmas discursivos que se extendieron como síntesis explicativas de las condiciones de la relación de los sectores populares con la escuela. Las problemáticas de la educación de jóvenes y adultos vienen a señalar la hendidura, la imposibilidad de medición entre el tiempo real de las condiciones de aprendizaje con los saberes y los contenidos internalizados. Los saberes no pueden ser exclusivamente



cualificados por el tiempo que demoraron en ser aprehendidos, sino por el grado de incidencia que tiene su puesta en práctica en el contexto de una comunidad determinada.

### *Las expectativas morales de la escolarización*

La disposición de otra utilización del tiempo favorece la construcción de relaciones de amistad entre compañeros/as. Risas compartidas, chistes y comentarios socarrones en voz baja son frecuentes en las prácticas en el espacio. Se consideran amigos entre ellos, pero hasta ahí nomás. La buena onda que tiñe los encuentros cotidianos en la escuela queda allí, no trasciende hacia otros escenarios. Es decir, en especial los jóvenes se consideran amigos/as dentro del día a día que involucra ir clases, aunque eso no significa que diagramen planes juntos para otras actividades. Por ejemplo, se cuentan lo que hicieron el fin de semana, pero “no van al baile” con compañeras/os de la escuela. Eso lo hacen con otro círculo de amistades que no se halla en el interior del escenario escolar. En cambio, las mujeres adultas sí trasladan ese vínculo a sus domicilios: se reúnen a tomar mate, se regalan miel que trajeron de un viaje o salen a caminar juntas.

Pareciera que hubiera contradicciones en este marco de situaciones de reconocerse como amigos/as y que esto no pueda transferirse con la misma tónica hacia otros lugares que no sea estrictamente el escolar. Sin embargo, esto adquiere un sentido comprensible cuando se lo inscribe dentro de las prácticas habituales de la escolarización de la Modernidad, que privilegiaba un modo particular de relación con el conocimiento aséptico y las condiciones de producción de ese conocimiento que estaba por encima de las modalidades vinculares. En este sentido, la escolarización –como el conjunto de prácticas escolares que se extiende hacia diversos ámbitos sociales (Huergo y Fernández, 2000)– persiste como una tradición residual en las subjetividades, a pesar de no estar tan visiblemente presente el núcleo duro del dispositivo escolar en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos.

Yo acá con mucho trato así: hola, cómo andás. Me cago de la risa un rato. Y nada más, después vengo a estudiar y me voy. Poco trato (Gabriel, 29 años).

Bah, me divierto ahí con los chicos. [...]Pero la idea de estar todos juntos, hablar con las chicas, con los chicos, como hacía allá no. Acá no me llevo, con ella nomás que me llevo, que me hablo dos por tres (Rata, 16 años).

Cuando yo entré no eran ellos los que estaban, habían otras caras, ¿viste? Y que no me gustaban, y tenía como ganas de dejar. Bueno, hablando así con mi marido de las caras de los chicos y todo: "pero no tenés que dar bolilla, vos tenés que ir a estudiar". Entonces bueno, seguí (Mariela, 22 años).

Yo me llevo acá con los varones [más] que con las mujeres. Con las mujeres no me llevo con ninguna de acá (Abi, 18 años).

A pesar de que tienen excelentes relaciones y en otras circunstancias se definen como amigos/as, aquí trasunta el imaginario hegemónico de que “a la escuela se va a estudiar y nada más”. Todo lo que no entra en esta afirmación es desvío (“boludeo”) del propósito estratégico de aprender, sin atender todo el marco de subjetividades que los contienen. Así parecen activarse las *expectativas morales de la escolarización* que estas trayectorias furtivas le demandan a los espacios institucionales educativos. Que se mantengan con el mismo caudal de prácticas propias de la escuela tradicional es lo esperable porque les demanda una economía de esfuerzos para los hombres y las mujeres que ellos pueden realizar en el corto plazo. Lo que la hegemonía instituyó como lo deseable en torno de lo educativo es lo esperable y anhelan mantener las reglas de este juego. Las expectativas morales de la escolarización se basan en las obligaciones sociales construidas por las representaciones extendidas por las articulaciones hegemónicas que perduran de las perspectivas de la escuela moderna. No obtener una satisfacción real de estas expectativas es percibida como la expresión de una nueva exclusión de parte de las instituciones educativas. Van a buscar “algo” que se les negó en otro momento de sus vidas y ahora quieren obtener “lo mismo” que fue configurado por las representaciones que cristalizaron en aquel entonces y que mantuvieron en sus imaginarios según lo instituido por las configuraciones discursivas hegemónicas.

A veces, estas expectativas morales son tan fuertes que anulan las motivaciones de efectuar un cambio o realizar una práctica novedosa en el interior del espacio educativo. Constituyen una maquinaria que brinda un lente axiológico que cualifica las actitudes de

sus pares por el grado de respuesta que dan a los requerimientos estipulados por la escolarización. De allí que su fuerza sea tal que todos los exámenes tienen que ser por escrito, lo mismo sienten que deben realizar ejercicios o anotaciones en sus carpetas. Un intercambio conversacional sobre un tipo particular de problemática, donde se involucren momentos de exposición de puntos de vista fundamentados, análisis reflexivos de sus implicancias, es considerado como una pérdida de tiempo al prescindir necesariamente del registro de la escritura.

Guardan momentos espasmódicos, idas y vueltas en sus peticiones, tanto que resulta imposible configurar la totalidad de las demandas que los sectores populares le hacen a lo institucional educativo. En determinado momento, *los irlandeses* han peticionado organizadamente y han trocado el desarrollo de una práctica que consideraban como ajena a sus intereses particulares; o por la inversa, exigieron el regreso a una anterior porque no lograban asimilar la propuesta de una práctica distinta a lo que venían llevando adelante. La enunciación de las expectativas morales está atada a las posibilidades de los contextos históricos que permiten su emergencia y la reflexividad que ciertos vectores de subjetivación reconocen en lo educativo. Por eso, volcar aspectos esencializados a las expectativas morales de la escolarización significaría, una vez más, caer en las perspectivas romantizadoras o en las valoraciones de tinte paternalistas conservadoras. Más bien, se trata de considerar a estas expectativas como una exigencia de trato respetuoso, tal como intuyen que lo tuvieron otros/as, por parte de los hombres y las mujeres que concurren a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Ahora si eso incluye todo el despliegue disciplinador de las instituciones educativas: que así sea también para ellos y ellas. Con matices, es posible ver una exigencia de trato igualitario.

### **Los entornos inmediatos**

La invisibilización de las problemáticas de educación de jóvenes y adultos es histórica. Su espacio en la agenda política pública resulta, cuanto menos, escaso. Las apariciones mediáticas de estos temas son pletóricas en narraciones que enfatizan en el esfuerzo individual de un hombre o una mujer por leer y escribir. Así con la pretensión de utilizar

una sinécdoque como figura retórica efectista para el discurso de los medios de comunicación (Martínez, 2013a, 2013b), se diluyen las relaciones contextuales e históricas que posibilitaron la naturalización de las trayectorias furtivas.

Sobre todo los/las jóvenes inicialmente tienden a manifestar que solo el grupo de compañeros y ellos/as son los únicos que tienen sus recorridos trancos por los ámbitos institucionales educativos. Opera una suerte de internalización de la culpabilidad individual, así tampoco logran vislumbrar el marco de relaciones que hizo que la decisión de dejar la escuela apareciera como posible en un universo inmediato. Cuando se indaga un poco más en los entornos afectivos más inmediatos, sobresalen los aspectos estructurales que caracterizan la desigualdad de los puntos de partida. Veamos, en relación con las trayectorias institucionales educativas de la familia.

Mi mamá sí, mi papá siempre fue analfabeto. Mis hermanas una sola terminó, cuando era así... de 1 a 7 (Mariela, 22 años).

No, mi viejo no terminó, pero no sé cómo fue la movida que lo hicieron entrar a la policía, ¿viste? Mi vieja tampoco, no terminó ni la primaria. Mi hermana terminó. Mi hermano le faltan un par de materias [no logra identificar a qué escuela va y en qué año]. Vendrían a ser ellos, los más grandes. (Carlos, 16 años).

Mi papá y mi mamá no. Pero algunos [hermanos] terminaron (Luis, 34 años). [En total son 13 hermanos y no logra precisar el número de los que terminaron la escuela]

No, mi papá dice que eran 8 hermanos allá en Tucumán. Quedó con la madre. El padre había fallecido cuando él nació. Entonces, no se pudo. [...] Mi papá sabía escribir, leer no sabía. Firmar (Andrea, 36 años).

Mi hermano todavía no terminó el secundario, tiene 19 (Brian, 17 años).

Esta recurrencia atraviesa a los testimonios, donde es imposible hallar un grupo familiar completo que haya completado la trayectoria escolar. “Terminar la escuela” puede involucrar muchas dimensiones de representaciones e imaginarios, solo que aquí los interrogantes estaban circunscriptos a la posibilidad de dar cuenta de la finalización certificada por el Estado de la culminación de una etapa en el sistema público de enseñanza. En este sentido, las respuestas están marcadas por imprecisiones al momento de localizar

los recorridos que hicieron miembros de su familia. Los olvidos o las omisiones, en este sentido, parecen indicar que lo institucional educativo se ubica en un segundo plano en los universos cotidianos de conversación, que está sobrepasado por otras preocupaciones inmediatas que deben afrontar. Esto se vincularía con el principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo, que describe Teresa Sirvent (2008) al señalar que quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente.

También dentro de un mismo entorno familiar, las posibilidades de acceso y permanencia son desiguales cuando son escasos los recursos económicos y culturales.

Le digo a mi hijo: "Juan". "¿Qué mami?". "Quiero hablar con vos. Yo no hablé con tu padre, con vos quiero hablar. "Mirá voy a anotar a tu hermana, pero vos no. No tengo para pagar la inscripción. Tengo que pagarte el tuyo y el de tu hermana. No sé que vos decís". "Bueno, mami, anotala a mi hermana. Yo trabajo". "Bueno, está bien", le digo. "Sea como sea el hombre aunque sea paleando va a pasar su vida -le digo-. Pero la mujer no". No lo anotamos. Hasta el día de hoy de eso estoy arrepentida por no haber hablado. Porque en aquel tiempo, no hablaba yo (Paula, 54 años).

A partir de lo reconstruido en este testimonio, se infiere la imposibilidad de pagar la cuota inicial de cooperadora de una escuela secundaria pública en Los Hornos, un barrio de La Plata. Se trataba del desesperante contexto situacional de una madre que tuvo que optar por uno de sus hijos para que continuara en la escuela. Es factible que hubiera una ausencia de *ejercicios de lectura* de los requerimientos institucionales de quien no tuvo un vínculo fluido con lo escolar y cómo eso repercutirá en su familia. Aun así, presenta una lógica racional entendible de las posibilidades laborales inmediatas que las articulaciones hegemónicas disponen para los sectores populares. Hay un claro reconocimiento de las diferencias en cuanto a las oportunidades de acuerdo con el género, donde lo femenino corre en desventaja respecto de lo masculino. En ello, el recorrido de su hija le fue dando la razón a Paula: con el título de secundario completo le fue más fácil acceder al registro de aspirantes de auxiliares de escuela, con el que obtuvo su primer trabajo en blanco. Aún dentro de lo que se supone un mismo escenario para el punto de partida, hay elementos estructurales y configuraciones simbólicas que operan en contra de que algún hombre o

mujer tome el camino de lo institucional educativo como aquello que es su inédito viable, según los términos de Paulo Freire (1999).

Por otra parte, los/as jóvenes también identifican a amigos/as que no terminaron la escuela, para ampliar el marco contextual de relaciones subjetivas en las que están inscriptos.

No, andan con los chicos, con hijos, uno de cada brazo. Yo las miro y no lo puedo creer, porque no terminaron y eran compañeras mías de primaria. Yo les digo, siempre les dije, que terminen. Pero algunas son madres solteras, la otra no puede porque tienen que cuidar al nene y así. Pero acá no te prohíben venir con la criatura, yo les dije, pero bueno, allá ellas (Mariela, 22 años).

La mayoría no va ninguno, se la pasan en la calle. Son todos pibes de la calle, mi junta, no tengo amigos, amigos que vayan así a la escuela. No hacen nada, se la pasan en la calle. Son todos amigos que son todos de la calle (Carlos, 16 años).

Sí, una banda. Pero porque los padres no le dan bola. Salen a trabajar o están en la calle no le dan pelota. Los pendejos están en la esquina (Lautaro, 16 años).

Sí, conozco. Tienen ganas de terminar la escuela. Una amiga no quiere trabajar más de ama de casa. Ella siempre quiso ser abogada. No pudo terminar la escuela porque tenía problemas en la casa y tenía que empezar a trabajar. Empezó a trabajar, se olvidó de la escuela. Se acordó de la casa, de todo lo que tenía que hacer en la casa. Se juntó. Ahora tiene 18, se juntó hace como un año con el novio. El novio tiene 20, igual que yo. No tienen hijos ni nada, pero ella quiere terminar igual la escuela. Yo le digo que tiene tiempo. Ella en 1° dejó la escuela, en séptimo, dejó la escuela y empezó a laburar. Hasta ahora sigue laburando. El novio también. El novio no terminó la escuela. Trabaja (Maite, 17 años).

Hay un montón. Todos los de ahí adentro no terminaron la escuela, todos por trabajar. De adentro de La Fábrica [asentamiento ubicado en Gorina] hay un montón de chicos que no terminaron la escuela. Yo les pregunto a ver si quieren terminar la escuela y me dicen que no (Abi, 18 años).

Cuando en un primer momento parecían ceñir las trayectorias incompletas solo a su grupo de compañeros/as, luego comenzaron a vislumbrar que muchos pares se encontraban por fuera del ámbito educativo. Puestos en relación, inscriben a muchos amigos y amigas con

las trayectorias incompletas en materia educativa. Lo interesante también radica en que logran identificar los motivos antagónicos: la necesidad de trabajar, pero también sus responsabilidades familiares, y el desinterés que lo institucional educativo le suscita a muchos/as jóvenes. Indagar en este “desinterés”, que en realidad es una pérdida de la capacidad de interpelación de la institución escuela, excede ampliamente los propósitos de investigación de este trabajo. Aún así, entrega parámetros de comprensión de los horizontes de los jóvenes de sectores populares donde el impacto de la colisión entre los deseos de futuros y las condiciones reales para obtenerlos dejan marcas en los cuerpos y en los imaginarios.

La profusión de los testimonios expuestos marca la imposible sutura del sistema público de enseñanza para los jóvenes de los sectores populares. “Están ahí” los chicos y las chicas que no terminaron la escuela, no tienen miedo de decir que no tienen ganas de ir o que no pueden (algo que gran parte del universo adulto todavía oculta).<sup>4</sup> Sus amigos saben quiénes son, pueden verlos todos los días, ir al baile juntos. Lejos están de constituirse en un conjunto invisible o en expresiones anómalas de una sociedad que tiene horizontes de futuro plenos.

---

<sup>4</sup> En este punto es necesario hacer una aclaración. Las referencias empíricas de esta investigación ya fueron descriptas en el capítulo anterior y el momento de realización del trabajo de campo no se correspondió con el crecimiento exponencial y el alcance del Plan Fines (de finalización de la educación secundaria) que depende del Ministerio de Desarrollo y del Ministerio de Educación de la Nación. Lo mismo ocurrió con el lanzamiento del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar), que fue posterior a las entrevistas realizadas. Aunque todavía es considerable el número de jóvenes que tienen una trayectoria incompleta en relación con las instituciones educativas, es importante señalar que estas políticas públicas han desarrollado encomiables esfuerzos por revertir esta situación.

## Capítulo 7. Los trabajos, las amistades y las familias

Luego de indagar en las trayectorias educativas, se realizará una descripción los múltiples saberes, producto de las experiencias que atraviesan los sujetos, que se ponen en juego en los ámbitos institucionales educativos. Así se relevarán en las experiencias vividas en tres escenarios diferentes: el trabajo, los amigos/as y la familia, con el propósito de reflexionar en el proceso de formación de subjetividades. Cada uno de estos ámbitos tiene sus propias particularidades y aportan al repertorio de acciones y de representaciones sobre el mundo que, en ocasiones, colisionan con algunas de las intencionalidades del discurso educativo. Es preciso atender que las descripciones y los intentos conclusivos para nada menoscaban la institucionalidad escolar para celebrar románticamente la disolución de la escuela. Es decir, no se trata de realzar las experiencias que suceden en estos escenarios para desprestigiar todo lo que acontece en la escuela. Más bien se trata de ver las relaciones tensas, los condicionamientos y los antagonismos que se producen en la confluencia entre diversos espacios sociales por los que transitan los hombres y las mujeres que venimos describiendo.

Los tres ámbitos mencionados son considerados como formativos, a pesar de que no tienen una clara intencionalidad de enseñanza o bien que no se ajusten a lo que una articulación hegemónica acepte como políticamente correcto. Sin embargo, esto no excluye que haya pretensiones de enseñanza en determinadas circunstancias, que fueron delimitadas por las dinámicas de las interacciones y las prácticas que habilitan un cierto tipo de contextos. Resulta necesario atender aquí a la formación como un proceso activo que se debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1980); por ello se puede entender que todo ámbito social puede presentarse como educativo para un tipo de subjetividad. Como ya mencionamos, adoptar este tipo de categoría teórica implica considerar que todo espacio social, un cierto tipo de prácticas, modalidades discursivas pueden tener algún rasgo formativo que interpele a un sujeto a modificar o reafirmar sus prácticas (Buenfil Burgos, 1992).



¿Por qué interrogarse por la experiencia en el campo de comunicación/ educación? ¿Por qué hacerlo, en este caso, en ámbitos de educación de jóvenes y adultos? Las alternativas de respuestas son profusas y es muy factible que ninguna de ellas roce siquiera la complejidad de la temática. Aún así, señalaremos que las cuestiones relacionadas con la transmisión de la experiencia y los saberes que ella contiene han sido las que estructuraron la mayoría de las preocupaciones que surgen de las prácticas educativas. Por su parte, la posibilidad de la transmitir esas experiencias de unos sujetos a otros fue, inicialmente, una de las preguntas del campo de comunicación/ educación; interrogante que tal vez haya sido el que dio lugar a las dimensiones comunicacionales y que, con el paso del tiempo y de los trabajos efectuados, fue superado para dar espacio a otros más complejos. Llevar estas cuestiones a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos implica, en primer orden, señalar una desigualdad social en lo que respecta al acceso a los derechos de un sector importante de la sociedad, mientras que se consigna una tensión agonal entre las experiencias y los saberes de sus alumnas y alumnos respecto de aquellos promovidos las instituciones educativas del Estado.

Ahora, en estas cuestiones, es necesario atender la preeminencia del contexto de la cultura mediática como un nuevo orden regulador del conjunto de las prácticas sociales y que de hecho se transforman por la presencia de los medios de comunicación (Verón, 1992). Las experiencias se mediatizan de acuerdo con las lógicas de estructuración de los medios, pero al mismo tiempo se impregnan de sus formas de narración y de sus recursos retóricos. La posibilidad de encontrar un instancia de transmisión del legado a sujetos dispuestos a recibirlo se dilata porque aparecen otros dispositivos tecnológicos que lo contienen. Así es como instituciones destinadas a ser las portadoras de ese legado y encargadas de comunicárselo a receptores dispuestos a internalizarlo se encuentran en un claro proceso de transformación de sus funciones. También se enfrentan a experiencias, promovidas por la cultura mediática, que indican una modificación de las disposiciones subjetivas que no se circunscriben a referentes y referencias fijas en el tiempo y el espacio.

En la tensión, entre las experiencias y los saberes, que suelen declarar las alumnas y los alumnos de la educación de jóvenes y adultos que se ponen en juego en la escuela se manifiesta una relación desigual entre aquello que aprenden en otros ámbitos y que la

institución no enseña. En su mayoría aluden que la escuela no les enseña aspectos que tengan que ver con el orden de la vida diaria, que ellas y ellos identifican con “caminar en la calle”, “a tratar a las personas”, “de la vida cotidiana, de la familia”, “el respeto”, entre otras. Es decir, identifican como una clara falencia la posibilidad de obtener experiencias del orden del mundo sensible que les haga un poco más *amable* el estar juntos con otros. Reclaman, en cierta medida, un reconocimiento de la vivencia que los provea de disposiciones subjetivas que les otorgue saberes para lograr relacionarse con el/la otro/a.

La exposición de este capítulo se ordenará a partir de las referencias más inmediatas vinculadas con el trabajo, para luego dar paso a aquellas referidas a los amigos/as y a la familia. Esta separación de los ámbitos responde a los intereses de presentación del análisis. En lo concreto, tienen múltiples zonas de intersección, de entrecruces discursivos, de tránsitos fluidos entre uno y otro donde confluyen experiencias y saberes que retroalimentan a cada ámbito.

### **El universo del trabajo**

En las tradiciones del campo de la educación de adultos –recordemos que los jóvenes se convirtieron en una preocupación de las agendas políticas a partir de la segunda mitad del siglo XX– se encuentran expresiones que mencionan al trabajo como una cuestión ineludible. Al menos en las reflexiones de la historia de la educación en la Argentina se pueden agrupar: por un lado, en aquellas que toman al trabajo como un factor omnicomprendido de las dificultades de hombres y mujeres para concurrir a la escuela; por otro, en los intentos de ofrecer un conjunto de dispositivos de aprendizaje que dan herramientas para que se conviertan en mano de obra disponible para emplear (Rodríguez, 1997; Rodríguez, 1992). La articulación entre educación y trabajo es un núcleo fértil que siempre se encuentra satelizando las discusiones en torno de la educación de jóvenes y adultos. El estudio clásico de Paul Willis (1988) también demuestra que ha sido objeto de reflexiones específicas vinculadas con el sujeto joven.

Parte del discurso educativo liberal supone que el tránsito por las instituciones educativas conllevaría la posibilidad de ingresar a un escenario laboral, gracias a las herramientas –

prácticas y reflexivas– aprehendidas en las situaciones de clase. Sobre esta operación se montaba una articulación hegemónica que presuponía una expectativa de ascenso social a partir del grado educativo logrado, al mismo tiempo que solapaba los efectos de las condiciones materiales reales para obtener ese ascenso. La educación de jóvenes y adultos señala la falacia de esta articulación, marca la imposibilidad de la sutura del sistema de enseñanza y la insatisfacción de un derecho humano.

Los contextos históricos de políticas neoliberales sostuvieron partes de esas expectativas imaginarias de ascenso y conjuntamente pulverizaban las condiciones materiales de toda la sociedad, en un mecanismo de una perversidad sutil. Con estas coordenadas los hombres y las mujeres que asisten a ámbitos de educación de jóvenes y adultos también fueron atravesados por las trayectorias macro del neoliberalismo. Así vimos que, en su mayoría, en la ciudad de La Plata los jóvenes (Martínez, 2012) son quienes concurren a estos espacios institucionales educativos y que tuvieron un contacto fluido con la escuela. Distan del adulto analfabeto, con responsabilidades laborales y familiares, prefigurado por las tradiciones más extendidas de este campo específico. Por ello, las mayores referencias estarán centradas en las expresiones que surgen de los testimonios de los jóvenes.

### *Todas las changas*

El trabajo hace su entrada en la vida de los/las jóvenes desde temprana edad, aunque no lo reconozcan como tal. Por ejemplo, cuidar a sus hermanos pequeños, primos o a sus sobrinitos mientras sus padres trabajan son tareas que están bastante presentes en su entorno cotidiano (“Aparte ni cuenta me doy que los cuido a mis sobrinos, juegan todo el día los 3. Se van a la canchita, la llevan a ella [por su hija] y se ponen a jugar a la pelota los 4. Ahí a la sombrita se ponen a jugar” [Abi, 18 años]). La salida obligada de la escuela los enfrenta con la caída de un organizador cotidiano y por eso el trabajo hace su entrada como un eje articulador de prácticas. Casi la totalidad de los jóvenes han tenido experiencias relacionadas con el trabajo renumerado, pero siempre en condiciones informales (inclusive aquellos que han logrado la mayoría de edad). La situación de corte con la institucionalidad escolar hace que requieran de un centro desde donde afirmarse subjetivamente, para desde

allí recomponerse ante la mirada condenatoria de otros y evitar la caída en prácticas cuasi delictuales que los pusieran en riesgo (“Me portaba mal, hacía cagadas en la calle. Tuve que empezar a trabajar para ‘descolgar’”. Esteban, 17 años). Así se “descolgaban” para comenzar con un trabajo que los pusiera al abrigo de un determinado repertorio de prácticas disponibles para algunos jóvenes de sectores populares que podían poner literalmente en riesgo su vida. Ya sea por los daños autoinflingidos, una disputa entre pares o los abusos represivos del aparato policial.

Sus contactos para conseguir trabajos son personas que se encuentran en su núcleo más inmediato. Pueden ser familiares, amigos/as o vecinos que les comentan acerca de alguien que necesita ayuda para realizar alguna tarea, les dicen cómo ofrecerse para esa actividad y los predisponen para lo que pudieran encontrarse en un espacio que no conocen del todo. Los denominan como trabajos, aunque en realidad se traten de changas por el alto grado de informalidad que tienen, el pago no regulado y lo inconstante de la actividad que hacen: trabajan a destajo, si un día no van porque no pueden o porque no los “necesitan” no cobran el día. Esta alta informalidad también provoca que no hayan tenido una sola experiencia en cuestiones laborales, sino que han rotado por varios en un corto tiempo. Inclusive muchos han continuado con estas tareas cuando han retornado a la escuela.

Pinté la Escuela San Carlos. [...]Después, un par de changas en la calle. Agarraba la máquina de cortar pasto, iba golpeaba las manos: “Señora, ¿no quiere que le corte el pasto?” (Esteban, 17 años).

Sí, laburaba, primero cuando dejé el colegio, estuve ese año sin hacer nada, estuve laburando en el Parque Sicardi, pasando Arana, estuve de albañil, ayudante de albañil. Después, pasé a vender películas [con una manta en el centro de Los Hornos] (Carlos, 16 años).

De ayudante de albañil, después dejé de trabajar porque me reexplotaba el chabón. [...]Lo acompañé a podar [a mi tío], ¿vio? Porque poda plantas, por allá por el centro. La última vez que fuimos a una casa del doble de la escuela (Lautaro, 16 años).

Cuatro laburos tuve. Trabajé en un lavadero [de autos] Después en un remisería. Atendiendo. Telefonista. Después, de moza en algunos "15" y "18s" [cumpleaños] y también cuidando nenes (Maite, 17 años).

Sí, de todo, de casi todo. Lavaba autos antes en un lavadero. Fui jardinero, albañil, hacía pozos de baños. Lo último que terminé ahora es haciendo cañería de agua. Después, ahora no, andaba cortando pasto. Pintor lo último (Brian, 17 años).

La enumeración de los testimonios indica la profusión de trabajos que realizaron en un período corto de sus vidas. Es decir, tienen múltiples experiencias de trabajos, lo que implica que han transitado por varios y además debieron iniciarse en prácticas que no conocían por sus experiencias de vida anteriores. Tuvieron que pasar por momentos de formación para adquirir las destrezas necesarias para desenvolverse en la tarea que tenían asignada. Son todas tareas que involucran una puesta importante del cuerpo para realizar las tareas pesadas, sobre todo en aquellas que llevan a cabo los hombres. En ese sentido, se percibe una diferencia respecto de las que realizan las mujeres que, a priori, pareciera que tienen un menor despliegue físico para las tareas asignadas. El cuerpo está involucrado en ambos géneros, solo que en el caso de lo femenino se percibe otro tipo de demandas que la hegemonía parece destinarles a los universos laborales de las mujeres de sectores populares.

Por otro lado, sus padres tienen trabajos similares a los que realizan sus hijos/as: los hombres trabajan de albañiles, de parqueros, de peón de taxi; mientras que las madres lo hacen en limpieza en restaurantes, cuidan ancianos, son empleadas domésticas o amas de casa. Solo alcanzan un grado importante de formalidad aquellos que lograron acceder como agentes de calle a la policía de la provincia de Buenos Aires o quienes forman parte del Servicio Penitenciario Bonaerense. Dicho sea de paso, estos últimos ámbitos ingresan como un horizonte real de expectativas al que suelen aspirar los jóvenes para cuando finalicen sus vínculos con la escuela. Probablemente, un sueldo fijo mientras se encuentran estudiando para esa carrera, vacaciones pagas, el uniforme y el arma, pero también los accesos a las numerosas posibilidades de créditos bancarios, entre otros, son los atributos que valoren como positivos al momento de considerar como oportunidad con una alta viabilidad.

Cuando se interroga a los alumnos/as adultos –específicamente a quienes obtuvieron su mayoría de edad– que concurren a los escenarios institucionales educativos que venimos describiendo, las respuestas se mantienen dentro de la misma tónica que las de los jóvenes y sus padres.

Empecé a trabajar a los 14 y hasta el día de hoy, bueno. [...] Primero en una pollajería y después me pasé a la parrilla porque me pagaban más. [...] Yo trabaja para mi mamá que no podía trabajar ni nada, para ayudar a mi mamá con los medicamentos y a veces, bueno, para comer. Tuve un comercio propio, mío. (Mariela, 22 años).

No, el primer laburo fue de jardinería, porque me gustaban las plantas. Ya en casa, tengo jardines y todo. Después, bueno, trabajé panadería, trabajé en la construcción, trabajé con las colmenas de abejas, trabajé en la vidriería (Luis, 34 años).

Había lavadero y laburaba en el lavadero. Después laburé en changuita, en parques y todo eso (Gabriel, 29 años).

El oficio que tenía era que siempre teníamos arar. Trabajar con arado, buey, con caballo. [...] Otra vez empecé de albañilería, hacía de peón de albañil. Ya después empecé en un lavadero, allá en 122, lavadero de autos, en el '73 (Santos, 69 años).

A cuidar chicos, a lavar platos, a limpiar. [...] No, el sábado trabajo en la casa de una señora que son dos horas. [...] Porque las chicas me quieren. Porque yo trabajaba con ellas. Las chicas me quieren. Me abrazan como si fuera la mamá (Paula, 54 años).

Es posible hallar una zona de contacto entre las trayectorias furtivas, descritas en el capítulo anterior, y los trabajos informales que tienen los hombres y las mujeres que concurren a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Son difusas las expectativas que el liberalismo pretendía instalar entre las relaciones que se establecerían entre la educación y el trabajo. Más bien, pareciera que los contextos restrictivos operan con un mayor grado de opresión y desaliento de las expectativas de mejora de las condiciones de vida para aquellos hombres y mujeres que se encuentran en una relación de subalternidad. En términos culturales, estas tareas presentan un conjunto de relaciones, experiencias que establecen no solo un tipo de opciones posibles, sino que también estructuran de manera real la forma en que se realizan y definen estas opciones. Así se pueden tomar opciones dentro de un marco acotado de posibilidades que, en todo caso, invisibilizan algunas oportunidades de cambio.

En todos los testimonios se pueden encontrar rasgos que permitan definir a la *fuerza de trabajo* como “la capacidad humana de actuar sobre la naturaleza mediante el uso de herramientas, con el fin de producir bienes para la satisfacción de las necesidades y la

reproducción de la vida” (Willis, 1988, p. 12). También es factible hallar el núcleo duro de la fuerza de trabajo de hombres y mujeres de sectores populares, que parece estar estructurada por una preeminencia del cuerpo mediante actividades manuales que requieren de la fuerza y de acciones reiteradas durante períodos prolongados. En la definición planteada por Willis, la fuerza de trabajo llega a entenderse subjetivamente y a aplicarse objetivamente mediante las significaciones que tienen para un tipo de sociedad determinada y para la formación de sus clases. En estos casos analizados, es verdad que la fuerza de trabajo actúa sobre la naturaleza para conseguir los modos de vida, solo que es apresurado sostener que lleguen a conformar un cierto tipo de formación de clase o, al menos siquiera, una identificación con el sujeto trabajador. Los aportes de Willis se encuentran contextualizados en escenarios sociales configurados por un importante proceso de industrialización del capitalismo de un país (Inglaterra) central. En cambio, las expresiones relevadas de los hombres y las mujeres dejan entrever que aquí pueden ser considerados como parte de una fuerza de trabajo estructurada en el marco de un proceso económico sin un alto grado visible de industrialización y cuya articulación hegemónica propone trabajos con altos grados de informalidad para los sectores populares que sostienen la *pirámide de Tebas*.

### ***Las lógicas del aprendiz***

Como se adelantó, los trabajos los consiguen por las consultas y/o el ofrecimiento que les hacen a miembros de su entorno cotidiano. Insistimos en marcar que esta solicitud se origina a partir del desenganche con los ámbitos institucionales educativos. Para dar una idea de los referentes que los conectaron con el universo del trabajo proponemos, a continuación, una breve enumeración de qué grado de vínculo reconocían en ellos los jóvenes.

Y... un amigo mío. Eh, el tío de mi amigo buscaba el para trabajar y él me dijo a mí. Fuimos los dos y estuvimos una semana (Esteban, 17 años).

Porque fue el vecino de mi tío que necesitaba uno para laburar. Bueno, le dije (Carlos, 16 años).

Sí, en construcción también. Con mi viejo, con mi tío (Gustavo, 16 años).

Porque los de al lado son paraguayos y andan siempre en esa. De albañil, y todo eso. Como mi viejo se daba con ellos, yo le dije si podía entrar ahí. Me llevó al de al lado. Me llevaron ahí (Brian, 17 años)

Estoy esperando que un amigo me llame para decirme qué día tengo que empezar acá en el Country de San Joaquín. De limpieza. Así me dice: "Eh, ¿puedo hablar con vos?". "Sí", le digo. "Hay una señora que anda buscando para limpieza". "Bueno hablale por mí. Fijate si puedo llevar la nena también". "Bueno, bueno. Dale, dale. Yo hablo con la señora y te aviso". Mi amigo trabaja de seguridad en el country. Ayer me dijo: "Dijo que sí que la podés llevar y vení lunes, miércoles y viernes a la mañana" (Abi, 18 años).

Es conocido del marido de mi vieja. Era el cuñado de él. Estaba buscando alguien para que labore en la carnicería, porque él tiene un servicio de catering y a veces se tiene que ir. Mi vieja le dijo que estaba yo (Facu, 15 años).

Es impreciso localizar el momento en el que deciden comenzar con la búsqueda de un trabajo, puede haber un bache desde cuando se vieron obligados a dejar la escuela, pero aún guardan reservas de iniciativas de hacer algo. Hay una intuición de que si no van a la escuela es necesario demostrar las intenciones de recomponerse, que bien puede ser para sí mismos o para el conjunto de la sociedad. Ahí el trabajo, la changa en realidad, se figura como un ordenador que los reconecta con un orden de prácticas y los resguardan de ciertas miradas condenatorias que surgen del mundo adulto. Que los amigos/as los informen de la posibilidad de un trabajo también indica lo extendido que se encuentra el empleo –en condiciones altamente precarias e informales– entre los jóvenes; hecho que se invisibiliza porque los discursos hegemónicos no pueden admitir que el orden económico vigente requiere de un ejército de reserva joven que sostiene y realiza las tareas que miembros de otro sector (o de la misma condición juvenil pero que se encuentran en contextos más favorables) no quieren realizar. Por otra parte, en los ofrecimientos/ solicitudes llevadas adelante con sus amistades pueden intentar negociar las condiciones que creen necesarias para realizar la tarea que les encomiendan. Los amigos/as pueden officiar de intermediarios con los empleadores como una forma de garantizar el éxito y el resguardo afectivo para



comenzar a desenvolverse en un territorio que no conocen del todo. Asimismo, que los padres hagan las mismas tareas que les ofrecen a sus hijos es un atenuante que reduce el impacto de una situación a todas luces novedosa, pero también sirve para ir introduciéndolos de a poco en los conocimientos necesarios para llevar a cabo las tareas que les soliciten.

Son escasas, infrecuentes, las menciones a la necesidad de trabajar para contribuir con la totalidad del pago a la economía hogareña. Más bien, se tratan de empleos que permitirían una cierta recomposición identitaria a partir de las connotaciones simbólicas y de un modo de obtener ingresos para acceder al consumo juvenil (Saraví, 2010). Con el dinero que ganan pueden colaborar con los gastos de la casa de sus padres, contribuir con el pago de algún servicio –como luz o la compra de una garrafa– o con mercadería para toda la familia. Sin embargo, mayormente destinan sus pocos ingresos a satisfacer sus propios deseos de consumo (“Me compré zapatillas, ropa. Tengo animales también en mi casa, compraba [alimento] para los animales”. [Gustavo, 16 años]). Una relativa autonomía se logra de esta manera al poder disponer y decidir en qué opción gastar el dinero que tienen en su poder. Así, como fue obtenido mediante el esfuerzo materializado en un trabajo se inmunizan ante potenciales comentarios o alusiones despectivas que condenen apresuradamente las decisiones acerca de en qué gastan su dinero.

Una vez que ya están dentro del contexto de una situación laboral se producen instancias de formación que tienen componentes educativos para los jóvenes. Las tareas de albañilería o de jardinería requieren de un proceso de aprendizaje, de comprender sus dinámicas, sus secretos para lo cual se necesita de una mínima referencia educativa que presente los rudimentos de la tarea a emprender. En ese momento del contacto con la tarea a emprender, se pone en juego lo que denominamos como la *lógica del aprendiz*.

Porque yo pintaba, y apenas agarré el coso, ¿cómo es? El rodillo. Yo le daba, ¿me entendés? Y el chabón se me acercaba y me decía: “No, esto es así, suave”. Eso lo aprendí (Esteban, 17 años).

No, el chabón de ahí. Yo iba para hacer changas y el chabón me enseñaba y me dijo que me quede ahí porque necesitaba gente. Le dije "mirá que yo no sé nada". "No importa, yo te enseño", me dijo. Me enseñó y seguí trabajando ahí. [...]Lo que no sabía

era porque tenía la desmalezadora. Yo no sabía cómo arreglar eso porque no andaba. Mi viejo me enseñó, bah, no me enseñó. Él lo hizo y yo lo ví cómo lo hizo. Al otro día no me arrancaba, estaba solo yo y hice lo mismo que hizo mi viejo y arrancó. Después, seguí haciendo todo lo mismo. Así, le dí hasta que corté todo (Brian, 17 años).

Empecé a cobrar [en la carnicería], después me fue explicando un poco. Me mandaba las cagaditas, pero después fui aprendiendo. No, no, cortaba las cosas de más. Había algunas veces que cortaba cuando me pedían nalga, había que cortar así, una más gruesa, una más finita. Me decía vos tenés que cortar finita, finita, no gruesa, finita, gruesa (Facu, 15 años).

El adulto se transforma en una referencia formativa por proximidad, que transmite una manera de realizar una práctica en escenarios de trabajo. La secuencia de iniciación parece estar marcada por unas palabras de presentación e introducción de la tarea a realizar, la puesta en acto por parte del *aprendiz*, la mirada atenta y vigilante del adulto mientras se realiza esa performance, que puede corregir verbalmente aquello que el joven esté haciendo de manera inadecuada. Los tonos de esas palabras tienen una fuerte impronta prescriptiva, ya sea para marcar el método de trabajo, economizar los esfuerzos físicos o para maximizar los recursos disponibles. En estas afirmaciones relevadas, no se presentaron situaciones que los jóvenes pudieran identificar como traumáticas, por revestir algún carácter agresivo por parte del adulto. Esto no significa que no existan, ni que ciertos modos de vincularse que tengan un tinte de violencia verbal sucedan en el trabajo. Pueden presentarse en otras instancias, donde se involucran eventos relacionados con el pago o con la falta de respeto que los jóvenes identifican por parte de sus jefes. El conflicto siempre está presente en este tipo de circunstancias.

En la lógica del aprendiz hay una suerte de tolerancia hacia las equivocaciones lógicas que pueden ocurrir en un primer momento y un reconocimiento subjetivo de esos errores (“Me mandaba las cagaditas”) propios de un momento de relativo desconocimiento frente a una práctica que no ejercían regularmente. Se descartan las miradas condenatorias porque hay una tácita aceptación de que es imposible hacer bien lo que nunca se hizo. Sin embargo, la supervisión jerárquica es omnipresente (“No, esto es así, suave”) y delimita el territorio de acción y las reglas de juego que, por ahora, son cordiales. También es arriesgado hablar de una transmisión de cuerpo de saberes que puedan constituirse en un legado de una

generación a otra. Existen prácticas dispersas, con diversos grados de estructuración que algunas pueden ser más fácil internalizadas que otras, aunque no haya una clara intencionalidad por parte de quien posee ese saber de transmitírselo a otro más joven (“Él lo hizo y yo lo ví cómo lo hizo. Al otro día no me arrancaba, estaba solo yo y hice lo mismo que hizo mi viejo y arrancó”).

La *lógica del aprendiz* se constituye en una instancia educativa dentro de un proceso de formación amplio, que requiere de un referente formativo próximo que pueda marcar el ritmo de ese proceso. Es posible identificar una secuencia que está signada por la performatividad de la palabra que indica las condiciones de la práctica a realizar y que luego da lugar a la mirada diligente del referente que observa de manera atenta la performance del aprendiz. Por eso, se prefieren los ritmos pausados en los procesos de formación para que se comprendan las necesarias disposiciones corporales de la práctica requerida, como así también de las disposiciones subjetivas y reflexivas que esa performance admite como posibles. La cercanía del referente formativo es una condición ineludible para que el/la aprendiz obtenga una relativa seguridad ontológica que lo posicione en una mejor afirmación de sí mismo para llevar a cabo una práctica que todavía no maneja en todas sus dimensiones involucradas. Referente y aprendiz pueden estar desarrollando la misma performance, lo que permite que mediante la observación directa se den momentos de intercambios –tácitos o explícitos– de los saberes –estructurados o inestructurados– que se encuentran contenidos en la práctica desarrollada. Sin embargo, es preciso reconocer que en el desarrollo inicial de la performance la referencia educativa está alojada en la figura del adulto, quien marca los ritmos y las reglas de juego. Que en los comienzos esto sea de esta manera, para nada implica la posibilidad de que se mantenga bajo las mismas condiciones. El desarrollo historizado de la performance, la rápida adquisición de los saberes requeridos, el incremento de la afirmación subjetiva de sí mismo, el reconocimiento crítico de las condiciones contextuales impiden la esencialización de la referencia formativa. Por estas razones, no hay que descartar que en el proceso educativo – en un sentido amplio– acontezcan situaciones donde antagonicen el referente y el aprendiz, se quiebre ese vínculo y la referencia formativa involucrada para una performance específica se difumine completamente.

Para complejizar un tanto más el universo cultural, es necesario atender que estas precisiones acerca de la lógica del aprendiz todavía no logran constituirse dentro de discursos interpeladores más abarcativos. Por ejemplo, se carece de construcciones simbólicas que apelen a una identificación con el mundo del trabajo y sus derechos y reivindicaciones históricas. Este señalamiento se efectúa con el propósito de establecer un cierto grado de vigilancia reflexiva en torno de la categoría construida. Sin embargo, al mismo tiempo indica una condición estructural de los sectores populares durante el neoliberalismo: es infructuoso pedirle a un referente formativo que brinde rasgos de identificación subjetiva del sujeto trabajador organizado cuando él nunca tuvo la oportunidad histórica de formarse bajo esas condiciones. Aún así es interesante tomar esta cuestión para tornarla en un horizonte a conquistar.

### ***El cansancio y la sospecha***

Las tareas pesadas que realizan los cansan, los fatigan y el cuerpo joven se desgasta. Su fuerza de trabajo, como capacidad de incidir sobre la naturaleza mediante el uso de herramientas, requiere de energías mayores respecto de jóvenes de otro sector social. Eso hace que soporten un tiempo estos esfuerzos hasta que les salga otra oportunidad de empleo. Si pudieran hacerlo, eligen algún trabajo que no los deje *tan rotos*, sobre todo quienes hacen trabajos de albañilería.

Allá era un campo resarpado. La casa era como una toda una manzana. Todos los días tenía que entrar 13 camiones de tierra, pum, y todo lo tenía que llenar. Te cansabas, yo me cansé. Y dije bueno, este laburo no es para mí. Después me salió este para vender películas y fue (Carlos, 16 años).

Tenía que tirar la mezcla para poder levantar vigas y encima era repesado. No sé cómo cuántas cosas teníamos que poner: 6 baldes de pedregullo, 6 baldes de arena, 2 de cemento y medio de cal. Por allá la primera vez que lo había levantado [al trompo], el tipo estaba ahí y yo estaba acá. Yo sentía que lo podía levantar y cuando veo que lo voy a tirar así, se me zafa y se la doy acá en el ojo. Lo podía haber matado al tipo. De ahí, el chabón, mi patrón puso seguro a todos. A todos los que estaban ahí les puso seguro de vida. O así me dijo mi hermano, no sé. Hasta que yo terminé de trabajar ahí,

mi hermano dijo que iban a poner en seguro de vida, que lo iban a poner en blanco y todavía nada (Lautaro, 16 años).

Nada, tenía que empezar a picar o hacer pastones todo eso. Al rayo del sol. Feísimo. De albañil es horrible, es lo peor que hay. No me gusta eso, pero lo tengo que hacer igual, mientras haya plata (Brian, 17 años).

El cansancio y las tareas que pocos quieren realizar confluyen en los hombres jóvenes de sectores populares. La crudeza de la labor es un motivo para fatigarse con la sola intuición de que el pago remediará el esfuerzo físico. Rellenar un terreno, preparar los pastones de mezcla, limpiar los ladrillos rotos, picar paredes, entre otras, conforman el repertorio de acciones de iniciación en el mundo del trabajo. Una situación de quiebre se origina cuando se reflexiona acerca del cansancio, sus motivos, y eso genera la posibilidad de establecer una afirmación subjetiva que les figure la alternativa de que no tienen por qué resignarse ante lo actual y estar atento a nuevas oportunidades. Por otro lado, también es necesario observar las condiciones en que desarrollan estas tareas: un contexto que no ofrece todas las seguridades físicas para que se preserve la vida del joven y la de sus compañeros. La desmesura de la tarea demandada puede sobrepasar las capacidades físicas del joven para realizarla, ya sea por un exceso de confianza o para responder a sus patrones. Esto factiblemente ocasione momentos de impericia que, en el momento del manejo de una herramienta de trabajo, puede generar serios accidentes en el contexto laboral. Hay ciertas disposiciones corporales que suelen demorar en su internalización, no se las adquiere de forma inmediata, y su adecuada puesta en juego requiere un tiempo que el escenario de trabajo no siempre está dispuesto a entregar. Aunque suene trágico, en este destiempo se puede ir la vida de un albañil.

En otro orden, los jóvenes conviven con la sospecha de que pueden ser acusados de robo en los trabajos que realicen.

Yo no me voy a quedar con algo para que después me digan...yo las cosas las hago bien, si no las hago. Todo el mundo me decía: “no, te lo hubieses quedado”. ¡No! ¿Por qué? Yo no soy ninguna chorra, ni nada (Mariela, 22 años).

Me llevó mi tío a mí porque sabe que no toco nada, no robo nada. Me llevó. Rastrillé y le tiré las plantas nomás (Lautaro, 16 años)

Saben que yo cuando laburé ahí nunca toqué nada. No afano, no toco plata. Subo a la oficina del dueño tiene la caja. Vos abris el cajón, así, tiene todo plata y nunca le toqué nada. El chabón me aprecia por la confianza que tengo con el loco. Porque no conseguís ahora un chabón que sea reconfianza. No hay. Vos tenés uno que quiera meter a laburar, ahí en la oficina o algo que le haga esto, y le afana plata (Gabriel, 29 años).

El chabón es de confianza. Sabe cómo soy, se iba, me daba la plata del alquiler y [yo] me llevaba toda la plata y al otro día le llevaba la plata (Facundo, 15 años).

Por si fuera poco, al cansancio de las tareas pesadas se le agrega la desconfianza que tienen que soportar cuando emprenden una nueva tarea dentro de un espacio de trabajo. El estigma de su condición juvenil de sectores populares es una atribución peyorativa con la que pugnan internamente por desprenderse de esa etiqueta. La desigualdad de las disposiciones con las que cuentan hace que trascender el lugar que le asignan sea casi imposible: la sospecha es asumida como ineludible. Evitar “tocar” lo que no corresponde o lo que “no es tuyo” es el mandato de la privilegiada mirada adultocéntrica que –no solo cercenó horizontes de posibilidades juveniles al recluirlas en trabajos pesados– le impone condiciones de realización y sumisión. La confianza es un atributo que les exigen. Sin embargo, esta exigencia ya conlleva una importante carga de prejuicio sobre la posibilidad de que los/las jóvenes pueden robar o tener actitudes delictivas. Se trata de una vez más de las variantes del *pánico moral* que las articulaciones hegemónicas –bajo la lógica de la cultura mediática– despliegan hacia los sectores sociales más postergados. A pesar de que trabajan para ganarse su dinero, porque fueron excluidos de la escuela, deben convivir con asignaciones de sentido que ellos no contribuyen a generarlas con sus prácticas. Es decir, trabajan esforzadamente, según lo esperado por el sentido común vigente, pero igual basta una microscópica acusación para que se los acuse de ladrones.

Los/as jóvenes en situaciones de estas características demandan que sean considerados dignamente (“no soy ninguna chorra”; “no toco nada, no robo nada”) porque tienen presente que son el escalón más débil de las potenciales acusaciones. El robar es una práctica que parece ya de por sí estar asignada a una subjetividad joven y sobre la que se despliegan todas las potenciales estrategias de la demagógica maquinaria punitiva. La

asimetría es evidente entre quienes tienen la posibilidad de efectuar acusaciones que puedan considerarse como consistentes y aquellos que solo tienen para ofrecer la confianza como único valor de intercambio en el juego de los vínculos laborales. La confianza es volátil, un elemento de sentidos difusos, que se transforma en su contrario antagónico cuando la hegemonía tracciona las significaciones hacia la supuesta peligrosidad de los sectores populares. Los jóvenes han vivido experiencias de atribuciones condenatorias y se han formado a partir de esos ejes de subjetivación, y buscar eludir la incomodidad de transitar con afirmaciones acerca de ellos/as que bajo ningún aspecto han contribuido a proponer como viables. Insistimos, se vieron obligados a dejar la escuela, trabajan informalmente en varios espacios y aún así, en los testimonios relevados, persisten las expresiones de condena y sospecha que atraviesan a los/as jóvenes de sectores populares.

### ***Los conflictos***

Los momentos de formación en los ámbitos laborales suelen requerir de un tiempo, como se mencionó con anterioridad, para la internalización de ciertas disposiciones subjetivas y corporales. Las dinámicas de trabajo y las exigencias de pronta finalización de la tarea a realizar provocan situaciones de desencuentro entre el referente y el/la joven (aprendiz). Las demandas de *apuro*, como una petición para acelerar y disminuir el tiempo del proceso de producción, recaen sobre las espaldas de quienes se encuentran en el escalón más bajo de la organización del trabajo. En este caso, sobre los jóvenes encargados de las tareas más pesadas. El apuro es una manifestación del ejercicio del poder, que expresa de manera abierta la necesidad de comprender que hay tareas que requieren de puestas en práctica y asimismo reclama una culminación exitosa de la tarea de trabajo. Un atenuante se presenta cuando los referentes forman parte del entorno familiar que es más comprensivo de la maduración que es necesaria para llevar adelante un determinado tipo de trabajo. En este sentido, hay una relativa paciencia que puede extenderse durante un lapso mayor, hecho que no ocurre de esta manera cuando el referente pertenece al orden de los conocidos del barrio y no forma parte de ningún lazo familiar. El padre o el tío *bancan*, los jefes apuran.

Donde vos no hacías las cosas rápido como él quería, te apuraba y te hacía así [chasquea los dedos]. Dale, dale, dale, te decía. Hasta que una vez me cansé y me fui (Lautaro, 16 años).

Me trataban bien. Estaba con mi tío. Trabajamos al lado de la casa de mi tío, estábamos haciendo un garage. Después estábamos con mi tío y mi viejo también pero era en la casa de mi prima. Trabajamos. Así en casa de otra gente no conocida no trabajé nunca, así todos parientes (Gustavo, 16 años).

Le tuve, viste, cuando te apuran es feo. Es feo cuando te apuran. A mí, cuando me empezás a tratar mal, ya a mí no me gusta. Enseguida, viste, yo soy tranquilo pero cuando te apuran, te dicen cosas así. Es fuerte (Luis, 34 años).

La tolerancia ante estos requerimientos varía de acuerdo con el carácter de las experiencias compartidas en el ámbito del trabajo. En la petición de apurarse se cuele una ausencia de reconocimiento de las condiciones humanas de quien está en una posición subalterna respecto del trabajo. Es una negación de su subjetividad, de sus procesos formativos, que no siempre son resueltos a partir de la aceptación resignada, sumisa o mediante canales pacíficos. En ocasiones, cuando se interrelaciona con otros motivos de injusticia prolongada la salida puede revestir un carácter conflictivo violento.

Hacía de todo, lo que hacía mi hermano, lo hacía yo. Y yo tenía que hacer menos cosas, porque a mi hermano le daba más plata y a mí me daba menos. Hasta que una vez lo pensé y le dije a mi viejo: que iba a buscar un abogado y le iba a hacer juicio, porque no podía ser que me explote tanto y me daba 80 pesos. Y me fui. Un día estábamos... todos los viernes comíamos asado nosotros. Él decía que se pagaba el asado y cada vez que nos iba a pagar siempre nos faltaba plata. Nos descontaba. Una vez, había venido loco de mi casa, no sé qué me había pasado. Había venido loco de mi casa. El chabón me empezó a apurar, que esto, que el otro, "dale apurate que para eso te pago". Estábamos comiendo, no sé qué me hizo y agarré la pala ancha y le dí un palazo un la cabeza. Le pegué despacio, seco y le pegué y me fui. El chabón era el doble que mi viejo, era el loco. Oy, digo yo, dónde me agarra me mata a palos. ¿Sabés cómo agarré las cosas y me fui. Ni me cambié, me fui a la mierda (Lautaro, 16 años).

La sobrexigencia de las tareas pedidas –no correspondidas con su pago pertinente–, el manejo espurio del jornal y el destrato injusto son factores que se articulan en una



experiencia laboral traumática. La primera alternativa de una solución posible, imaginada por quien tiene vivencias solo vinculadas con el empleo informal, radicaba en un evento de litigio regulado por las normas institucionales laborales. Opción posible pero que sin embargo pareciera que fue descartada por la cantidad de recursos necesarios para desarrollarla. Se apela a un momento de locura, impreciso y aparentemente sin justificación, para establecer un corte a una mala experiencia de trabajo. En realidad, se hallaba latente la percepción de la injusticia y de sus efectos, solo que las opciones disponibles para sortearlas todavía no se presentaban como viables. La más cercana consistió en la salida violenta (el palazo) frente un pedido de apuro con una nítida expresión de hacer sentir el manejo del poder y la regulación de todas las voluntades (“apurate que para eso te pago”). Una vez desatado el conflicto resultó imposible sostener la situación y entonces sobrevino la huida por el temor a la represalia, en una tácita asunción de la inferioridad. Ahora bien, la experiencia es válida solo dentro de un determinado tipo de límites y es un modo de racionalizar lo que aconteció en un ámbito específico y esto no incluye que todas las experiencias posteriores sean resueltas de la misma forma.

Un modo de racionalizar la experiencia se produce a partir de las diferencias de pago, a pesar de realizar idénticas o mayores tareas, y no someterse a un trato vincular desproporcionado que hiciera del pedido de apurarse el motivo del ejercicio disciplinador del poder. Se trató de una instancia formativa que marcó un corte e indicó una modificación de una práctica determinada. Los/las jóvenes también señalan que en estos espacios aprendieron a “tratar a la gente” en el marco de experiencias donde se vieron compelidos a vincularse con otro tipos de sujetos que no forman parte de su entorno cotidiano. Allí tuvieron que resignar, por momentos, las intenciones de confrontar, debieron aceptar formas de desenvolverse en ciertos contextos que no son las propias. En esos intercambios, tuvieron que aprender a anticiparse a potenciales respuestas, a comprender lógicas de comportamientos de otras subjetividades forjadas en otros códigos culturales. El “tratar a la gente” comprende todo esto, pero no implica *per se* la aceptación sumisa de todo aquello que se ponga en juego dentro de un intercambio subjetivo.

En las experiencias que se desprenden de los ámbitos laborales, es factible conjeturar sobre la existencia de unos *saberes de las changas*. Estos saberes requieren de un referente que pueda hacer evidente los rudimentos iniciales para llevar a cabo una tarea específica en el universo del empleo; ya sea porque logran enunciar la secuencia de un proceso o bien porque se erigen como un modelo al que se observa. En ocasiones, a los sujetos se les dificulta reconocer que poseen estos saberes porque no suelen considerarlos como tales y también porque su verbalización les resulta complicada. Involucran, de manera articulada, el manejo de un determinado conjunto de disposiciones corporales que son puestas en acto de acuerdo con los momentos identificados en un proceso de trabajo. Por otra parte, los *saberes de las changas* admiten prácticas reflexivas acerca del contexto, los procesos, los actores, las relaciones y los sentidos de justicia que se intersectan en un escenario laboral. Disposición corporal y práctica reflexiva se relacionan, aunque haya momentos del proceso donde una prime sobre la otra, que permanece latente. Cuando ambas se fusionan pueden provocar en los sujetos una afirmación de sí que los habilite a considerar la posibilidad de generar una demanda –que puede ser múltiple e inestructurada– a sus jefes o a plantear una circunstancia de quiebre con una situación laboral que presenta para ellos/as algún rasgo de opresión.

### **Los afectos elegidos**

Como hemos sostenido, las experiencias formativas pueden provenir de múltiples referencias y referentes. De allí que lo educativo sea considerado desde una perspectiva amplia, que trascienda al discurso positivo y esencializado acerca de la educación. En esta oportunidad, se presentará un conjunto de descripciones en torno del ámbito de las amistades que han dado lugar a un marco de experiencias que podemos ubicar en un proceso educativo. Ciertas prácticas que, sobre todo en los/las jóvenes, suceden en espacios sociales y con determinados tipos de referentes que tienen un lazo problemático con los ámbitos institucionales educativos. El abanico de experiencias que proponen suelen antagonizar con aquellas políticamente correctas.

El núcleo de las amistades se inscribe dentro de las elecciones que realizan los/las jóvenes, con quiénes vincularse intersubjetivamente y a partir de qué códigos culturales comunes hacerlo. Generan adhesiones a visiones del mundo compartidas, respaldo ante decisiones tomadas y fundamentaciones vivenciales en el caso de atravesar una experiencia que signifique una transformación subjetiva. El significado de la amistad conlleva un involucramiento con el compartir momentos, experiencias, prácticas, recursos materiales y simbólicos que es totalmente diferente de quien se lo tipifica como “conocido”. Hay diferencias notorias entre aquel que se supone como amigo/a y el conocido/a.

Claro, porque un conocido, vos qué sabés. Capaz que vos te dice "amigo", viste, pero nunca está con vos. Corte, capaz que vos tenés un bondi y el chabón te deja tirado. Los amigos, amigos, son los que están con vos. Los que están todo el día ahí, compartís un par de cosas, salís a un par de lados, viste (Carlos, 16 años).

Que alguien te entienda, que alguien sepa que lo que tenés sin decirle nada. Compartir algo, sin querer compartirlo. Compartirlo a lo que no quieras compartirlo con nadie, compartirlo con esa persona. Solamente, principalmente. Siempre por más que le duela decirle la verdad o por más que te duela. También a no fijarse en si tiene, si no tiene, si le sobra o le falta. Porque es tu amigo. Si tiene o no una pierna, no va a dejar de ser tu amigo (Maite, 17 años).

El *conocido* puede generar desconfianza, no alcanza con que se presente verbalmente como amigo; es necesario que la suma de unas experiencias históricas compartidas lo avale para que pueda denominarse de esa forma. Ante un conflicto grave el conocido puede optar por eludirlo, mientras que el amigo no tiene opción: tiene que estar incondicionalmente en el lugar, en el momento que sea y tiene vedado anteponer sus demandas por sobre las de su par. En este sentido, no hay lugar para las elecciones a medio camino que impliquen la posibilidad de acompañar en un momento dado y luego no hacerlo en otro. Los entendimientos tácitos son una condición imprescindible (“sin tener que decirle nada”) para sostener el vínculo de manera prolongada. Lo mismo ocurre con la apelación a decir la verdad, que es una suerte de valor que no admite ser considerado como elemento de cambio, más es vector estructurador de las relaciones intersubjetivas que es imposible de reemplazar. Aunque duela se debe sostener como un don inintercambiable que brinda sentidos y afirmaciones subjetivas en las prácticas de amistad entre los/las jóvenes. Los

recursos materiales entran en las consideraciones, sin embargo son relegados a un segundo plano, en virtud de privilegiar otro tipo de recursos simbólicos que trasuntan en prácticas de compañerismo en escenarios y momentos catalogados como difíciles.

Tampoco es imposible descartar el pasaje del ser conocido/a a convertirse en amigo/a. Solo aquí se marcaron las diferencias expresadas entre un tipo y otro que tienen una fundamentación práctica evidente. La historización de las experiencias compartidas, como así también de las actitudes puestas en juego en un momento dado, es probable que den lugar a que alguien pueda ser considerado como amigo/a a partir de un lapso temporal específico. Esa conversión puede o no estar claramente identificada y que ocurra al mismo tiempo entre ambos polos de la relación en ciernes. Es decir, que sea recíproco el movimiento que eleve a la condición de amigo/a al que antaño era conocido/a. Este proceso revierte las suspicacias iniciales que fueron signadas por la desconfianza que surgen del desconocimiento de la biografía de ese otro/a. Las experiencias comunes y los modos de vincularse que construyan a partir de las mismas le irán dando sentidos a sus relaciones de amistad.

La intensidad de las vivencias cruzadas por el afecto provoca que las relaciones de amistad sean llevadas a un plano de proximidad sanguínea: se consideran entre sí como familia.

Del Barrio Cementerio, de 137 para allá, estuve 9 años viviendo y con esos chicos ya son como mis hermanos. Amigas y amigos. Con ellos está todo bien, sí, jodemos. Después cuándo me mudé acá ya era distinto, no me gustaba estar ahí porque no conocía a nadie. Me empecé a ir a la casa de un amigo que es allá por la feria de 96 y estoy todos los días allá [...] donde yo algunas veces me quedo a dormir. [...] Sí, porque la madre ya me quiere como un hijo. Me tomó cariño ya, el padrastro de él también. Ella me dice “hijo”, yo a veces le digo “ma”. Al padrastro le digo “pa”. Me dice: “vos sos como hijo, sos igual a mí, por la forma de ser” (Facu, 15 años).

Un rasgo curioso de lo anterior consiste en los vínculos hondos entre dos amigos/as que provoca una suerte de fusión intersubjetiva. Las experiencias compartidas llevan a construir una trama de lazos vinculares que complementan el marco de afectividades, donde pueden elegir a quién incluir dentro de sus entornos familiares. Esto puede ocurrir a pesar de que tengan una excelente relación con su familia de sangre, no necesariamente deben tener

momentos conflictivos en el cotidiano para considerar a otros/as como sus familiares. Ensanchan las redes de contención y de vínculos afectivos que les pueden proveer de apoyos y soluciones ante experiencias traumáticas que suelen estar próximas a afectar a los/as jóvenes. Con esta operación de subjetivación se garantizan una red afectiva disponible para acompañar, estar, brindar argumentos para afirmarse en determinados momentos donde las experiencias que los atravesasen sean tan fuerte que la posibilidad de representarlas se diluya.

### ***El fútbol como horizonte***

En el ejercicio de las performances masculinas el fútbol aparece como una dimensión insoslayable en los testimonios de los jóvenes. Primero se convirtió en una experiencia practicada en la infancia, luego se juega con amigos y finalmente aparece como un horizonte de posibilidad de realización. Los clubes del barrio suelen alojar sus primeros pasos en el deporte, las competencias y los viajes a disputar torneos a otros lugares (para muchos de los jóvenes este ha sido el único viaje que han tenido). Aquí relatan experiencias que los tuvieron como protagonistas principales, en un primer plano, donde lograron proezas a partir de sus acciones. Eludieron rivales, hicieron jugadas impresionantes, convirtieron goles, llevaron a sus compañeros a la victoria.

Acá hay un club que se llama Estudiantes de Los Hornos, acá a la vueltita, y jugué ahí pero en el baby. ¿Cómo es? En cancha de 7 jugué yo, ahí. ¡La rompía! Jugaba, jugaba, ¿viste? [...] Y hace poquito, bueno hace poquito, hará 3 años creo y jugué un año ahí pero ya me retiraba de la cancha de 7 y lo terminé ahí al año. Me dieron un trofeo, un viaje a Córdoba. Estuvo bueno. [...] justo cayó un sábado el día de mi cumpleaños. Yo tenía 3 partidos acá. Jugábamos acá de local. Contra 17 de febrero jugábamos. Hice el gol, justo el día de mi cumpleaños. Y le ganamos 1 a 0. Ese día, ¿entendés? Ese mismo día era mi cumpleaños y el primer gol hice. Un regolazo, encima. Y mi hermana estaba afuera mirándome, y mi hermana estaba enferma en ese entonces. Y yo le hice así [señala con un dedo]: “para vos, guacha” [Esteban, 17 años].

No, si la final la ganamos gracias a mí. Tres goles metí. En la entrega de trofeos, estaba con la pierna así. Estaba en la cosa de trofeo y yo estaba con pierna al aire. Fuera de joda, yo estaba con el tobillo hinchado [Brian, 17 años].

Las experiencias del fútbol son reconocidas como importantes vectores de subjetivación donde alcanzaron una importante afirmación de sus condiciones de posibilidad a partir de resolver un contratiempo en una situación de juego. Las formas de resolución de un conflicto implican salidas individuales, donde son protagonistas, pero son escasas las alusiones a resoluciones colectivas donde se narre, por ejemplo, el pase a un compañero para haga el gol. Es tomar la pelota y hallar la salida a una situación de un juego en equipo, mediante una forma individual de resolverlo. Los componentes épicos realzan las circunstancias desfavorables en la que obtuvieron un logro, que es más que deportivo: allí se interconectan las posibilidades de adquirir visibilidad para la comunidad, el deseo de alcanzar un objetivo, reducir simbólicamente algunos de los rasgos de la postergación, entre otros. En la situación de juego perciben que, aún con menos recursos que sus contrincantes, pueden llegar a ganarles un partido. Parafraseando a Goffmann (2006), con el logro deportivo pretenden minimizar el estigma. Así el fútbol se transforma en un horizonte que requiere de un marco de *saberes corporales* –en tanto disposiciones y prácticas reflexivas– que estos jóvenes ya portan consigo, los cuales se forjaron al calor de las experiencias sociales que han vivido en sus propias comunidades y para los cuales el dispositivo escolar carece de la totalidad de estrategias para formarlos.

También ingresan componentes narrativos que la cultura mediática utiliza para los relatos de los acontecimientos deportivos masivos: la dedicatoria gloriosa del máximo logro alcanzado a quien se halle en un momento complejo, la suma de circunstancias –presuntamente azarosas– que transforman a ese día en inolvidable, el esfuerzo físico lacerante que no impidió pelear por el triunfo. En una experiencia formativa, sin referencias fijas y en un espacio social inestructurado, las prácticas emergentes de la cultura mediática efectúan un tejido de operaciones para configurar subjetivamente un determinado tipo de narrarse acorde con las articulaciones hegemónicas vigentes. Los discursos mediáticos son un campo interpelador para brindar tramas de representación a este tipo de prácticas.

Por otro lado, el jugar al fútbol también hace visible una faceta de la masculinidad que consiste en pelearse a golpes con otros, atravesar situaciones de hostigamiento y violencia física o simbólica. Las causas de estas reyertas pueden manifestarse en las cuestiones que surgen del juego mismo o bien que se trasladen disputas propias de otros escenarios y que tengan su ebullición en la *cancha*. Aquí los motivos que proponen la resolución de una disputa de esta manera son difusos y guardan un carácter de imprevisibilidad. Pueden ocurrir en ámbitos con dispositivos institucionales delimitados –clubes– o en escenarios que pueden tener una relativa delimitación de sus formas de transitarlo pero que se manejan por las reglas construidas por los pares –canchas de fútbol 5, potreros–.

Y yo estaba jugando para él, tiró la pelota y me dio un pelotazo en la nuca. Le dije a mi tío que no quería jugar más para él. Y me agarró y me mandó para el otro equipo. Me mandó para el otro equipo y nos pusimos a jugar al fútbol. En una me queda la pelota picando y le doy. Se la pegué en la cara. Y me empezó a bardear. Me empezó a decir esto, que otro. Mi tío me agarró y me sacó, me sentó. Agarré y me fui. Y cuando salgo, me entró a decir cosas que "esto", que el "otro". Y lo agarré, me saqué los botines y le empecé a dar. Mi tío me agarraba de los pelos y me tiraba para acá, para allá. Y el otro. ¿Vio el alambrado que está ahí en la cancha del Lobo? Le dí la cabeza contra el alambrado y lo tiré y me fui. Al otro día voy y le dije a mi tío que no iba a ir más a jugar al fútbol. Ahí quedó. Después no jugué más (Lautaro, 16 años).

Una vez estábamos jugando al fútbol 5 y como que no me podían sacar el fulbo. Un gordito y el otro estaban reencascado porque los repelotudeaba, no sé qué le decían a la oreja y yo me había rescatado. Le decía cosas en la oreja y me miraban. Bueno, si acá se pudre, se pudre todo. En una viene el chabón y me hace pum, me pega en la espalda. “Bueno, eh, fijate”, le digo. Viene, así y me rasguña. “Rescatate” le digo, “te voy a cagar a trompadas”. “Eh, qué vas a cagar a trompadas”, entonces fijate. Me había reencascado yo. El otro era alto así, 1,80 medía, te arranca la cabeza. El otro tenía 23 y era petisito como yo. A ese le daba masa, pero los otros me cagaban a trompadas. A mí me cagan a piñas cualquiera, pero que me paro de manos, me paro de manos. Y bueno, me dice, “entonces no la boqueés”. Viene me hace así, pum, a la cara. Entonces cuando volví, ya me le estaba yendo a la cara, ya le estaba por arrancar la cabeza. Va mi primo y me corre, dice "eh, qué te pasa con mi primo". Bum, le arrancó la cabeza. Cayó así (Brian, 17 años).

La situación que provoca la violencia física es generada por otros, nunca por el sujeto del relato que lo narra. Se puede ir a “buscar” a quien motiva y azuza para que el conflicto se desate o bien solo responder con golpes ante el ataque ya iniciado. La palabra casi no interviene para mediar, sino que se convierte en el preanuncio de un evento que tiene una muestra por acontecer en lo inmediato. Algunas expresiones verbales (“bardear”) solo logran exacerbar el conflicto, predisponer para una manifestación que solo ocurre en los marcos de una violencia física. Aunque se reconozca que se está en inferioridad de condiciones, es ineludible tener que afrontar la disputa, lo que torna imposible el retroceder sobre sus acciones porque se verían claramente afectadas sus masculinidades. “Pararse de manos” implica la visibilización de que se está dispuesto a asumir que la posibilidad, que se entiende como más próxima para quienes se encuentran expresando una situación de conflicto, de ejercer y sufrir la violencia física está presente. Poco importan los costos de haber asumido esta postura (“me paro de manos”) y los efectos que puede tener sobre el propio cuerpo y el del otro. Esto no aparece, al menos, como un condicionante que logre que se retrotraigan las acciones de hostigamiento.

Dentro del dramatismo de la puesta en escena de las peleas, también afloran las solidaridades de los pares que intervienen de manera inmediata a pesar de no estar involucrados directamente. Esas solidaridades se manifiestan sin motivos aparentes, sino que parece estar construida a partir de una dinámica del estar juntos (Maffesoli, 2005) y con ello alcanza para intervenir en el conflicto. En esas experiencias ocurre un *arriesgue del cuerpo* donde la propia integridad física se pone en juego como un modo de obtener un rédito simbólico ante una determinada comunidad. Se arriesga incluso en condiciones de desigualdad, con la posibilidad cierta que se puede “perder” y salir golpeado, aún así se tensa al máximo el conjunto de disposiciones corporales. El arriesgue del cuerpo en una pelea, en nuestro caso motivado por el juego del fútbol, también es una expresión cultural más amplia donde el carácter performativo de la palabra es insuficiente para desanudar un acontecimiento conflictivo. En ese arriesgue, los cuerpos juveniles también soportan la escasa influencia de las instituciones de las modernidades latinoamericanas para generar dispositivos de la resolución de malentendidos. Asimismo, lo anterior se complementa con los efectos de la articulación hegemónica que actúa mediante la desidia para naturalizar las muertes de los jóvenes de sectores populares.



Por otra parte, el jugar al fútbol también se lo considera como una posibilidad de lograr un ascenso social a partir de hacerlo de manera profesional. La ciudad de La Plata tiene dos clubes de primera división y para los jóvenes eso la convierte en un núcleo de acceso a sus divisiones inferiores. Además, los clubes de la región también se presentan como alternativas probables y la proximidad con la región metropolitana se suma a las anteriores posibilidades de ingreso al mundo profesional del fútbol.

Mañana íbamos a jugar al fútbol. Me iba a ir a probar a Capital Chica [por Estancia Chica, el predio de Gimnasia] pero lo primero que tengo que dejar es el cigarro. Porque si no voy a poder correr ni... me caigo muerto en el piso (Lautaro, 16 años).

Y... un compañero de trabajo de mi mamá. Yo fui un día al trabajo de mi mamá, estaba el tipo ahí y me preguntó si me gustaba el fulbo. Sí, me encanta, le digo. ¿De qué cuadro sos? Sí, de River, le digo. Tenía la campera de Gimnasia yo. Me dijo que me conseguía prueba ahí en el club y fui el mes pasado a dos pruebas. Este mes tengo que ir de vuelta. [...]Nos llamaron de vuelta para dos pruebas más. Si voy bien, pienso que vamos para adelante. Y si voy mal, bueno, vamos para adelante igual. [...]Te hacen jugar un partido. Llegás, pum. "¿Qué puesto querés?". 5, yo le pedí de 5. Me dieron la pechera y entré a jugar. Igual es una cosa que cuando llegaba ahí [por Estancia Chica] yo no me quería ir de ahí. Me quería quedar ahí. Está rebueno. Aparte, los ví a todos. Estaban todos los jugadores de primera. Estaban todos entrenando ahí (Esteban, 17 años).

Había quedado. Pero viste que cuando vas a Gimnasia, tenés que ir con alguien porque si no no entrás. Yo fui caradura y quedé. Pero como no entendía un pomo, yo no sabía nada de lo que había que hacer ahí. Fui solo. Me llamaron, me pidieron el número de documento, todo, me pidieron el número de teléfono. Le dí todo. "Te vamos a llamar", me dice. Me llamaron. Fui la segunda vez, entrené ahí con los pibes. Me dicen "te vamos a llamar", y yo me fui a la mierda. No me llamaron más, pero si me pidieron el número de documento todo. ¡Qué onda! Esta es la última. Soy [categoría] 94, piden 95, 96. Esta es la última, si no aprovecho ahora, si me sale mal fue. Tengo que empezar un ciclo, empezar un club más bajo, como San Carlos o otros clubes. Porque ya Gimnasia, River, no puedo ir más (Brian, 17 años).

La cercanía de estas instituciones deportivas permite que exista un caudal informativo acerca de las oportunidades que darán a quienes anhelan formar parte de sus divisiones inferiores. Aparece un conocido, un familiar, alguien que sabe cuándo y dónde tomarán una prueba para ver si “quedan” en el club. Una suerte de desfachatez inicial les da el impulso para tomar valor en un escenario que desconocen y que solo tienen presente una parte de su guión, que radica en jugar al fútbol; lo que viene después no se sabe bien qué es y, por lo tanto, se verá qué hacer llegado el momento. La prueba se convierte en un acontecimiento que enfrentan con fervor y para el cual las expectativas se incrementan, a pesar de no contar con la certeza de que la pasarán con éxito. Asimismo, tampoco parecen contar con todos los elementos para comprender lo que rodea a la práctica de la prueba, sobre todo cómo manejarse con los representantes del club, la circunstancia de lo posterior al juego propiamente dicho y que eso se traduzca en un ingreso real en las inferiores. Todo queda en la expectativa desmesurada de la promesa de un llamado que no se concreta, pero que alimenta la esperanza y la desazón al mismo tiempo. El fútbol se torna en un horizonte existencial, donde el deseo motoriza sus acciones, y vislumbran microscópicamente un potencial atisbo de ascenso social (simbólico y/o material). Este tipo de experiencias son consideradas como factibles por los jóvenes por la cercanía real de acceso a unos dispositivos institucionales que podrán garantizarle una pronta salida de su condición actual y un lapso de tiempo que, ellos imaginan, será muy pronto. El contexto cultural actual alimenta este conjunto de expectativas y contra las cuales ninguna forma de institucionalidad educativa puede competir.

### ***Juntarse***

Con los amigos y las amigas se proyectan actividades de diversión para tener un momento compartido entre varios/as. Se planea, se organizan para *juntarse*, lograr un espacio propio de charlas y risas que los contengan bajo las lógicas y las reglas que ellos mismos crean. Las propuestas del juntarse involucran propuestas de diversa elaboración, algunas requieren de una logística programada con antelación y otras solo estar un momento en la calle con quienes eligen hacerlo. Aquí es donde se expresan con mayor nitidez las retóricas del afecto que ligan a sujetos con trayectorias culturales similares, donde el fundamento de los

encuentros parecería que carece de un motivo preciso. Generarse espacios y tiempos propios es una de las condiciones del juntarse para compartir un momento de intercambio subjetivo que puede tener componentes de diversión, como también de antagonismos con otras grupalidades. Hay múltiples modalidades del juntarse, según los ámbitos sociales elegidos para nuclearse, la dimensión de género y las historias de vida de cada uno/a.

Vamos al centro o vamos a la casa de un amigo y nos juntamos todos. Jugamos a la Play o a veces nos juntamos afuera de mi casa. Somos 10, 11, tranqui. Y a veces jugamos partidos en la canchita de acá (Gustavo, 16 años).

Vamos a bailar a Milenio. ¿No sé si conocés? Queda en 511 y 14. Nos juntamos todos y vamos a bailar. Con mi hermano, mis primos (Antonella, 21 años).

Hacíamos torneos [de Play] en mi casa cuando mis viejos no estaban. Los domingos y los viernes que mi viejo se iba. Jugábamos por plata (Lautaro, 16 años).

El viernes nos íbamos a juntar y tuvimos que ir a tocar el viernes pasado. Los días que no tenemos que ir a tocar, tipo sábado y domingo, viernes y sábado, nos juntamos todos ahí. Comemos unos patys, como siempre hacemos (Rata, 16 años).

Comúnmente vienen a tomar mate a mi casa. Voy a tomar mates a la casa de ellos. Tomamos chocolatada. Tienen 20 años casi, casi todos y seguimos siendo nenes. [...]Me llevo bien, tomamos mates, miramos pelis. A veces, tomamos alcohol, a veces no. Cuando hay sí, cuando la billetera lo presta sí. Andar en bici, digamos, vamos al centro. A la casa, un cumpleaños (Maite, 20 años).

Las experiencias del juntarse están reguladas por el compartir un momento, sea mediante un dispositivo tecnológico (Play) que los convoca, una salida al centro o bailar, una comida. Sus dinámicas son ágiles, de una supuesta espontaneidad que se conjuga, en su mayoría, mediante mensajes de textos y de tomar la señal de wifi de alguna red abierta/conocida que les permita chatear para terminar de acordar la juntada. El teléfono celular es el instrumento tecnológico vital para coordinar la organización de los encuentros, está omnipresente en las todas las experiencias relacionadas con lo institucional educativo, como así también en los demás ámbitos sociales que transitan. Algunos tienen el celular con una tarifa prepaga, otros se ponen como números a los que pueden llamar gratis a partir de los beneficios que da una compañía telefónica, utilizan los servicios de mensajería

(SOS) con tarifa postpago, envían mensajes desde los teléfonos de las madres o los padres para que les digan dónde se juntan, piden un “mensaje prestado”, tienen códigos de llamadas perdidas para informar de algo o que no tienen crédito y necesitan que los llamen. Las tácticas son múltiples para organizar el juntarse, se percibe una lógica y una dinámica vitalista que impregnan los encuentros.

Aquí se puede inferir la necesidad de construir un espacio amable, cálido, que tome los argumentos afectivos de la retórica de la vida social. Lo sensible entrama los ámbitos para teatralizar las relaciones sociales, originando así una nueva forma de vincularse más próximas a lo pasional que a la primacía de los contratos sociales. En el interior de ciertos modos de juntarse hay significaciones muy disímiles en su interior y revela un vínculo social que ya no es más utilitario o pragmático. Maffesoli (1997) afirma que se trata de agregaciones próximas al tribalismo que promueven a una ética estética donde los fundamentos son el experimentar colectivamente y sentir al unísono. De ahí, la necesidad de los jóvenes de convertir al espacio social en un escenario plagado de afectos, amistades, de sentirse bien estando juntos y compartir los significados míticos de las relaciones intersubjetivas que comenzaron ahí donde acontecen rituales que son más vividos que concienciados, experimentados antes que verbalizados, que otorgan densidad a la existencia individual y social (Maffesoli, 1997, p. 237). Las tramas intersubjetivas que se construyen en estos momentos son profundamente intensas, aunque tampoco se descarta la futilidad de las mismas a partir de acontecimientos imprevistos que pueden derivar en la rotura de esos vínculos. Una palabra dicha a destiempo, un comentario malinterpretado, el hablar “por detrás”, entre otras, son las causas de que alguien que era “querido” deje de serlo por haber estado involucrado en algunas de las operaciones mencionadas, riesgo que habilita que no sea llamado para la próxima juntada.

Algunas de las salidas y las reuniones en grupo tienen un costo económico que no siempre pueden enfrentar, a pesar de que trabajan para disponer su propio dinero. Por ejemplo, juntarse por las noches les requiere que puedan contar con bebidas alcohólicas (“tomamos alcohol, a veces no. Cuando hay sí, cuando la billetera lo presta, sí”) para sentir que el encuentro vale la pena y lo mismo ocurre para las entradas a los boliches donde concurren a bailar. En ese marco, han desarrollado estrategias destinadas a obtener recursos para salir

con sus amigos/as, que involucran a competencias de apuestas hasta formas de solidaridad muy particulares. Cada una de las estrategias presenta sus propias dinámicas, reglas de acuerdos tácitos y modalidades de organización.

¿Sabés como poníamos plata arriba de la mesa? Lo que no podías hacer ahí dentro, yo mismo decía, no se podía fumar. Porque mi viejo tiene asma, ahí adentro no se puede fumar. Una vez estábamos jugando [a la Play Station con el Fifa] ahí y un amigo se prendió un cigarro. Estaba en re en pedo, no sé, vino re en pedo de la calle. Yo le dije: no se fuma, no se fuma, le decía. Cuando lo veo que se viene a prender el cigarro en la boca, le pegué un cachetezo así y le metí el cigarro para adentro en la boca. Me cagaba de risa. [...]¿Sabés cómo lo saqué a patadas del orto de mi casa? Cuando perdía sí, cuando perdía la plata sí, se armaba quilombo. No quería que nadie vaya a jugar. [...] Jugábamos por equipo. Yo siempre jugaba con el inalámbrico. Me acostaba en la cama y me ponía a jugar. [...] Siempre jugaba con un amigo que ¿sabés cómo jugaba a la Play! La pisaba, todo, una bronca les hacía agarrar. Porque el chabón se revolaba jugando a la Play. Jugábamos por 10 pesos cada uno, éramos 5. ¡Un billete nos hacíamos! ¡Sabés cómo nos íbamos a bailar! Los otros se quedaban en la esquina de mi casa, tomando agua, che [risas]. La última vez jugábamos, la semana pasada, por 50 pesos cada uno. Había ido a trabajar con mi tío. Jugamos por 50 pesos cada uno. Perdí la plata y mi amigo perdió la plata también. Los otros se nos cagaban de risa. Se fueron a la mierda, nosotros nos tuvimos que quedar en la esquina de mi casa. Me fui a dormir como a las 12 de la noche. Una bronca tenía! (Lautaro, 16 años).

Es ley pareja para todos. Uno no tiene, el otro pone por el que no tiene. O si alguno le sobra, le pone al que no tiene. Después el que tiene lo ayuda, el que tiene lo ayuda. El que no tiene le hace algo en la casa o algo para pagárselo. Ponele uno tiene el pasto largo. "Dejá te corto el pasto, de paso te cobro la deuda". "Dejá, vengo te lavo los platos, te lavo la cocina. Te pago la deuda". Así siendo varón, lo hacen igual. Conmigo lo hicieron. "Te limpio la cocina". Una vuelta me dijeron:"te limpio el baño". No dejá que lo limpio yo. El baño lo limpio yo (Maite, 17 años).

En el primer testimonio hay apelaciones a reglas dictadas por quien es el dueño de la Play, otorga el lugar para juntarse y la organización del torneo; además es el sujeto que ejerce el poder disciplinador ante la subversión de la norma. Los acuerdos fueron construidos sobre la memoria de los otros encuentros y que es necesario respetar para garantizar las juntadas

futuras. De no ocurrir esto, serán imposibles encontrar momentos donde pueden compartir un mismo lugar con sus amigos/as. Sobre todo, porque los/as que disponen el espacio físico también deben responder con el cumplimiento de reglas que sus padres o familiares les impusieron para que pudieran usar su casa e invitar a sus amistades.

Como se infiere la relación entre amigos/as, salidas y dinero tienen diferentes formas de expresarse y resolverse según los parámetros de la subjetividad juvenil. En un caso, se observa que se asume una competencia por apuestas donde se busca ganar para “hacerse del pozo” porque es, en definitiva, lo que permitirá contar con el dinero para ingresar en los boliches y tomar algo de alcohol. Que otro amigo pierda y se quede sin salida, es algo que está dentro de lo que puede ocurrir. Al jugar el torneo, ya se aceptaron tácitamente las reglas que fundamentan el motivo del encuentro. Por eso, no hay remordimientos cuando se le gana a otro dentro de las reglas de juego previstas, pero esto no excluye que existan manifestaciones de enojo cuando se pierde. Así se busca sacar ventajas, se elige al compañero que mejor juega y obtener las mayores comodidades al inicio del torneo. La posibilidad de ganar implica reunir el dinero suficiente como para poder salir a bailar y *gastar (descansar)* a sus amigos haciéndoles chistes que refuerzan su condición de perdedores; por otro lado, el perder conlleva quedarse en casa, dormirse temprano y aceptar las burlas de los demás participantes del torneo. El monto es un botín que les garantiza la diversión en un escenario diferente, donde haya más gente y chicas con las cuales relacionarse. El escaso dinero que manejan es un condicionante para encontrar lugares y prácticas de diversión que ellos intuyen como más sofisticadas. De allí que encuentren estas modalidades de organización, parafraseándolos: “con lo poco que tenemos cada uno no entramos al boliche, con lo que juntamos entre todos tampoco. Así que hagamos algo para que al menos unos puedan salir y el resto se la banca callado la boca”. En un segundo plano, también se observa que el torneo y la apuesta es un precio que deben pagar aquellos jóvenes que no tienen un dispositivo tecnológico como la Play en sus casas. Tal vez, de otra manera, les hubiera resultado mucho más costoso acceder a estos instrumentos tecnológicos altamente valorados por los jóvenes. Las salidas, los manejos del escaso dinero y la tecnología se conjugan en una experiencia que tiene sus propias dinámicas del compartir, aunque se tenga la resignada certeza de que no hay lugar para todos en una práctica de diversión más amplia.

El segundo caso muestra otras dimensiones de la organización y dinámicas de los encuentros. Se observan lazos de solidaridad muy particulares, donde cada uno se preocupa porque el otro también pueda salir a bailar. Quien se encuentra en una condición más favorable, de tener algo de dinero, tiene que ayudar a aquel que no lo tiene por el momento. Es una suerte de contrato intersubjetivo donde hay un requerimiento implícito de incorporar al otro/a en las salidas nocturnas que no son gratuitas. Así se da inicio a una particular teoría de los dones juveniles, donde el intercambio se garantiza mediante una voluntad de servicio que luego se materializa en la realización de una tarea que satisfecerá (a pesar de no haber sido pedida abiertamente) a quien puso el dinero para que se pudiera salir. Esos dones constituyen tareas que pueden realizar con su fuerza de trabajo (y que presumiblemente lo hagan de esta forma en sus empleos informales). A primera vista, no requieren de una alta sofisticación, más bien involucran quehaceres de limpieza y de jardinería. Para que los dones se hagan efectivos cada joven tiene que tener acceso al universo cotidiano de su amigo/a para observar en qué puede “pagar” su salida, a partir de comprobar aquello que puede reparar de su deuda y gracias a su fuerza de trabajo. Ser admitido en la cotidianidad de una casa genera el marco de condiciones para entrever en qué pueden depositar sus energías para entregar su don. Solo yendo podrán saber si la familia de su amigo/a necesita que le laven los platos o le corten el pasto. Hay una voluntad de reconocer que se está en deuda con quien facilitó el dinero para la salida y la intención de pagarla con los elementos de su fuerza de trabajo que tienen a mano. En ese sentido, los métodos de pago los entrega el *deudor/a* y al menos no se infiere una relación directa o proporcional entre el total del dinero compartido para la salida y el esfuerzo físico de la tarea a realizar.

En la relación entre amigos/as, salidas y dinero se hallan distintas formas de organización que parten de la certeza de que no todos podrán acceder a una noche de diversión. Perciben la desigualdad y tienen presente la carencia de recursos que, en ocasiones, les permite experimentar uno de los vectores de subjetivación juvenil. Las modalidades de organización presentadas aquí para sobrellevar esta situación son absolutamente diferentes. Sin embargo, comparten la importancia que los/as jóvenes le otorgan a las salidas a los boliches como un encuentro para sentir y compartir junto con otro/a. Aún a costa de que un amigo no vaya porque perdió una apuesta o aceptando que otro/a les haya prestado dinero y

que eso conlleve la realización de tareas que no harían en otras circunstancias, no les da lo mismo irse a dormir temprano y no salir al boliche y tomar algo de alcohol allí. En la experiencia de la diversión compartida y sentida con sus amistades se configura una lectura del mundo específica –que se nutre de los excesos, los dones entregados, las solidaridades, los egoísmos– pero que tiene una clara percepción de la desigualdad material que es vivida, aunque no se la pueda poner en palabras.

### ***Los saberes de cuidado***

Si bien las salidas a los boliches son anheladas por los/as jóvenes, la recurrencia con que lo hicieron y las condiciones estructurales que les ofrecen los lugares genera una sensación de cansancio y hartazgo. Los boliches disponibles y de fácil acceso económico y simbólico suelen tener pésimos ambientes para que puedan divertirse con comodidad sin que ello se convierta en un riesgo. A lo anterior, se le agrega la especulación de los empresarios para maximizar la ganancia de los locales y los hostigamientos que pueden sufrir en manos de otros jóvenes dentro o fuera del boliche. La suma de estos elementos les genera hastío cuando expresan que han desistido de salir a bailar.

Ahora no salimos, porque mucho calor, pesado. Muchas muertes. No nos queremos arriesgar, casi todos. Bah, yo por mi lado y por el grupo que me junto no queremos salir. Vienen a mi casa hacemos reuniones, voy a la casa de ellos hacemos reuniones. Entre nosotros no nos vamos a matar, decimos (Maite, 17 años).

No, yo hace como 4 meses que no salgo a ningún boliche nada. Ya me hartó. Salir a los boliches, a las jodas. A las jodas ya no se puede ir porque siempre algún herido sale. No es que se pelean uno y uno, mano a mano. Son todos contra todos, y si salen fierro y facas, salen. No da para perder la vida con la edad que tenés en una joda. Yo ahora lo que me más me gusta es juntarme en la casa de un amigo, jugar a la Play, escuchar música, joder (Facundo, 15 años).

La última vez que fui al baile fue a Milenio. Y estuvo bueno. Pero cuando iba con los pibes la pasábamos rebien, pero había veces que cuando salíamos a la calle... Yo con



los pibes de mi barrio si hay una joda en algún lado, yo no puedo salir. No se puede salir, porque si salís es todo para problemas (Lautaro, 17 años).

Una vuelta en Milenio, cuando salimos de bailar. Estábamos viniendo y había un grupo que nos miraba mal, así. Y dijimos: "bueno". Encima es feo, es horrible la situación porque se junta la policía. Viste, vas saliendo del baile y en la esquina está la policía. Así que si te tenés que pelear, te tenés que pelear en otro lado donde no te vea la policía. [...]Y bueno, nos fuimos a otro lado a pelear (Antonella, 21 años).

Las menciones a las peleas, las muertes son frecuentes en los testimonios relevados y se convierten en acontecimientos probables que los pueden afectar. Las disputas entre grupos existen y los modos de resolverlos suelen distar de los métodos pacíficos cuando están atravesados por el alcohol y las memorias de conflictividades aún latentes. La proximidad de una experiencia violenta los ha situado en escenarios donde algunos de sus amigos/as o conocidos/as tuvieron un acontecimiento relacionado con la irrupción de un arma que le ocasionó una herida o la muerte. Las vivencias, la mayoría de las veces, han sido directas. Pero tampoco se puede descartar que hayan sido sostenidas por relatos ocasionales, de terceros que pudieron exagerar las condiciones en los que ocurrió el evento.

Después el otro, el otro guachín, sí yo me acuerdo el último bondi que tuvimos fue en el barrio La Lata. Tuvimos un bondi, fue un sábado y a él lo mataron un domingo. Que fue en 152 y 68. Tuvimos una bronca con un pibe, yo me había peleado. Después el Grillo, Grillo le decían, saltó para mí y le dió un botellazo en la cabeza al pibe, y le hicieron un par puntos acá. Al otro día, lo cruzaron ahí por el barrio, y le cuetearon dos tiros en el pecho (Carlos, 16 años).

Hasta cuando me quería pegar el papá de la nena cuando yo estaba embarazada. Saltaron todos, lo cagaron a palos al chabón. Sí, se había flasheado cualquiera el chabón porque decía que yo lo estaba recagando con todos mis amigos. Y ahí bajó con un fierro y me quiso pegar un tiro a mí (Abi, 18 años).

Yo me quedé hablando con un amigo que hace una banda que no lo veía [...] Yo ni bolilla le daba [al estruendo] porque había motos de 750 Titán. Yo pensé que era un corte de esos. Yo ni bolilla le dí, estaba de espaldas y el quilombo estaba ahí. Pensé que era eso. Estaba hablando todo a lo más bien y veo que corre él para adentro. Miro así y no veo a nadie. El pibe [otro que vino] estaba así a los tiros. Me agarraron dos

amigas y me metieron para adentro. Después estábamos todos a los gritos, porque el pibe cayó todo así de la nada y había quilombo ya antes por el tema ese del pibe que le pegó el tiro en la cabeza. Ahí quedó todo. El pibe era del barrio donde yo me junto, estaban todos los chicos remal (Facundo, 15 años).

En las salidas a bailar, cuando la juntada trasciende los ámbitos más íntimos de una grupalidad pequeña, se potencian las posibles circunstancias para que suceda una experiencia de violencia hacia un amigo o conocido. Se percibe una naturalización de la cercanía de las condiciones de manejo de un arma de fuego, que pueden tener los/as jóvenes y donde las condiciones acerca de cómo llegaron a sus manos posiblemente haya que buscarlas en las relaciones cómplices entre algunas redes delictivas y ciertos agentes de la policía bonaerense. Esto no quiere decir que hayan manipulado efectivamente una de estas, sino que también es probable esto forme parte del universo de las conversaciones excepcionales que tengan entre ellos/as. Por ejemplo, en el último relato la corrida general se produjo porque identificaron que los disparos provenían de un arma calibre 9 mm, cuyas balas pueden rebotar en el asfalto o una pared y matar a alguien por el solo rebote. Así hay un manejo del caudal de información que se desprende de la utilización de las armas, que les provee unas tácticas de resguardo de su propia vida en los momentos infrecuentes donde puedan encontrarse envueltos en una situación donde alguien maneje un revólver.

Los grupos de amistades manifiestan momentos de un fuerte antagonismo con otros, o bien con alguien que haya tenido una actitud amenazante u hostigadora frente a uno/a de sus miembros. Hay un sentido de comunidad prepolítica que podría expresar rudimentariamente bajo esta forma: “si tocan a uno/a, nos tocan a todos/as”. Tiene una traducción de expresiones de protección por parte del colectivo de quien se encuentre sufriendo un momento violento y donde las salidas próximas consisten, en la mayoría de las veces, ejercer más violencia sobre aquel que no pertenece a esta grupalidad. Los eventos que lo desatan incluyen varias particularidades que pueden ir desde el robo de un celular en la pista de baile, un intercambio de “malas miradas”, el acoso verbal o físico a una amiga o familiar, la expresión desaforada de celos, entre otras. La forma de nombrar a este tipo de respuestas de la grupalidad ante estas situaciones se expresa como *saltar por otro*. Consiste en un tipo repentino de involucramiento, sobre todo físico, en determinadas experiencias de hostigamiento que pueden sufrir algunos de sus integrantes más allá de la relación

historizada que tiene en relación con la totalidad de los miembros de ese colectivo. Es decir, poco importa desde cuánto tiempo hace que se lo conoce, sino lo que le está ocurriendo en ese instante. Demanda una respuesta inmediata, con un arriesgue del propio cuerpo, porque un retraso producto de deliberaciones afectaría la integridad del amigo/a: primero se actúa luego, si da la ocasión, se pregunta por los motivos. Se interviene aún en condiciones de inferioridad porque lo esencial es terminar abruptamente con la situación ya desatada, donde quien está siendo hostigado no puede prevenir ni anunciar lo que está ocurriendo. Los costos de involucrarse son evaluados con posterioridad y, a veces, eso conlleva reproches al que fue motivo de la agresión porque procedió de una manera imprudente o no se cuidó como era debido. También puede ocurrir que aquel que intervino haya sufrido más las consecuencias físicas de la disputa que el propio integrante del grupo que fue inicialmente agredido.

Las experiencias de estas características tienen elementos formativos que dan lugar a lo que podría denominarse como *saberes de cuidado*. Estos saberes se configuran a partir de las experiencias vinculadas con las múltiples situaciones de hostigamiento que atraviesan los/as jóvenes de sectores populares. Se nutren de las vivencias, como también de los relatos de terceros que describen momentos de anécdotas traumáticas que admiten la empatía con aquel que es sujeto de la narración. Los saberes de cuidado promueven un marco de disposiciones reflexivas tendientes a resguardar la propia vida y la del prójimo, a partir de reconocer escenarios y prácticas conflictivas cuyo destino final puede implicar la muerte de un amigo/a o conocido/a. Así desarrollan una capacidad de observación y de evaluación de actitudes y espacios sociales proclives al hostigamiento, donde los reconocen como tales y en virtud de resguardarse a sí mismos o sus amistades evitan transitar por ellos y no responder a ninguna de las provocaciones que puedan emerger de otra grupalidad. Además, contienen el ejercicio de una voluntad intempestiva de defensa hacia quien se manifiesta un lazo afectivo, más allá de los costos que esto pudiera representarles en su propia integridad. Los saberes de cuidado tienen presente que la muerte es una visita próxima a los/as jóvenes de sectores populares, que se camufla bajo las descripciones mediáticas de peleas entre barrios o de boliches, cuando en realidad se trata del destino más evidente que la hegemonía adultocéntrica les definió con antelación para ellos/as.

## Los ámbitos familiares

En el interior de los ámbitos familiares suceden experiencias que también guardan componentes formativos para los/as estudiantes de la educación de jóvenes y adultos. Resulta complejo, en este sentido, hallar un número importante de recurrencias de prácticas y sentidos por la multiplicidades de las significaciones acerca de lo familiar y porque además exceden los propósitos de esta investigación. Algunas de las que se mencionarán están vinculadas con las referencias educativas que han sido identificadas por estos hombres y mujeres. Estas menciones, puestas en relación con las anteriores que provienen de los ámbitos del trabajo y de los núcleos afectivos de las amistades, esbozan el carácter formativo de un conjunto de experiencias que los atraviesan.

Dentro de lo íntimo de la casa, donde viven con sus familias extendidas y/o ensambladas, los/as jóvenes manifiestan que miran televisión y tienen acceso al manejo de computadoras. Que hayan expresado que efectúan este tipo de prácticas para nada descarta que lo realicen bajo otras circunstancias, sino que ante la pregunta concreta manifiestan donde miran tele y “están en la compu”. En el caso de la televisión, los programas más nombrados son “Los Simpsons” y “Pasión de Sábado”, tanto por los hombres como por las mujeres. Manifiestan que tienen acceso al servicio de cable, sea por el pago de abono o por estar *colgados* (usufructúan el servicio pero no lo pagan, obtienen la señal partir de una conexión que las empresas de cable denominan como ilegales), pero los programas que manifiestan como preferidos son transmitidos por la televisión abierta. En un segundo orden, se encuentran las ficciones que se transmiten en el horario central de las 21.00 horas también en los canales de televisión abierta. Es decir, a pesar de tener acceso a un repertorio de otros programas, sus consumos relacionados con lo audiovisual están en estructurados a partir de rasgos de sus configuraciones subjetivas que tienen sus fundamentos en los mecanismos de las empresas mediáticas concentradas que orientan gran parte de sus producciones industrializadas. Por otro lado, también se debe atender a una dimensión estructural que radica en que no todas las familias tienen un acceso sostenido al servicio de televisión por cable y en cambio sí lo tienen con la televisión abierta. Mientras el cable “puede entrar y

salir” en sus casas, la señal por aire es constante, aunque gran parte no cuenta con los televisores apropiados para captar la señal de la televisión digital abierta.

En el caso de la computadora, sus afirmaciones sostienen que la utilizan para contactarse con amigos/as mediante las redes sociales, para iniciar una posible relación con un chico/a, para jugar y en contadas excepciones para hallar información demandada por las instituciones educativas. Deben compartir el uso de la máquina con otros miembros de la familia porque es la única computadora de la casa. Se trata de una PC de escritorio que tiene asignado un lugar fijo en el espacio de la vivienda y quienes la utilizan se desplazan hacia ella. La conexión a Internet es fluctuante en todas las casas por los costos que representan para las economías familiares abonar el servicio. Por eso, como se adelantó, los accesos más fluidos a internet lo realizan a partir del teléfono celular a partir de las señales de wifi que pueden capturar y también porque pueden pagar los abonos de transmisión de paquetes de datos gracias al dinero que obtienen de sus changas. El horario preferido para estar en la computadora es a la noche, luego de la cena mientras el resto de la familia está mirando televisión o se fueron a dormir. Para tener en cuenta es oportuno mencionar que estos/as jóvenes no han sido destinatarios del Programa Conectar Igualdad, administrado por Anses, que entrega netbooks a cada estudiante de educación secundaria que concurren a escuelas públicas. El ámbito institucional educativo al que concurren no está dentro de lo dispuesto por los lineamientos generales de este programa. Sin embargo, es posible que tengan acceso a este tipo de computadoras a partir de sus hermanos/as, familiares o amigos/as que asisten a escuelas secundarias. La trama de relaciones entre tecnologías, las experiencias sociales y la educación de jóvenes y adultos es un aspecto que quedará para ser investigado con mayor profundidad porque sobrepasa los objetivos de esta investigación. Sin embargo, se puede conjeturar que a partir de la mediatización que propone la web 2.0 –la virtualización de procesos materiales, la participación en comunidades imaginadas, etc – a los/as jóvenes, les permite acceder fuzamente a territorios simbólicos que les son vedados por su condición social (Da Porta, 2011).

## ***Cumpleaños y regalos***

Un hito que identifican como valioso para su afirmación subjetiva es la celebración familiar de sus cumpleaños. Recuerdan uno en particular por la suma de expresiones afectivas que se conjugaron para un encuentro donde ellos/as ocupan el centro de la escena. Todos sus familiares realizan tareas para la celebración, se organizan para repartir las tareas, vienen de lejos (que en realidad son otros lugares de la ciudad de La Plata). Al mismo tiempo, en la fiesta de cumpleaños es donde confluyen abiertamente los afectos familiares con las amistades en un marco de celebración, donde pueden interactuar y se pueden permitir ciertos excesos (alcohol, cigarrillos) que aparecen como condenables en otras circunstancias.

En mi casa nunca me dejaron juntarme con mis amigos nada, este año me dejaron. Le pregunté a mi viejo si podía traer a mis amigos para mi cumpleaños: "y bueno", me dijo. Por ahí en cumpleaños, puede ser el cumpleaños de mi hermana, todo, que te traen nomás a mis tíos, viste, mis hermanos, todo. No, porque a mi viejo no le gusta. O sea no le gusta, no sé. Se viaja mi viejo, se piensa, no sé, que le van a ir a robar, que se van a ir todos a drogar adentro de mi casa. Nada que ver. Si en mi cumpleaños se portaron todos bien, ninguno se drogó nada. Lo único que fuimos que escabiamos todo y mi viejo me dijo, aparte, "está bien, son buenos tus amigos" (Carlos, 16 años).

El de 15. Estaba mi mamá sola haciéndome todo. Mi mamá con mis hermanos me hicieron la fiesta. Bailé con mi hermano que nunca lo conocía. Ahora tiene como 30 años, más o menos. Lo vi esa noche y hasta ahora no lo volví a ver. Mi mamá me dio a elegir si quería una fiesta así nomás o la fiesta de 15. Entonces yo le dije, no haceme una fiesta así nomás, si mucha plata no tenemos. "Bueno", me dice. Cuando llego el día, me hizo una fiesta de 15. Sí, hizo la comida, arregló el salón, me compró el vestido. Ella con mi hermana la mayor y mi cuñado, ellos pusieron todo para hacerlo (Abi, 18 años).

Los encuentros de celebración tampoco esconden las suspicacias que puede haber entre las familias y las amistades, porque no han sido mucho los espacios donde conocerse y los adultos se refugian en el prejuicio. Tampoco esconden los resquemores intrafamiliares, sino que están en suspenso durante todo el tiempo que dura la fiesta a partir de un acuerdo tácito de evitar las agresiones mutuas. No respetar este acuerdo podría llegar a quebrar

abruptamente el clima festivo, de ahí que se mantengan latente este tipo de conflictividades. En la escena conviven *in situ* los entornos familiares y las amistades, que son observados celosamente desde la mirada adultocéntrica. Hay ciertas prácticas de los jóvenes que son imposibles de realizar (“ninguno se drogó nada”) en una fiesta de cumpleaños de estas características. Si participan los familiares, hay algo que el grupo de amistades tiene que resignar para no arruinar la fiesta. Luego del cumpleaños, algunas miradas respecto de las amistades pueden relajarse porque los padres y las madres los entienden a partir de la relación que tienen con sus hijos/as.

La condición material también atraviesa a los cumpleaños, sobre todo a partir del esfuerzo realizado para pagar la fiesta. Donde adquieren su máxima expresión son en las fiestas de 15 de las chicas, se movilizan todos los recursos económicos disponibles para pagar el salón, la música, las bebidas, el vestido. La familia puede endeudarse para lograr la realización de esta celebración y en algunos casos el monto total de lo gastado puede llegar a involucrar hasta 3 o 4 veces lo que representan los salarios familiares (“Igual mi viejo me dijo que había ahorrado un poco de plata y no gastó nada. 5.000 pesos, nomás. En mi hermana gastó como 12.000 para todo” [Maite, 17 años]). La fiesta tiene que ser puesta en relación con las inscripciones en la comunidad que cada grupo familiar realiza y de qué manera quiere ser representada por la mirada de los demás integrantes. De ahí la necesidad de que todo salga bien, no solo para la agasajada, sino también para los otros que los constituyen como tales dentro de un entorno social determinado. En términos bajtinianos, la comunidad habla en la fiesta de 15 y allí se condensan todas las expectativas de celebración y de futuro. Es imprescindible celebrar este momento, para enterrar antiguas frustraciones y esto es más importante que evitar las deudas que puedan sobrevenir de los gastos de la fiesta. La experiencia de los cumpleaños brinda una plataforma de afirmación donde se entrecruzan intensamente los afectos de familiares y amistades.

Otra modalidad de intervenir de los familiares que se convierten en hitos son aquellos momentos donde le hicieron importantes regalos a los/as jóvenes. A diferencia de las fiestas en salones de baile, tienen una perdurabilidad mayor en el tiempo y no se agotan en el desarrollo de una jornada, aunque su impacto en las memorias comunales tal vez sea mucho

menor. Generalmente, se tratan de objetos deseados por los varones jóvenes y que son obsequiados como un agasajo para su cumpleaños.

Me la regaló mi abuela antes de fallecer. [...]Para mi cumpleaños, el año pasado. Como mi abuela me veía que siempre andaba con algún amigo de la casa de ella en moto, mi abuela decía a "este le gustan las motos". Le decía a mi viejo: "a este le gustan las motos" (Lautaro, 16 años).

Aquí se observa que probablemente opere una dimensión de género en cuanto a las formas de ocupar el centro de la escena para la comunidad a la que pertenecen. Mientras que las mujeres la fiesta de 15 es una carta de presentación, para los hombres la moto tiene el mismo valor simbólico. Idéntica situación se encuentra cuando algún grupo familiar eligió regalarle la Play Station a un joven que cumplió años. Es un objeto que si bien tiene un dueño específico, se puede compartir con amigos y disfrutarlo con ellos. También involucra la dimensión material donde sus familiares contraen deudas –no tan onerosas como las fiestas– y deben pagar en cuotas aquello que han regalado. Estos objetos son atesorados con mucho cuidado por los jóvenes porque tienen un alto valor material y simbólico, al mismo tiempo que son deseados por su núcleo de amistades. Con la moto, pueden ir hasta con tres amigos a lugares de la ciudad que les serían muy costosos para acceder y también se puede ayudar a alguien que quedó “tirado” y no tiene dinero para el micro de vuelta. Una fiesta o un regalo importante se terminan de constituir cuando pueden ser puestos en una visibilidad compartida ante el resto de la comunidad a la que pertenecen. Allí es dónde la experiencia de ocupar el centro de la escena, por un momento al menos, se vuelve un hito que pueden identificar como un momento importante de su subjetividad.

### ***Madres, hijas y viceversa***

En el ámbito familiar, hay una experiencia muy fuerte que tiene una dimensión formativa que tiene un anclaje notorio en el género femenino. Si se admite el carácter performativo del género (Butler, 2007), la existencia de hijos/as conlleva a las mamás jóvenes (pero también a las adultas) al desarrollo de unas prácticas y unas disposiciones reflexivas



intensamente movilizadoras. Los testimonios indican que la posibilidad de quedar embarazadas fue una decisión consciente y no un fruto de las circunstancias del azar.

Y, en realidad, antes de estar embarazada yo ya estaba en pareja con él. Antes de estar embarazada, ya estaba. Después quedé embarazada, viví siempre con él en realidad (Mica, 16 años).

Me emocioné mucho porque yo decía: nunca lo imaginé que de tan pendeja iba a tener un hijo en mis brazos. Porque yo estaba acostumbrado a tener a mis sobrinos y a mis hermanos en brazos. Después tener un hijo propio me hacía llorar, me emocionaba. Yo le decía a mi vieja: "Yo a los 16 años quiero tener un hijo propio". "Y bueno", me dice "ya lo vas a tener". Porque ese era mi sueño. Tener un hijo a los 16 años. Yo le decía. O sea que se me cumplió (Abi, 18 años).

La convivencia con la pareja se convierte en un proyecto a futuro que comienza a adquirir una dimensión precisa cuando se van de la casa de sus padres. El *irse* consiste en vivir detrás de la casa donde lo hacían anteriormente y que tienen que atravesar, una parte del patio al menos, para entrar a su nueva vivienda. En otras, implica un traslado a unas cuadras de distancia o a distintos barrios de la ciudad de La Plata. La llegada del hijo/a es un acontecimiento que surge como natural en los relatos, a partir de la suma de decisiones que fueron tomando para darle una orientación propia a sus vidas. Algunas de estas mujeres jóvenes de sectores populares se sustentan de las experiencias próximas para intentar trazarse un destino propio a partir del nacimiento de sus hijos. En ese acto de arrojarse al mundo, hay un deseo irrefrenable de poseer algo propio que será imposible de arrebatar, que se enlaza con un arco de sueños y se ensanchar el horizonte de existencia. Dentro de esa escena se intersectan los afectos, las emociones, los temores que nutren a la experiencia de ser madre como una bisagra en sus vidas. La intensidad de ser madres es tan grande que les ha ocasionado rupturas con sus parejas, en parte porque no han logrado establecer un marco de cuidados compartidos del/ la bebé y eso produjo un desgaste en las relaciones. El tiempo en el que permanecen juntos es corto y, luego de las peleas, ellas vuelven a la casa de su familia.

Con ese quiebre a cuestas, asumen solas la crianza y para ello cuentan con la ayuda de otro entorno familiar y de amistades que les proveen de pañales, ropa o comida cuando se

enteran de que los padres no hacen sus aportes. Pero también se quedan a cargo cuando ellas tienen que hacer tareas donde no las pueden llevar consigo. En el marco de la experiencia de la maternidad, se produce una transmisión de un legado entre madres y abuelas que se conforma por las reflexiones que les marcaron el cuerpo en sus embarazos anteriores. Se trata de un legado que tiene mucho de comunal, de saberes atravesados que las futuras madres terminan de decodificar cuando experimentan los dolores en el propio cuerpo o bien cuando se hallan ante momentos de vida radicalmente novedosos. Ya no les basta con haber cuidado a hermanos/as, sobrinos/as, sienten la necesidad de consultar a alguien más experimentado y, a partir de ello, actuar en consecuencia.

Yo sentía que me dolía la panza. Es como un dolor de panza fuerte, ¿viste? Me redolía la panza. Yo le decía: "Mami me duele la panza". "No, son contracciones. Andá al hospital". Pero me agarraban cada una hora, no eran muy seguidos. Ya a la noche, a la madrugada empezó a agarrar. Al otro día me levanté y bueno ahí ya dije voy al hospital. Seguro son contracciones. Encima, no rompí bolsa nada. Al no saber yo (Mica, 16 años).

Sí, porque yo le preguntaba: "Ma, ¿cómo se cuida un niño? ¿Cómo esto, cómo lo otro?". Entonces ella me respondía con las cosas. Porque ella cuando tenía 14 años, ella también tuvo su primer hijo a los 16 años y ese falleció (Abi, 18 años).

Por otro lado, quienes ya son madres experimentadas se encargan de brindar sus consejos de cuidados, más allá de que sean requeridos o no por sus hijas. Hay una voluntad de expresarse y de marcar sus posiciones en algo tan sensible como es un nieto, en este caso.

A veces lo veo que la nena está muy caprichosa, le digo: "No es mentira que le pegues a cada rato, pero una vuelta que le des buen chirlo va a parar de llorar. No hay siempre pegar, pegar, como yo a veces les pegaba". Porque no los sacaba a ningún lado, siempre estábamos sábado y domingo en la casa. Éramos 4, después de 8 años vino el más el chico. Eran chicos, quería llevarlos a alguna parte y nunca tenía plata. Nunca me daba cuenta que estaba enojada, no me daba cuenta. No todo siempre es golpe. No le tienes que pegar (Paula, 54 años).

Las instancias formativas toman un sentido muy claro cuando se logra ver la experiencia atravesada a partir de una relativa distancia. Se ponen en perspectiva las decisiones

tomadas, los sufrimientos y los dolores que se manifestaron en los cuerpos. Ahí la palabra toma su dimensión performativa donde los marcos de la acción son inteligibles y habilitan umbrales reflexivos. También se puede nombrar lo desconocido (las contracciones), a partir de compartir con una referencia educativa delimitada que le otorga palabra a una vivencia que se expresa en el cuerpo, pero que no se sabe cómo nombrarla. En las situaciones como las narradas, hay un encuentro entre las formas de concebir el mundo de dos generaciones diferentes, pero donde una busca intervenir sobre la otra porque está manifestando en este momento una experiencia inédita. Encuentros que promueven la transmisión de un legado, hecho de las vivencias sufridas en otros momentos de la vida de la generación anterior, nombrado con palabras que oscilan entre la especificidad y el significante vacío para dar un margen de acción propio a las madres jóvenes. Ese legado no aparece cuestionado en estos momentos, pero sí que es reapropiado gracias a las prácticas y las disposiciones reflexivas que tienen a la mano en su propia comunidad.

También, por otra parte, es interesante observar momentos precisos en los que ese legado se subvierte y se da lugar a las culturas prefigurativas (Mead, 1971) donde se produce una brecha generacional y los hijos les enseñan a sus padres.

Escucho también, pero cuando hay un tema que interesa a fondo. Como ser matemática. A fondo, matemática. Igual que sexualidad, también. [A mi mamá] le explicaba. Como ser porque cuando estaba embarazada le agarraban contracciones. No sabía [que] cuando terminó de amamantar le duele. Le duelen [los pechos]. No sabían por qué se le hinchan, le expliqué. Así todo con todo. Ahora con otro tema también le expliqué, sobre una enfermedad. Y no le gustó porque esa enfermedad la tengo yo. Le gusta que le explique porque a ella los padres tampoco le explicaron. Entonces le gusta que la hija le enseñe a la madre (Maite, 17 años).

En el testimonio se expresa claramente la distancia entre el manejo de la información que tiene la hija y la carencia de recursos de la madre para comprender e interpretar la experiencia. Mencionamos que se trata de información porque la joven (Maite) no atravesó la experiencia de un embarazo, sino que construyó un caudal de recursos informativos que comparte con su madre a partir de las lecturas, los programas de televisión, las consultas en internet y las preguntas que hace en un taller de sexualidad que tuvo en la escuela. Por otro

lado, se infiere que tiene una enfermedad de transmisión sexual y que la está manejando con sus caudales de información, sin requerirle expresamente la ayuda a una persona adulta. Las temáticas sexuales aparecen como una dimensión poco explorada por ciertas referentes del ámbito familiar, en especial cuando deben hacerlo desde una óptica más reflexiva. Allí es dónde se hacen visibles los baches donde una generación omitió deliberadamente un conjunto de problemáticas que en la actualidad son interpeladoras para los sectores jóvenes.

Una cuestión que resulta llamativa para continuar indagando se encuentra en las modalidades de transmisión de los legados culturales de cuidado que una generación propone y las resignificaciones con que otra los recibe. En estos ámbitos familiares, las comunidades culturales terminan de moldear sus expresiones cristalizadas, sus prejuicios y las modalidades de intervención sobre un tipo particular de conflictividades. Sin embargo, como vimos, hay un intento de las jóvenes –porque fueron el sustento material de estas construcciones analíticas– de aceptar un determinado tipo de prescripciones y de saberes que provienen de sus madres. Pero que esto se subvierte cuando se analizan con una nueva forma reflexiva un determinado tipo de prácticas que involucran uno de los tantos modos de ejercicio de la sexualidad. Allí hay una dimensión de análisis para profundizar en trabajos posteriores, sobre todo porque pareciera que en determinados escenarios las disputas por la transmisión de los legados culturales en los sectores populares oscilaran entre anclarse en una cultura configurativa o en una cultura prefigurativa (Mead, 1971). Esa convivencia que puede adquirir una épica tensa, no tiene por qué resolverse en los términos armónicos que suponen los ámbitos institucionalizados educativos y las articulaciones hegemónicas expresadas en las representaciones mediáticas.

Para finalizar, con todos estos testimonios se puede conjeturar que se tratan de una variante íntima de los saberes de cuidado, que no involucran situaciones de hostigamiento ni eventos fuertemente traumáticos. Más bien, se enlazan con las disposiciones reflexivas que ubican la dimensión del afecto en un primer plano, como una perspectiva destinada a resguardar la vida de un ser querido. Para que ello suceda se requieren de contextos amables donde pueda transcurrir el encuentro intersubjetivo, sin la intromisión de terceros que puedan licuar el clima de afecto que se construyó para compartir y reflexionar acerca de experiencias de

vida tan íntimas. Los tonos enunciativos de estos encuentros evitan la sospecha de una mirada condenatoria de un determinado tipo de prácticas, para dar lugar a otras que apelan a la comprensión y al entendimiento de por qué se hizo lo que se hizo y, en todo caso, hallar nuevas formas de reformular ciertas prácticas si fuera necesario.

## Capítulo 8. Las dinámicas intersubjetivas

Las inquietudes relativas a la formación subjetiva son centrales para comprender, en parte, los procesos de interpelación y reconocimiento en torno de lo educativo y también para reflexionar acerca de la conformación de un determinado repertorio de prácticas socioculturales de quienes concurren a los ámbitos institucionales de educación de jóvenes y adultos. Estas transformaciones histórico-culturales se manifiestan con inusitado énfasis y se hallan en las expresiones de hombres y mujeres jóvenes. Sus testimonios pueden dar cuenta de la subjetivación y sus vectores que los atraviesan en este momento histórico en particular. Por ello, aquí se privilegiará un enfoque destinado a comprender algunas de las estrategias de nombrar (se) las experiencias que constituyen un proceso de subjetivación en los/as jóvenes que concurren a una particular institucionalidad educativa. Esta elección llevó a dejar para otra oportunidad las modalidades de construcciones subjetivas de hombres y mujeres adultos, en parte porque ha sido analizado por las tradiciones de investigación de educación de adultos.

Por lo tanto, aquí se expondrá un marco reflexivo que tienda a indagar acerca de estas cuestiones en las prácticas de los/as jóvenes. Sin embargo, es preciso observar que la escuela –en un sentido amplio– estará próxima pero no funcionará como un arco omnicomprendivo para entender los procesos de subjetivación. En este sentido, se recuperan experiencias que provienen de diversos ámbitos sociales pero que los/as jóvenes las invisten de relevancia para el desarrollo de sus prácticas de relación con sus pares y con el universo adulto. Las mismas han sido agrupadas para los fines analíticos en los noviazgos, las situaciones de “falta de respeto” y en eventos de “mirar mal” y “el descanso”. Todas ellas involucran una necesidad cabal de una exposición de sí ante otro/a que les demanda instancias de apertura, de posicionamientos y pronunciación de la propia palabra para obtener reconocimiento.

Como ya se expuso dentro de las apreciaciones teóricas de esta tesis, el poder traza sus límites operatorios en significaciones aparentemente incuestionadas donde se juegan los procesos de subjetivación aceptables para una época determinada. Allí es donde comienzan

a tallar sus escenarios las múltiples institucionalidades, entre los que se puede nombrar a los medios de comunicación que irradian escenas de *pánico moral* en torno de los/as jóvenes de sectores populares: generalmente, se describe a los hombres como actores en potencia de acontecimientos delictivos y a las mujeres a partir de una mirada condenatoria de sus supuestas prácticas sexuales desenfrenadas. Sobre este terreno es donde tienen que desplazarse los/as jóvenes, cuyas tácticas de participación y autogobierno se encuentran en una clara desventaja respecto de otros sectores con mayor disponibilidad de recursos y que pueden desligarse de las configuraciones mediáticas que recaen sobre ellos. Cuentan con momentos donde intentan plantear otro proceso de subjetivación, donde el usufructo de la convergencia tecnológica es una alternativa aunque no siempre logre los efectos deseados para revertir un discurso. Así, en las heterogeneidades conflictivas que subyacen a los noviazgos, las exigencias de respeto y el “mirar mal”, entre otras posibles, los/as jóvenes expresan la necesidad de significar, de intervenir en la producción de sentidos a partir de los recursos simbólicos que tienen a la mano. La apropiación de estos recursos, su puesta en circulación a partir de estrategias enunciativas que distan de ser las políticamente correctas, pueden antagonizar de manera conflictiva con las institucionalidades y los vectores de subjetivación previstos por la hegemonía en un contexto cultural y político determinado.

### **Los noviazgos**

En las situaciones de noviazgos es donde se ponen en acto los vínculos intersubjetivos menos delimitados por marcos institucionalizados. Es decir, donde las relaciones están permeadas por el orden cultural y las regulaciones que establece sobre este la hegemonía, antes que estatutos y/o legislaciones claramente prescriptivas. Cuando se interroga a los/as jóvenes para que cuenten cómo han sido sus noviazgos es una puerta de acceso a un espacio íntimo, donde se hallan los acuerdos y los modos de vincularse fraguados a partir de los códigos compartidos entre pares de diferente género pero que se nutren de las memorias de los entornos familiares, las anteriores experiencias propias y las que han oído de sus amigos y amigas. En todos los casos, han mencionado haber tenido parejas heterosexuales; aunque es muy factible que la edad y revelar una pista que vaya en esta dirección sea una exposición demasiado alta para estos jóvenes. Dentro de las situaciones de entrevista, se

contextualizaba en la legislación vigente que permite la identidad de género autopercibido y el matrimonio igualitario como una forma de expresar que era posible experimentar otro tipo de relación de pareja. A pesar de la insistencia en las repreguntas, se mantenían en sus posiciones y se fugaban mediante expresiones chistosas de condena a la homosexualidad.

Se amparaban en las performances establecidas para su género biológico y desde allí interpretaban y ejercían sus prácticas de noviazgos. Dentro de sus expresiones se movían de acuerdo con lo previsto por las articulaciones hegemónicas para el género y cualquier salida de eso lo observaban como algo inviable. En términos educativos, en las experiencias de noviazgos es posible vislumbrar momentos formativos para hombres y mujeres jóvenes, que los lleve a adoptar diversos procesos de subjetivación, poner en práctica los saberes de cuidado con su pareja y a descubrir juntos nuevas lecturas del mundo. Sin embargo, como veremos, deberá ponerse en suspenso la tentación de romantizar este tipo de experiencias sin ubicarlas en un contexto específico y comprender el marco de relaciones en los que acontecen. Las relaciones de noviazgos tienen momentos, fluctúan, están compuestas de heterogeneidades que torna imposible los movimientos de esencializarlos. Hay puntos de quiebre, de retracción, de fugas, pero también de afirmaciones y reposicionamientos que marcan rasgos del proceso de subjetivación.

El momento fundacional de gran parte de los noviazgos está marcado por la presencia de un dispositivo tecnológico comunicacional: el teléfono celular. Basta un encuentro casual en la calle, en la casa de un amigo/a, en una fiesta de cumpleaños, un saludo de “hola” y “chau”, para preguntarle al amigo/a o conocido en común y así averiguar el número de teléfono. Así se originan los intercambios de mensajes, el inicio del trato que trasciende el saludo para ampliar el umbral de las conversaciones y empezar con los juegos de seducción. El mensaje de texto es el comienzo, pero sobre todo porque que cuentan con abonos prepagos y el costo de las llamadas es oneroso, lo mismo que el intercambio de paquetes de datos por 3g. Aún así, han desarrollado sus tácticas para sortear las situaciones cuando ya no tienen crédito: acuerdan con un amigo/a que tiene libre acceso de llamadas a su teléfono para que arregle para estar cerca del chico o chica con el quieren iniciar “algo” y así se pasan el teléfono; piden “prestado un mensaje de texto” para acordar un encuentro; tienen dos líneas de teléfono con distintas compañías para aprovechar sus promociones; cuando la relación



ya se estableció, usan el teléfono de sus madres o padres para mensajearse o hablar “solo un ratito”.

Con el celular [alcanza para la novia]. Y, son dos [mientras señala los aparatos de celulares]. Los dos con tarjetas pero este está apagado, por el momento, y este está prendido y me llegan mensajes a este (Esteban, 17 años).

Fui a Hernández porque yo tengo amigas en Hernández por la escuela. Fui a Hernández y ahí lo conocí a él, de pasada. O sea lo miré con desprecio, porque estaba con ese chico que estaba [yo] hace un año. Después me pidió mi número, a una amiga, se lo pasó. Le dije que lo borre porque no quería saber nada con él. Después en Milenio nos conocimos, le pasé mi número yo. Empezó todo (Maite, 17 años).

En esta misma línea, el celular se convierte en un dispositivo para comenzar a establecer un momento de lazos vinculares que después requieren de encuentros cara a cara, en una plaza o en un boliche por ejemplo, y con la complicidad de un amigo/a que inicialmente presencie la interacción. El “mensajito” es un punto de partida muy necesario, pero luego puede incluir una suerte de estación intermedia en el Facebook que es la red social más extendida entre estos jóvenes, sobre todo para el envío de fotos y chatear. Ahí se involucra otro dispositivo tecnológico como es la computadora, aunque también pueden hacerlo desde los celulares con conexión a wifi. Aún así no hay etapas fijas para sostener los momentos que involucran el inicio de un potencial noviazgo, hay idas y vueltas, situaciones de flirteo que pueden combinarse con expresiones de un sutil rechazo para confirmar el deseo posterior. Lo interesante de poder observar aquí radica en las instancias del proceso de subjetivación que entrega la convergencia tecnológica, donde es posible hallar localizaciones de enunciación de un espacio íntimo que despliega un yo que se narra y se lee a sí mismo. Las tecnologías de la comunicación pueden constituirse como un vector de subjetivación (Guattari, 1996) a partir de una primera lectura, aunque si se afina la mirada se vislumbra que tiene que conectarse con otros vectores como el grupo de pares, los momentos de diversos y los espacios comunales. Es imposible pensarla por separado de otros ejes de subjetivación (Braidotti, 2000) que operen como un mero atributo identitario, sino que en las redes de relaciones se pueden ver los movimientos heterogéneos que componen un tipo específico de subjetividad, con sus prácticas de la cultura mediática, que

problematizan las instancias de producción y recepción de los medios y las tecnologías de la comunicación.

Aquellos dispositivos que sirvieron para dar inicio a una relación, que se vive intensamente en un periodo muy corto de tiempo, también pueden convertirse en los vehiculizadores de la finalización de la misma. Un mensaje mal interpretado, la lectura de un comentario en Facebook con un supuesto tono de voz (¿cómo asignarle un tono a la escritura virtual?) son motivos para romper con un noviazgo. Allí empiezan los “quilombos”, los “puteríos” según los términos de los varones, pero que tiene una dimensión conflictiva muy fuerte a pesar de querer imponerle una impronta graciosa a la experiencia. Inclusive las mujeres lo significan como problemático, aunque sin caer en expresiones que pretendan nombrar la experiencia a partir del humor.

Y están relocas, por ahí ven fotos, ¿ves?, con otra piba en Facebook. En Facebook por ahí hay pibas con las que yo me saco una foto, y las pibas las suben al Facebook y ahí es cuando empieza todo. El Facebook es para un pibe una cosa... [tono de risa] (Esteban, 17 años).

Nada, me pelié por mensajitos, todo puterío que armaron. [Risas] (Gustavo, 16 años).

Cuando nos peleamos, la otra vez, yo estaba en la casa de mi tía y él quería hablar conmigo. Empezó así, se enojó de la nada, nunca me mandaba mensajes y por ahí me mandaba. Quería hablar conmigo, pero yo después no hablé porque se enojó y no me dio motivos por qué. Entonces, cuando quería hablar, yo me quedé en lo de mi tía, no hablé más. Como que cortamos por mensajes, porque no hablamos definitivo. Para decir, "bueno, terminamos acá" (Antonella, 21 años).

Han tenido al menos dos noviazgos anteriores, previa a la situación en la que se encuentran actualmente. En el transcurso de sus relatos, los varones manifiestan que han tenido experiencias de parejas con mujeres mayores que ellos, incluso han cuidado de hijos/as de sus parejas como parte de sus vínculos afectivos. De manera indirecta, algunas de las mujeres también hicieron referencia que un hermano está de novio con una chica que puede llevarle varios años e inclusive tener hijos de parejas anteriores.

Estuve juntado [con una chica, hace dos años atrás]. No, más grande, 19 tenía. No, porque yo iba a tener una familia, ¿viste? Tener un pibe, pero la chica, la piba, lo perdió. Nos peleamos con el papá, con el hermano (Carlos, 16 años).

Mi cuñada vive en la Favela y va a ser mamá de vuelta. Ya el noveno que va a tener. Es hija... mi hermano, que vive en La Favela con la piba esa, va a ser papá primerizo. Tiene 21 años. La flaca es mayor que él. Tiene 35 años me parece que tiene. Y bueno, ellos están chochos ahí. Vienen de vez en cuando (Abi, 18 años).

Estuve saliendo un tiempo con una mujer de 23 años, con tres hijos. Arreglamos que nos veríamos, pero no casarnos. Muchos me dijeron que me cagaría la vida si estaba con una mujer con tres hijos. La dejaron embarazada a los 15 años. [...] Con los nenes todo bien, a veces se pelean, yo les digo: “Lu estos son los juguetes de Joaquín, vos tenés los tuyos, así que jugá con esos” (Facundo, 15 años).

Según las perspectivas de cada género, son posibles diferentes umbrales de conjeturas que problematicen este tipo de relaciones intersubjetivas. En este sentido, pareciera que las mujeres optan/ eligen apostar a una pareja más joven que la anterior como una salida a posibles destratos de lo masculino en un sentido amplio (¿intuirán que están menos contaminados de machismo?); trasunta en las expresiones un clima traumático que opera subrepticamente. Mientras que los varones parece que tomaran esto como una experiencia de mayor estabilidad y frecuencia de relaciones sexuales, sin tanto desgaste vincular con las mujeres de su edad. Lo conciben como algo temporario, al difuminarse la pulsión se desarma la relación que mantienen con chicas con las que comparten ciertos universos culturales pero que tienen mínimas diferencias generacionales. Este tipo de problemáticas enlaza, a veces conflictivamente, estrategias de puesta en acto de saberes de cuidado con experiencias formativas y procesos de subjetivación. Durante el trabajo de investigación estas cuestiones emergieron como dimensiones de las relaciones que los/as jóvenes mantienen cuando ponen en acto una de las expresiones posibles del ejercicio de su sexualidad. Esto último excede los objetivos de esta tesis y deberá ser profundizado en otra oportunidad, pero aún así se trata de uno de los rasgos de la configuración subjetiva de los/as jóvenes de sectores populares en el contexto de la cultura mediática.

### ***“De novio no me pongo más”***

Las significaciones que los hombres jóvenes le asignan a los noviazgos presumiblemente estén teñidas de lo que consideran esperable que escuche un interlocutor masculino. Es decir, puestos en situación de entrevista y de observación etnográfica, es probable que manifiesten abiertamente aquello que sientan que es lo políticamente correcto decir en un intercambio ante un tema específico entre referentes masculinos. Como fuera expresado en términos metodológicos, se trabaja sobre lo estrictamente dicho, en cada una de las afirmaciones sostenidas es factible su problematización para comprender las articulaciones hegemónicas que se presentan en uno de los procesos de subjetivación.

En la mayoría de los casos, los jóvenes dijeron que ya no estaban de novio, que sí lo estuvieron hasta hace un tiempo atrás. Se manifestaban como superados, como una situación de la que huyeron y en la que no piensan tener una recaída. Para ellos estar de novio era una experiencia placentera en un momento inicial que luego se iba tornando incómoda a partir de las exigencias que el desarrollo de la relación iba construyendo. De ahí que se amparen en su juventud, a partir de la estricta dimensión etaria, para justificar que no tienen novia.

Además ya 10 meses había estado de novio, amigo. Ya había llegado un momento que no me gustaba, yo soy un pibe y no me podía joder tanto (Esteban, 17 años).

No, novia no. Soy muy guacho para novio. Tuve sí, pero ahora no. Ando en algo así, pero no. [...] Soy muy pibe para que me anden diciendo: "no hagas esto, no hagas lo otro". Eso más adelante, ahora no (Brian, 17 años).

El noviazgo establece una construcción vincular delimitada por el compromiso mutuo y una suma de responsabilidades que deben respetar. Las exigencias prescriptivas son localizadas en las novias, en lo femenino en un sentido amplio, como si fueran quienes dictan el pulso de la relación y de todo aquello que es esperable en un noviazgo. Aunque pudieran estar de acuerdo con todo esto en un primer momento, posteriormente interpretan que esta experiencia coarta sus posibilidades de socialización masculina dentro de su universo de pares. Ahora no es el momento para sostener estos compromisos, a los que sí podrán adherir “más adelante”, en un incierto futuro cuando ya no les baste un tipo de relación

fundada a partir de responsabilidades mutuas más laxas. Previa a la definición de asumir el compromiso a futuro, se produjo un quiebre que llevó a interpretar a sus noviazgos como el principal factor que imposibilitaba un conjunto de experiencias. Plantarse y “cortar” la relación, porque los jóvenes expresaban que ellos fueron quienes tomaron la iniciativa, implicó un posicionamiento subjetivo que les diera la vía libre para experimentar y desarrollar sus sexualidades. Sí es preciso mencionar que siempre afirmaron que lo hicieron dentro de los patrones heteronormativos de la articulación hegemónica vigente, donde siempre la iniciativa estuvo del lado masculino.

Para referirse a su actualidad, mencionan socarronamente que “algo tienen”, estamos “picando un toque”, “algo comemos” para dar una idea que mantienen una relación con una o varias mujeres.

Por eso que siempre que conozco a una piba, ya se la aplico bien de una. “Mirá, yo no quiero tener novia. Si querés estamos un tiempo, nos vemos, todo, cuando vos quieras, pero novia no” (Esteban, 17 años).

Sí, ahí picando un toque. De novio no me pongo más, ya fue (Carlos, 16 años).

Porque si tenés novia, tenés que estar siempre con una sola, así que es mejor estar soltero y estar con todas, antes que estar con una sola. Estoy picoteando por todos lados. Más que nada en la escuela 62 que tengo una banda de amigos. Ahí tengo una banda de chicas, todas, todas las de ahí. El año pasado iba a esa escuela y salía con 5. No con 5 a la vez. Primero salí con una y así, salí con 5 (Rata, 16 años).

Algo comemos. Más para conocernos mejor y si después da para tener una relación más seria, si se da, se da (Facundo, 15 años).

En el proceso de subjetivación de los jóvenes de sectores populares, es preciso dar cuenta de una búsqueda independencia respecto de lo femenino y de ubicarlo en un lugar de subordinación para así poder reafirmar su propia posición. La negación al noviazgo tiene rasgos comunes con la necesidad de mantener una relativa supremacía sobre las chicas y que necesariamente debe ser expresada, en palabras y en actos, ante los demás. Después de haber tenido una novia, el escenario social y cultural por el que transitan les demanda una puesta en escena de sus masculinidades y de allí que salgan a la búsqueda de otras

experiencias. Su modo de vivenciarla tiene que ser directo, sin amagues, y que el proceso de seducción y flirteo demore poco tiempo. Se condensan aquí las internalizaciones del patriarcado: ante la pasividad femenina, es el universo masculino quien tiene que ser directo y marcar el tono y el ritmo del vínculo. Por otra parte, en el lenguaje expresado para describir las modalidades de entender las relaciones con las mujeres se cuelean connotaciones falocentristas: “picar” y “aplicar” (que podría ser un caso de intertextualidad interesante con el lenguaje de la medicina cuando se refieren a las inyecciones).

Asimismo, en la negación de estar/ponerse de novio se infiere que, al mantenerse en una situación de soltería, pueden sostener relaciones con varias mujeres (al mismo tiempo o dentro de un lapso temporal muy próximo) sin que ello les guarde una mirada condenatoria por estar legitimada por las actuales visiones de la hegemonía. Para ellos un noviazgo es una entrega completa hacia la otra persona, de construcciones vinculares a futuro, de responsabilidades mutuas. Lo anterior se podría resumir de la siguiente manera: “¿para qué me voy a enamorar si soltero la paso bien?”. En cambio, el “picar un toque” deja entrever la ocasión para un ejercicio de la sexualidad donde el goce se exprese en los cuerpos y sin que ello represente la necesaria virtud de mantener un acuerdo a futuro. Además, expone el escenario legitimado para el engaño por parte del hombre (“Bueno, amigo, la engañé, la engañé [ríe]. Así es como es el hombre y a mí me gustan mucho las mujeres” [Esteban, 17 años]) y el planteo de un modo cuasi inevitable de concebir la performance del género masculino.

### ***“Me quiso pegar un tiro a mí”***

Las mujeres también expresan que han tenido noviazgos anteriores, en ocasiones más de dos y que son identificados como producto de relaciones largas que involucran varios años compartidos. Algo que tienen en común con las experiencias mencionadas por los hombres. Sin embargo, aquí no hay alusiones a momentos relacionados con situaciones de engaño o de infidelidad. Cortan con un novio y recién luego comienzan a estar predispuestas para iniciar otra relación.

Sí, tengo novio. Hace poquito. Dos meses casi. Bastante bien, eso que para ser dos meses, bastante bien. Tres tuve antes de él. Uno un mes, uno 6 meses y uno un año (Maite, 17 años).

Un novio no, por ahora. Ya tuve uno después que le tuve a ella y no, no. No quise tener más. Ya con el padre de la nena...como fue mi primer novio él entonces no siento lo mismo por otro. Yo con el padre de la nena estuve 8 años saliendo (Abi, 18 años).

Es probable que las lecturas morales hayan dejado su impronta en las mujeres al momento de contar sus experiencias y que de esa manera descarten de su universo las posibilidades de mantener varias relaciones al mismo tiempo. Esto sería mal visto por su comunidad de pares, algo fatalmente condenable por salirse de lo políticamente correcto: lejos estaría de ser considerado como una *revancha* de género. Tienen en cuenta que el engaño o la infidelidad es una práctica que les resulta menos costosa socialmente a los varones. Por ello, ante un interlocutor masculino, refuerzan sobre sí mismas las miradas que el conjunto de significaciones hegemónicas esperan que enuncien para describir sus experiencias con los noviazgos.

Una relación prolongada puede incluir dentro de sus horizontes de realización la posibilidad de tener un hijo (algo que ya fuera mencionado y desarrollado en el capítulo anterior). Cuando este finalizó, las mujeres quedan a cargo de su niño/a, mientras que los padres pueden borrarse o si es que tienen suerte que colaboren con el dinero para los gastos de la crianza. En las entrevistas, varias mencionaron a partir de experiencias indirectas, que involucran a varias amigas, quienes tuvieron un bebé y que sus novios las “dejaron tiradas”. Que las dejen tiradas representa una significación evidente donde las novias quedaron al costado de un camino, mientras que los novios pudieron continuar con su trayecto. Las mujeres jóvenes atraviesan situaciones de abandono e interpretan que son consideradas como lastres, los hombres se sacan un peso de encima y pueden seguir como si nada. El otro aspecto del *dejarlas tiradas* contiene a la ausencia de responsabilidad masculina en la dimensión económica que involucra la crianza de un niño. Es decir, no pasarle nada a la madre –antigua novia–, ni dinero, ni elementos indispensables como pañales, leche, ropa, o algún tipo de acompañamiento tal como asistir juntos a los periódicos controles médicos, a pesar de que ya no estén juntos. En estos casos, la suma de estas experiencias hace un

proceso de subjetivación específico en las mujeres jóvenes: debieron pasar de ser novias para ahora comenzar a reconocerse como madres. Así es cómo ensancharon el abanico de sus responsabilidades destinadas a la crianza de sus hijos y desde allí reinterpretan las experiencias pasadas y sopesan las que están por venir. También despliegan nuevos vínculos familiares, comunales e institucionales que conlleva la llegada de un nuevo ser humano al contexto histórico actual. Por ejemplo, si tienen que terminar la escuela pueden dejar al bebé con familiares cercanos, pedirle ayuda a sus amigos/as por la misma razón, pero también deben comenzar a entender ciertas lógicas y dinámicas del Estado que no son tan próximas para ellas: basta mencionar los calendarios de vacunación o los trámites para contar con el documento nacional de identidad.

Dentro de los noviazgos, se encuentran situaciones de compañerismo, salidas a bailar placenteras. Muchas de estas cuestiones son factibles que se prolonguen en intensidad afectiva durante el transcurso de la relación. Sin embargo, es necesario atender que varias de las mujeres jóvenes han manifestado que han tenido experiencias de noviazgos con algún grado de hostigamiento hacia ellas.

Porque se ponía celoso porque yo tenía amigos, por si tenía amigos o por si salía. Eso tampoco mucho no me gusta, porque si es de salir, se trata de salir los dos. Si él salía, tenía que respetar que yo salgo también. Entonces, por eso nos dejamos (Antonella, 21 años).

Sí, se había flasheado cualquiera el chabón porque decía que yo lo estaba recagando con todos mis amigos. Y ahí bajó con un fierro y me quiso pegar un tiro a mí. Todos mis amigos. Yo le dije: "No hagas quilombo porque vas a perder en los quilombos. Quilombo que hagas, quilombo que vas a perder". El chabón no me hacía caso. Entonces, bueno, él se lo buscaba. Sí, [mis amigos] lo hicieron cagar. De ahí nunca más me hizo quilombo (Abi, 18 años).

La violencia ejercida por los hombres tiene una clara pretensión de sostener el patriarcado, mediante el disfraz de los celos y sus escenas públicas/privadas de manifestación. Los celos, dentro de un amplio sentido común, pueden aparecer como instrumentos legítimos de una ostensible expresión de muestra de afecto. Esto debe ser puesto en tela de juicio porque tiene una clara connotación opresiva y se tornan en dispositivos de sujeción que instan a la



subordinación de las mujeres. Lo interesante de observar aquí, a partir de lo que se desprenden de estos testimonios, radica en que los celos masculinos y las escenas de violencia emergen cada vez que las mujeres plantean la búsqueda de algún grado de autonomía. Cuando buscan mantener vínculos con sus amigos, hablar con ellos, cuando reclaman el mismo derecho a poder salir es una afirmación subjetiva que implica un posicionamiento en el mundo cotidiano y una evidente muestra de rechazo a ciertas prácticas del escenario en que viven. Ahora bien, este tipo de posicionamiento en los procesos de subjetivación para las mujeres ha tenido un costo alto, no fue gratuito, porque les hizo sentir en el cuerpo los rigores del patriarcado.

La salida a estos tipos de experiencias reserva componentes traumáticos, pero en ambos testimonios se puede comprobar que lograron sortear el hostigamiento. Una fuga posible se encuentra en los vínculos familiares que cierran filas y resguardan, por un tiempo prolongado, a la joven mujer (Antonella) que es víctima del hostigamiento: la acompañan a todos lados, le mandan mensajes para saber cómo está, etc. La otra alternativa está representada por la protección que pueden brindar el grupo de pares (Abi) que, ante una situación de violencia (“bajó con un fierro”), responden con una escena mucho más violenta que la inicial (“lo hicieron cagar”) y esto terminó de repeler al agresor. Esto último también presenta como especificidad la narración masculinizada que brinda la mujer, como si tuviera presente que ante una experiencia de estas dimensiones solo es posible responder más fuerte pero en los mismos términos que los planteados por el agresor. Ambas escenas, el cerco familiar y la potenciación de la violencia, constituyen tácticas de respuesta que las mujeres jóvenes suelen disponer para protegerse de los efectos de la misoginia. Solas no pudieron enfrentarla tuvieron que requerir de la ayuda de sus núcleos más próximos para lograr comprender las situaciones sin que ellas fueran prejuizadas.

Dentro de un clima que condena este tipo de maltratos, las mujeres jóvenes logran percibir que esta problemática ya no representa una cuestión individual, sino que atañe a muchas de ellas. Hay referencias indirectas de quienes tuvieron que atravesar una situación de violencia sostenida durante el transcurso de una relación, ya sea por un noviazgo o dentro de una convivencia que involucra a niños/as. Así el espacio de la escuela se convierte en

lugar de exposición de estas violencias y de intentos de reflexión a partir del grupo de compañeros/as.<sup>1</sup>

Porque ahora están cosas de la violencia familiar, que le pegan a las chicas. Yo ví y es feo esa situación. Una de mis amigas estuvo viviendo hace poquito. Es feo, no sabía cómo pedirnos ayuda a mí, a la profesora, a las otras chicas. [...] Sí, viene. Es la que llegó recién. Se nos descompuso acá, la otra vez, por problemas familiares (Antonella, 21 años).

Observar desde otro ángulo una situación de violencia contra la mujer, este caso una amiga y compañera de la escuela, les muestra la densidad de la problemática y que no se trata de un caso aislado. En esta ocasión, el mismo testimonio que enuncia como al pasar una situación de hostigamiento por celos, señala lo cruento de una experiencia de violencia que atravesó una amiga suya. Solo en la disociación vislumbran lo tormentoso de un evento violento, donde es probable que todo el marco educativo haya servido para poner en contexto este tipo de situaciones que deben evitar ser naturalizadas.

## **El respeto**

Aquí se problematizarán algunas cuestiones vinculadas con el pedido de respeto y de reconocimiento que los/as jóvenes realizan a diferentes actores en diversas circunstancias. Ahondar en cuestiones de estas características es una tarea difícil de encuadrar en marcos conceptuales fijos por el alto grado de contingencia y desacuerdo que suelen presentarse en las situaciones de interacción que modelan las relaciones entre jóvenes (entre ellos) y con el universo de los adultos. Cabe aclarar que situaciones de pedido de respeto –que pueden tener rasgos conflictivos– no solo se encuentran en los escenarios signados por la

---

<sup>1</sup> Este universo de discusiones estaba muy presente en un grupo particular de un centro de educación de jóvenes y adultos. Así es como un hombre, también compañero de estas mujeres, al momento de contar algunas de sus relaciones familiares se describe de la siguiente manera: “Entonces, vive solo, él [por su hermano] también vive solo. No tiene familia, tiene familia, tiene dos nenas pero está separado de la mina. Pero la mina es reloca, lo maltrata. Entonces, ni cabía. Yo y mi hermano no somos violentos, así, de pegarle a las mujeres. Entonces, para no tener quilombo [con la ex esposa], la va a ver a la nena. Está con él y chau” (Gabriel, 29 años). El clima de las clases favoreció una suma de reflexiones acerca de esta problemática donde probablemente todo el grupo comenzó a vislumbrar este tipo de prácticas violentas y misóginas para empezar a cuestionarlas en los espacios que se les presentan proclives para hacerlo y para enfrentarlas con los recursos que cuentan a su disposición.

escolarización, sino que también se hallan, con diversas modalidades de manifestación, en un conjunto amplio de las instituciones que regulan lo social. Al mismo tiempo, se trata de una exigencia necesaria que demandan los/as jóvenes para su proceso de subjetivación.

Para continuar, son necesarias algunas precisiones conceptuales para terminar de ilustrar la problemática. Aquí se considerará al respeto como “un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennet, 2003, p. 213). Lo anterior nos permite ampliar las zonas de interrogantes y comenzar a vincularlo con las luchas por el reconocimiento.

El aporte conceptual para ahondar en las problemáticas del reconocimiento fue tomado de Paul Ricoeur (2006). Allí se propone entender las diferencias gramaticales que encierra el verbo reconocer según se tome la voz activa –“reconozco”– o en la voz pasiva –“soy reconocido”–. Ricoeur cuando avanza en su propuesta plantea tres direcciones posibles: el reconocimiento como identificación, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento mutuo. En el reconocimiento como *identificación* podemos hallar la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso, lo claro y distinto. En el reconocimiento de *sí mismo*, este es tomado como sujeto actuante, por lo tanto el reconocimiento tiene un carácter indirecto: lo que *puedo* decir, lo que *puedo* hacer, cómo *puedo* contarme. Por último, en el *reconocimiento mutuo* es donde interviene el orden de lo político, la posibilidad de ir más allá del conflicto y de vislumbrar un estado de paz que, en el intercambio de dones y la gratitud, establezca una forma plena de reconocimiento compartido.

Luego de estas observaciones, se desplegarán algunas de las escenas donde los/as jóvenes expresan su demanda de respeto y la convierten en un vector de su proceso de subjetivación. Para ello se iniciará una breve descripción de su incidencia en ámbitos institucionales educativos a los que concurrían previamente, con breves alusiones a los modos de regular los conflictos que ocurrían allí. Asimismo, se presentarán cuestiones donde el respeto se pone en acto, como práctica y como demanda, en núcleos de relaciones entre pares y familiares.

### ***El respeto en la escuela***

Se encuentran innumerables producciones teóricas acerca de la relación entre jóvenes y escuela, fundamentalmente con la escuela secundaria. En este sentido, hay algunas que se pueden agrupar entre aquellas que sostienen que el crecimiento del nivel secundario produjeron interrogantes acerca de la tensión entre universalismo y particularismo, la fragmentación del sistema educativo y el ingreso en el espacio escolar de fenómenos que son descriptos como “violencias” (Kaplan, 2009; Southwell, 2009; Tenti Fanfani, 2000). Por otro lado, hubo producciones que dirigieron sus interrogantes hacia los sentidos que los jóvenes le asignan a la escuela (Duschatzky, 1999; Efron, 2009; Kessler, 2002).

De manera más específica, hay un trabajo de Horacio Paulin y equipo (2012) que problematiza las distintas configuraciones grupales e intergrupales entre jóvenes y la constitución de procesos integración como de diferenciación grupal y social en el marco relativo de regulación de la institución educativa. Además propone “atender los *ensayos de conocimiento y reconocimiento en las prácticas relacionales* como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Los procesos de reconocer y ser reconocido se construyen en las relaciones de sociabilidad entre jóvenes [...] que en el marco del entramado social se constituyen en desafíos y tensiones específicos para la convivencia en las escuelas” (Paulín, et al., 2012). Asimismo, Pedro Núñez (2007, 2013) explora los sentidos del respeto en la escuela secundaria y sus maneras de desplegarse en la institución (la comprensión, el temor, la argumentación y la admiración), como una forma de aprender la cultura política y su desarrollo en el interior de la escuela. En la escuela secundaria el respeto se convierte en un comodín útil que sirve para describir la “desfachatez de los alumnos como para legitimar su exigencia por parte de los jóvenes” (Núñez, 2011).

Estos trabajos proponen estrategias reflexivas acerca los modos de relacionarse y las escenas de justicia que se originan en los vínculos entre los/las jóvenes y la escuela secundaria. Aquellas cuestiones relacionadas con ámbitos de la educación de jóvenes y adultos no han sido lo suficientemente explorados. A continuación, se expondrá una pequeña escena etnográfica y su posterior reflexión.

*Escuela ubicada en el centro de La Plata. Es un viernes de primavera a las 19.00, aproximadamente. Dentro de la escuela, el grupo de 8° año se encuentra realizando una evaluación de matemática con la docente a cargo. La situación de examen había comenzado con el reparto de media carilla fotocopiada con los ejercicios que debían resolver. Si bien no llegué a ver qué temas trabajarían, pude comprobar que se trataba del mismo examen para todos y ahí entendí la disposición del espacio físico: cada alumno/a estaba sentado solo, uno detrás del otro, con su correspondiente silla y mesa. En silencio, comenzaron a leer la hoja para resolver los problemas matemáticos. Unos minutos más tarde se escuchan risas forzadas, contenidas; luego, el ruido de piedritas contra la ventana. Enseguida, varios integrantes del curso estallan en carcajadas al ver las morisquetas que hacen dos jóvenes, desde la ventana de la calle hacia el interior del aula. “¿Quiénes son?”, pregunto. “Son amigos nuestros que nos estaban haciendo el aguante en el kiosco. Nos esperan para salir después del colegio”. La profesora del curso va avisar a la dirección de este acontecimiento, el curso queda solo por unos minutos. El escenario de examen quedó frustrado por el momento. Regresa la docente para contar que la directora llamó al 911. Salgo a la calle, los amigos se reían de la situación en las sillas del kiosco. Cuando el móvil de la policía dobla en la esquina para estacionar en la puerta de la escuela, ellos salieron corriendo para la otra cuadra.*

Esta breve escena etnográfica tiene múltiples variantes de análisis que resultan interesantes para problematizar la conflictividad que supone el compartir un espacio institucional educativo. Una de ellas que es evidente consiste en que la alteración del clima escolar provino del “afuera”; es decir, que el propio grupo de estudiantes no fue el causante directo de situación de una conducta inapropiada para la situación de examen. Aún así, tampoco es posible descartar una relativa complicidad entre los jóvenes amigos que “atentaron” abiertamente contra el examen como método de buen encauzamiento (Foucault, 2000) para rescatarlos de una tecnología disciplinadora. En este caso, la transgresión no provino de reacciones del propio grupo, sino de agentes que están inmunes a las sanciones dispuestas por los mecanismos de regulación del orden escolar. Por eso, aunque suene drástico, los actores institucionales que detentan responsabilidades llamaron a la policía para que remediara una alteración del orden escolar sobre la que no tenían modos de intervención o sus herramientas para hacerlo era insuficientes. El final de la escena también denota la

presencia de la amenaza latente de una intervención policial ante manifestaciones de desacuerdo que la juventud suele plantearle a la mirada adultocéntrica. Si bien excede los propósitos de este texto, numerosas investigaciones en temáticas de juventud señalan el carácter punitivo y represivo de la policía como un modo reiterado y agresivo de regular y encauzar los cuerpos y las subjetividades juveniles al deber ser de ciertos contextos históricos específicos. Ante esa presencia vigilante y legitimada por el cuerpo social, la corrida es la táctica que se extiende para el resguardo.

Quizás el modo más extendido de brindar instancias de evitar la conflictividad y regular la vida en común en establecimientos educativos sean los acuerdos de convivencia. Esta práctica también se ha implementado en algunas escuelas para jóvenes y adultos. Una reflexión interesante de Inés Dussel sostiene que la formulación de un orden disciplinario refleja lo que los órganos de la sociedad consideran apropiado para el funcionamiento de las escuelas, porque esta actúa como un campo de experiencias donde se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos (Dussel, 2005, pp. 1113-1114). Se fusiona, de alguna manera, el orden disciplinario escolar y el político porque sancionan los comportamientos que se consideran inadecuados para un momento histórico determinado. Esas transgresiones que expresan los/as jóvenes, con sus propias retóricas y modalidades estéticas, suelen interpretarse como falta de respeto por parte de los docentes. Las apelaciones a un código, a un patrón de conductas deseables no logran interpelar a las/los estudiantes para que revean algunas de sus prácticas y las ajusten a las peticiones que les demandan la institucionalidad escolar, ante prácticas que podrían ser descriptas como *incivilidades* (Adaszko y Kornblit, 2008, p. 74).<sup>2</sup> También es muy factible que estos desencuentros se vinculen con la masificación de la escuela y el acceso de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinarias (Dussel, 2005). La escena denota la insuficiencia de los intentos de persistir de la práctica educativa de constituirse como tal gracias a la transmisión de saberes de corte enciclopedista y que la aparición de conflictos de estas características puede ser comprendido como una forma de apropiación expresiva del

---

<sup>2</sup> Los autores toman esta categoría de *incivilidades* de Bernard Charlot (1997), quien establece que es posible describirlas como un conjunto de agresiones cotidianas al derecho de cada uno de ver su persona respetada (palabras hirientes, humillaciones, etc.). De esta manera, la diferencia del polo público de la violencia que es muerte, golpes y heridas con o sin armas, acoso sexual, etc.

espacio (Viscardi, 2008). Esta problemática presenta cuestiones que son de difícil resolución por parte de los actores institucionales, porque entienden que debe existir un ajuste a ciertos reglamentos, y más aún cuando obtienen como respuesta a sus interpelaciones que el aburrimiento, el hastío son los mayores sentimientos que los jóvenes suelen expresar en relación con la escuela (Saraví, 2010).

Frente a esa ausencia de *reconocimiento de sí* de los estudiantes ante la interpelación del discurso educativo, las respuestas exacerbadas de docentes, ante momentos conflictivos que irrumpen en la cotidianidad escolar, llegan a producir situaciones de una confrontación tal que lleva a muchos jóvenes dejen de concurrir a la escuela y busquen continuar –luego de una interrupción que puede ser de años– sus estudios en un ámbito de educación de jóvenes y adultos. Frente a estos eventos ríspidos en los encuentros intergeneracionales, las respuestas institucionalizadas de los docentes pueden ser la licencia, la carpeta médica, el traslado, mientras que para los/las alumnos/as –con una zigzagueante trayectoria con las instituciones estatales– la huida y el abandono son las que se les presentan como más a mano.

Para ensanchar el territorio de esta problemática, en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos que se en la periferia de la ciudad de La Plata, que funcionan en escuelas o en organizaciones sociales, son infrecuentes –por no aventurarme a decir nulas– las apelaciones a reglamentos o códigos de convivencia. Aquí las principales disrupciones que pueden ocasionarse en las rutinas escolares, en los intercambios intersubjetivos, no provienen directamente de la escena escolar compartida. Como ya desarrollamos en capítulos anteriores, más bien obedecen a eventos que tienen una manifestación en otra esfera de la comunidad, que está muy próxima, y que termina de exteriorizarse en el espacio de clase. Los modos de regulación de los conflictos en este lugar responden a códigos tácitos, en acuerdos que trascienden a los pautados por las lógicas de un establecimiento educativo: “dejá, lo hablamos después”, “acá no, después lo arreglamos entre nosotros”, son las afirmaciones que condensan la expoliación de las situaciones conflictivas que se produjeron en las interacciones entre alumnas/os y que parecen quedar suspendidas en el interior mismo del ámbito institucional. La mediación docente o de un régimen de sanción queda en una zona de incertidumbre sobre si intervenir o no porque no

operaría a partir de una situación ya desatada, sino sobre un conjunto de hechos potenciales. Es decir, se puede prever, pero se carece efectos punitivos para la *parte* supuestamente agresora. Sin embargo, lo anterior no excluye que una situación de violencia u hostigamiento (Adaszko y Kornblit, 2008) que aconteció por fuera del ámbito educativo provoque el abandono de un/a joven de la escuela o bien que cambie de horario para continuar en la escuela dentro de la organización. Al señalar la ausencia de un reglamento de convivencia no se pretende abonar lecturas romantizadoras de este tipo de espacios, más bien operan otros mecanismos disciplinatorios que estructuran la práctica escolarizada pero que no provienen de un código regulado y prescriptivo diseñado por la figura docente. Los conflictos, los desencuentros, las broncas entre compañeros, los comentarios peyorativos existen, solo que en el espacio de clase tienen una manifestación menos volcánica.

### ***La falta de respeto de profesores***

En las experiencias que tuvieron en otros momentos de su trayectoria, describieron situaciones de falta de respeto por parte de profesores en momentos muy particulares. Estos eventos sucedieron en los ámbitos institucionales a los que concurrían previamente, de donde fueron excluidos por algunas de las razones que ya fueron mencionadas. Esta exigencia de respeto tiene fundamentos entre los que se pueden mencionar aquellos que atañen a un reconocimiento de trato intersubjetivo recíproco y los que aluden al reconocimiento de los intereses problemáticos más acuciantes para la subjetividad de los/as jóvenes.

Más con los profesores, los profesores también, el profesor de matemática ahí venía, te faltaba el respeto. Te hablaba así, corte te faltaba el respeto, ahí, bueno, te gritaba todo. Y yo una vuelta me paré de la silla y yo se la dije: "vos me llegás a gritar una vez más y yo te rompo la cabeza". Y ahí me mandaron con el director todo. Yo le decía que el chabón te falta el respeto, te grita, no te habla. Y a mí no me podés venir a gritar así, porque yo te juro que yo te salto y si te tengo que matar, te mato o si no te cago a piñas. Si de última no te cuesta nada hablarme bien. [...]El chabón, en vez de hablarte bien, te grita, te falta el respeto, todo (Carlos, 16 años).



Primero porque los mismos profesores te tomaban el pelo. Nosotros dábamos un taller de educación sexual y los mismos profesores te tomaban el pelo. O sea los profesores, ¿cómo se dice? No quisieron que nos den. Entonces, nosotros hicimos un paro un día. Por un día en la escuela, nosotros. Estábamos nosotros sentados en el patio de la escuela las cuatro horas de clases. Sentados, sin hacer nada. Hablando, escuchando música. Cuando venían para acá, decíamos: "acá hay paro, paro. Nadie se para", decíamos nosotros. Y ¿cómo se llama? Bueno, pasó ese día y nos sancionaron a nosotros por hacer paro (Maite, 17 años).

Aquí se encuentran los momentos donde el conflicto y la no satisfacción de una exigencia de reciprocidad –reconocimiento mutuo– generan un quiebre en las trayectorias escolares, como fue el caso de Carlos. La situación se complejizó aún más cuando se instaló una suerte de territorio de suspicacia y desconfianza entre las subjetividades juveniles que genera un retraso en su nuevo ingreso a la escuela. Para ello, es necesario que se mitiguen los resabios amargos de la experiencia frustrante que tuvieron que pasar o bien porque cuentan con alguna información indirecta que los factores que la causaron ya no están tan presentes y/o porque en una nueva institucionalidad –más laxa– tendrán menores eventos de conflicto.

En un punto, pareciera que la experiencia de la escuela “se forma alrededor de una tensión entre una lógica de subjetivación adolescente y el mantenimiento en un conformismo escolar y familiar”(Dubet y Martucelli, 1998, p. 315). Esta tensión resulta evidente en el fragmento citado donde es posible observar cómo confrontan las posiciones que tendían a la sumisión y la aceptación de la quita de un espacio de formación, y el desacuerdo de los/as jóvenes por la ausencia de un espacio que sentían propio. La mirada del universo adulto solo tenía como respuesta posible la aceptación de lo dado o la aceptación resignada de la sanción normalizadora, que para el caso eran lo mismo. La puesta en acto de esta escena revela una suerte de creencia desmesurada en la apuesta a una estrategia de comunicación para *suturar una herida* donde uno de los polos que participan de la situación de interacción (¿el más débil?) tiene que someterse al otro para remediar lo conflictivo del encuentro. Parte de esta ilusión en la transparencia y neutralidad de la comunicación, tan extendida e irradiada por conglomerados de empresas comunicacionales-mediáticas, impregnan gran parte del conjunto de relaciones intersubjetivas que acontecen

en escenarios educativos. Esta petición de la comunicación, del diálogo, como un elemento solucionador de los desacuerdos, pareciera que solo es posible si la subjetividad del alumno/a joven se ajusta a los estatutos de una subjetividad ideal representada por ciertos actores institucionales.

Por otro lado, en la manifestación de una falta de respeto también se entrevera una razón que puede llevar al abandono de la trayectoria escolar. La falta de respeto denota la ausencia de un reconocimiento mutuo, donde el reconocimiento de sí mismo que hace el joven es desatendido por la institución escolar. En su exigencia de reciprocidad ponía en tela de juicio la sumisión y obediencia, al mismo tiempo que iniciaba un trabajo sobre sí mismo, en su subjetividad, que podía ser al lado de la escuela o en contra de la escuela (Dubet y Martucelli, 1998). También es probable que emergiera un sentimiento vinculado con el desprecio, en los términos que plantean Dubet y Martucelli (1998, p. 327), donde existe la amenaza latente de una destrucción de la imagen que ellos proyectan sobre sí mismos. Este desprecio también es expresado, en los términos de Ricoeur (2006), como un desconocimiento que se integran al arduo proceso de lucha por el reconocimiento. Según Ricoeur (2006, pp. 204-209), en las relaciones personales de amor y amistad, la falta de aprobación es el origen de la sensación de maltrato; en las relaciones jurídicas del derecho la falta de respeto produce exclusión; en fin, en las relaciones sociales, en el marco de una comunidad de valores, la falta de autoestima crea sentimientos de humillación y deshonra. En todos estos planos acontece la lucha por el reconocimiento.

La reciprocidad incumplida desde la perspectiva de un joven con poco *oficio de alumno* (Saraví, 2010, p. 211) ocasionó la interrupción/ exclusión de su trayectoria escolarizadora. La inadecuada puesta en juego de los procesos de socialización y subjetivación que les hubieran permitido sobrevivir en el espacio escolar generó una red de desavenencias que son catalogadas como ataques al respeto. Es decir, se trataba de una falta de consideración por parte de los jóvenes hacia los docentes. Por su parte, los jóvenes ¡lo entendían de la misma forma, pero en sentido inverso! Si bien estamos dentro de un territorio hipotético, desarrollar el oficio de alumno –ajustado a las peticiones de las gramáticas escolarizadoras– hubiera posibilitado un desarrollo más extendido de sus trayectorias con la escuela. No existe un modo de practicar este oficio, pero sí es probable que exista un determinado

escenario de disposiciones sociales y culturales que generan un universo de expectativas e imaginarios del resto de la familia en torno de la escuela. En este sentido, tal como ha sido planteado, cabe mencionar que un número considerable de estos jóvenes no recuerdan, no saben hasta dónde llegaron sus familiares más directos (papá, mamá, hermanos/as) en su relación con la institución escolar. Una posible categoría para entender este proceso social sea la del principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo: quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente (Sirvent y Topasso, 2006). Esto explicaría, al menos prematuramente, el modo desigual que tienen los jóvenes de un sector de la sociedad de poder ejercer su oficio de ser alumno/a.

### ***“Siempre con respeto”***

Las narraciones vinculadas con prácticas educativas y la demanda de respeto presentan un desarrollo teórico más explicativo que en otras situaciones acontecidas en espacios sociales menos institucionalizados. Sin caer en el afán exclusivo de antagonizar con la escuela, es posible hallar mínimas recurrencias de las exigencias de reconocimiento que los/as jóvenes *le hacen al mundo* contemporáneo. Allí se inscribe parte de su proceso de subjetivación, en las peticiones, en las denuncias desde sus negatividades, en los horizontes de futuro que ven como posibles.

Una de las primeras observaciones consiste en atender que el trato respetuoso es una condición ineludible para sostener un marco afable en las relaciones intersubjetivas. Es el punto de partida y de llegada que garantiza el acuerdo vincular. Donde se manifiesta como en una puesta en juego inicial es durante los contactos con sus amistades, pero también con los núcleos familiares de ellos.

Y no, siempre con respeto. Si no llega a ningún lado. [...] Todo bien, toda la mejor. Con el papá, todo. Yo voy a la casa [de mi amigo] y me reciben bien. Está todo bien, pero yo siempre con respeto. Pero si ya faltaste el respeto, ya nadie te va a considerar como... (Esteban, 17 años).

[Al contar de un festejo de su cumpleaños] Sí, igual no pasa nada. Si saben que ellos entran en una casa no te van a faltar el respeto, ni le van a faltar el respeto a nadie (Carlos, 16 años).

Así oficia como un elemento que dispensa consideración hacia el otro/a, gracias a las historias compartidas que refuerza la unión de la amistad. Existe, también, la convicción de que sin respeto es imposible obtener reconocimiento social. Por otro lado, indica la aceptación de las reglas y las condiciones de regulación íntima que tiene cada núcleo familiar al cual ingresan. Subvertir una norma, transgredir microscópicamente un acuerdo tácito, implica que una acción o un comentario sean malinterpretados y eso signifique, para los demás, una falta de respeto. Los/as jóvenes tienen muy en cuenta que deben adaptarse al espacio al que ingresan, de continuar sosteniendo los ritmos de desarrollo de las prácticas que son posibles allí y que si hay intentos de subvertir las reglas esto no será gratuito para ellos.

Lo que no podías hacer ahí dentro, yo mismo decía, no se podía fumar. Porque mi viejo tiene asma, ahí adentro no se puede fumar. Una vez estábamos jugando ahí y un amigo se prendió un cigarro. Estaba en re en pedo, no sé, vino re en pedo de la calle. Yo le dije: no se fuma, no se fuma, le decía. Cuando lo veo que se viene a prender el cigarro en la boca, le pegué un cachetezo así y le metí el cigarro para adentro en la boca. Me cagaba de risa. Porque le dije: no se fuma acá, le decía, no se fuma, no se fuma. Se prendió el cigarro. ¿Sabés cómo lo saqué a patadas del orto de mi casa? (Lautaro, 16 años).

Quien se adjudicó la ruptura de la regla debe aceptar la sanción impuesta, simbólica o física, porque si no el mismo grupo de amistades hará visible la falta. Por otro lado, también indica que los anfitriones tienen que asumir responsabilidades ante el espacio íntimo que abren, porque una alteración realizada allí se les puede volver en contra. Es decir, sus padres y madres pueden vedar el ingreso a sus casas de determinadas grupalidades o directamente no permitir que se reúnan más allí. Se trata de respetar y de hacer respetar, en un movimiento que infiere un compromiso de ambos polos de la relación contenidos allí.

En otro orden, también es necesario comprender por qué soportaron momentos donde consideran que les faltaron el respeto en prácticas asociadas con el trabajo:

Nada, me tenía que callar la boca. Yo sentía que me tenía que callar la boca. Porque no me quería poner a la altura del tipo (Lautaro, 16 años).

Saben e identifican cuáles son las situaciones de interacción, con un jefe o un cliente, donde no son reconocidos en su integralidad, pero la dependencia monetaria para acceder al consumo juvenil (“los vicios”, “la salida”, entre otros) hacen que soporten estoicamente esos momentos. Sin embargo, el estoicismo no deviene necesariamente en aceptación resignada. Esos son momentos vividos como una profunda injusticia, con una bronca contenida que los lleva a evitar decir la verdadera respuesta que sienten que debieran dar. Cuando en la escuela los/ las jóvenes no hubieran dudado en decir lo que pensaban ante un evento donde no fueran reconocidos integralmente, aquí eligen mecanismos muchos más sutiles, subrepticios, furtivos para expresar su posición sin que eso amenace la remuneración de su trabajo.

Las relaciones entre pares también implican una puesta en acto de las exigencias de respeto. Así es probable que ocurran escenas de un fuerte hostigamiento o violencia explícita donde la integridad física puede verse amenazada. Las escenas de estas características acontecen, en su mayoría, dentro de los movimientos propuestos por determinadas grupalidades que requieren de un cierto tipo de proceder que debe ser cumplido. Estas fueron algunas de las respuestas que nos encontramos cuando se interrogan acerca de una situación de falta de respeto por parte de otros/as jóvenes.

Una vez iba caminando por Plaza Moreno, ¿viste? Era el día de la primavera, creo. ¿Viste que se llena de gente? Hace poquito también, pero hará dos años. Iba caminando así, con todos mis amigos y pasa uno así, y yo tenía una visera puesta y me quiere sacar la visera. ¿Y qué? ¡Para qué! Cuando se fueron lo seguimos, yo y otro pibe, un amigo más. Y ahí se pudrió todo, arrancaron cuchillos y todo los guachos. Era toda la Plaza Moreno contra 6 o 7 de acá de Los Hornos y eran todos los pibes de allá, de Las Quintas, de todos aquellos barrios. Y bueno, está todo mal, se pudrió todo, mal, mal. Muy mal. Y a las piñas. A las piñas y también corriendo. ¿Entendés? Porque a un amigo mío que fue y respondió ¡pum! Ya lo tenían para pincharlo todo mal y va otro

amigo mío y ¡bumba! al otro. Y así sucesivamente. Pero cuando me quise rescatar, nosotros siempre los 7 juntos, ¿entendés? Y cuando miramos así venían una banda. ¿Pero sabés lo que era una banda? Fua, el hormiguero. ¿Viste cuando movés un hormiguero que salen montón de hormigas? Era toda la Moreno que venía así, del lado de la Municipalidad contra nosotros. Y nosotros fuimos a la Catedral, ahí donde están las escaleras estaban todos los pibes de Los Hornos. Y Los Hornos es grande y había un par. Pero ellos eran... un montón. Se ve que eran de varios barrios juntos y nos andaban buscando por toda la Plaza Moreno. Nos iban a matar (Esteban, 17 años).

Cuando venían pibes de otros lados, capaz que era un amigo mío y yo se lo presento a los chicos. Capaz mi amigo era muy confianzudo y fue dijo alguna boludez o algo. Mi amigo se sintió zarpado por el tema de cómo le habló. “No le des bolilla, el pibe es confianzudo. No pasa nada. La próxima vez le hablo y que quede calladito” (Facundo, 15 años).

La búsqueda de autoridad y de prestigio también es una de las formas expresivas del respeto (Bourgois, 2010) donde para que ello ocurra, en determinadas oportunidades, es necesario arriesgar el propio cuerpo. Es un intento desesperado de legitimación, de sostener los atributos simbólicos (la visera) que refuerzan el proceso de subjetivación ante amenazas que provengan de otros órdenes. La salida de esa experiencia conflictiva literalmente es a los golpes y huyendo, con la incertidumbre de que puedan terminar heridos. Existe una dimensión barrial/ territorial que incide en la colisión de las pretensiones de autoridad que antagonizaron en un territorio distante de sus contextos más cotidianos. A pesar de estar en una clara situación de desventaja, es necesario plantarse para exigir el reconocimiento aunque no se logre imponer la autoridad ante la otra grupalidad que puede ser más numerosa. Irse sin dar una pronta respuesta mínima, pero efectista, es un evento inadmisibles porque representaría una pérdida de algún rasgo subjetivo. Por ello, actúan midiendo estratégicamente las consecuencias, aunque siempre está latente la posibilidad de que la experiencia los desborde y sufran agresiones físicas importantes.

En el otro testimonio, se infiere el contrario positivo de la situación que fuera descripta. Se pretende evitar la situación conflictiva a partir de la mediación de quien oficia de anfitrión ante la llegada de un nuevo integrante a una grupalidad ya conformada. De allí que, por el momento, no se produzcan eventos de violencia física u hostigamiento. Se trata de *ubicar* al

recién llegado para que comprenda las dinámicas y los modos de regular los comportamientos que un grupo ya ha establecido como propias. Cualquier palabra dicha a destiempo o una mala interpretación del tono de enunciación puede generar una situación violenta no deseada. Por eso, es necesario permanecer “calladito”, observar y medir las palabras para no alterar los regímenes de confianza mutua sin que ello sea interpretado como una falta de respeto. Quien viene a la grupalidad, debe asumir una posición subordinada para que luego con el tiempo, y las historias compartidas, se logre obtener el reconocimiento mutuo.

### ***La exigencia ¿imposible?***

Luego de estas consideraciones, nos interesa plantear una pregunta de Richard Sennett que tiene un componente interpelador desde el punto de vista ético-político: “¿podemos respetar solamente a nuestros iguales en fuerza?” (Sennett, 2003, p. 13). Si es posible la reformulación, se plantearía del siguiente modo: ¿podemos respetar a los que no son iguales que nosotros? En ese interrogante se presenta la vinculación entre el respeto y la desigualdad, tan presente en las discusiones sobre las relaciones intersubjetivas de la sociedad moderna donde se supone que si nos tratamos como iguales habría un respeto mutuo. Sobre esta base se asienta la sociabilidad interindividual; es decir, por el espacio ficticio de los regímenes de interacción (Martuccelli, 2007, p. 204). El respeto que le es debido a un individuo brinda la posibilidad de su confirmación social.

Gran parte de las problemáticas consignadas en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, tienen muy presente esta cuestión. En especial, porque la desigualdad está en los mismos inicios institucionales de este campo de estudios, solo que ahora aparece como exigencia abiertamente declarada por parte de sus destinatarios. Quien no pudo continuar sus estudios por razones de interrupción/ exclusión se encuentra en una abierta desventaja de acuerdo con un par que, en cambio, sí lo pudo hacer. Una de las estrategias adoptadas por el discurso educativo ha sido la búsqueda constante de la autonomía por parte de los/as estudiantes, en definitiva que no dependen de nadie y así se reducirían los efectos humillantes de la dependencia adulta. Solo que esta estrategia ha devenido hacia una

infantilización de los sujetos porque existe la creencia de que a medida que las instancias formativas de la institución educativa se van internalizando se irán obteniendo grados crecientes de una mayor autonomía. Quizá sea la ilusión solo de ciertos imaginarios docentes y de responsables en política educativa y evitar la consideración de que la mayoría de estudiantes que concurren a estos espacios tienen vivencias intensas y experiencias afectivas (Martínez, 2012) que provienen de ámbitos sociales que no son los escolares exclusivamente. Se supone una dependencia para un *buen desempeño ciudadano*, cuyas herramientas serían brindadas por la escuela, tal como si se hubieran mantenido las condiciones del inicio del siglo XX con el propósito de alfabetizar al trabajador inmigrante europeo. En la actualidad, la relación entre lo educativo y el ejercicio de la ciudadanía es mucho más opaca, donde se acrecienta el pedido de la afirmación pública, de consideración individualizada, y de exigencias de confirmación social (Martuccelli, 2007, p. 215).

Así es como la exigencia de respeto debe ser considerada en el interior de determinados regímenes históricos de interacción. Es probable que todavía opere como una tradición residual (Williams, 1980), en las temáticas vinculadas con el campo de la educación de jóvenes y adultos, la relación entre trabajo-educación y ascenso social. Por cierto, se trata de una representación que impregnó gran parte de los discursos del siglo pasado cuando el reconocimiento social provenía de la constitución de una subjetividad basada en el mundo del trabajo. A pesar de guardar una determinada zona de confluencia, en estos contextos históricos que atraviesan a los jóvenes, la dignidad vinculada con el trabajo proviene de tener una relativa independencia económica que les permite ingresar al consumo juvenil por sus propios medios, sin la dependencia del adulto. Si bien la dignidad del trabajo reserva mucho del carácter de un significante vacío, nadie puede reprocharles a estos jóvenes sus consumos porque son obtenidos sobre la base de sus propios esfuerzos, axioma muy característico de las sociedades modernas. Aún cuando reingresan a los ámbitos para finalizar sus estudios persisten en estos empleos para obtener, de algún modo, algún grado de reconocimiento y acallar los eventuales reproches que se les pueda realizar de su entorno más inmediato.

En las afirmaciones de los/as jóvenes que concurren a los ámbitos educativos descriptos se infiere una certeza del carácter hiriente que tiene una falta de respeto, que en realidad



encubre una ausencia total de reconocimiento. “La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la *ve* como un ser humano integral cuya presencia importa” (Sennet, 2003, p. 17). Cuando señalan que en la escuela que debieron “dejar” se enfrentaron a situación de falta de respeto es muy factible que estén señalando una ausencia total de reconocimiento a su condición juvenil; que no se los reconocieron como seres humanos que merecían una especial atención a su individualidad, a pesar de ser todos iguales en el marco de una sociedad democrática. Aceptar sus estéticas, ya no como tolerancia sino como asunción cabal de la diferencia en el marco del con-vivir en un espacio público. Además –aquí hay un punto sensible y de difícil abordaje– de respetar los modos de resolución de sus desacuerdos que, en la mayoría de las ocasiones, no responde a las formas aceptadas por los parámetros *clasesmedieros* que despliegan constantemente el discurso educativo liberal y el discurso de pánico moral de los medios de comunicación. Hay retóricas que son disonantes en su enunciación, pero que no guardan necesariamente una situación que pueda ser catalogada como de hostigamiento. Esta asunción para nada implica un repliegue en la desarticulación de los conflictos que puedan resolverse con eventos hirientes donde se le niegue a otro/a la posibilidad de ser reconocido/a; más bien, se trata de evitar la tentación al juicio fácil para dar espacio a una comprensión más relacional de lo social y, a partir de allí, diseñar las estrategias de intervención que modifiquen un escenario injusto.

En un orden complementario, será necesario comenzar a atender si existe una creciente espectacularización de la demanda de respeto, que impregna a todos los regímenes de interacción y todo desacuerdo se tiñe con la etiqueta de una falta de respeto. Allí hay un resabio, quizá, de ciertas tradiciones liberales que anhelan las resoluciones contractuales y se juntan con la combinación de las estrategias consensuales del neoliberalismo, cuyo único objeto radica en evitar el conflicto, el vitalismo, lo revulsivo de la vida en común. Las desavenencias eran vistas como la carencia de adaptación a las normas, impuestas por las articulaciones hegemónicas, por parte de las subjetividades subalternas que no se adaptaban a las condiciones reguladas en un acuerdo social macro. Quienes quedaban o se sentían por fuera del mismo eran los productores de las incorrecciones que aquellos que estaban dentro de los límites trazados juzgaban como amenazantes faltas de respeto. Los medios de

comunicación han jugado claramente su papel en el escenario de esta creciente espectacularización de las exigencias de respeto, al trivializar y estereotipar todas las demandas de reparación de situaciones injustas a sus propias lógicas narrativas, que no son las mismas en las que se suelen enunciar los conflictos políticos. Ahora bien, también es preciso consignar que en la tensión por la demanda de reconocimiento están inducidas en ciertas ocasiones por un problema de justicia, aunque no siempre toda demanda de respeto se transforma en una situación injusta. Esta espectacularización, exacerbada por los medios de comunicación, busca licuar los antagonismos propios de la vida social y elude que el pedido de respeto se conecta, en determinados contextos, con una expansión de los derechos democráticos.

En esa ampliación de derechos, que incluye el acceso y la permanencia en el sistema educativo, por ejemplo, los jóvenes exigen el respeto a sus propias manifestaciones subjetivas para poder transcurrir en estas instituciones. Situación, claro está, que debe ser atendida por parte de los responsables de las instituciones educativas y del Estado. En la demanda de respeto hay algo de imposible, porque este pedido nunca puede ser cristalizado, esencializado, sino que debe reactualizarse de acuerdo con los contextos históricos, por lo tanto esa exigencia es contingente y lleva a dinamizar las relaciones sociales. Ahora, también es necesario interrogarse –para comprender aún más las problemáticas sociales y culturales que atraviesan los espacios de educación de jóvenes y adultos– la ligazón entre el respeto y la desigualdad. Por ello, tomamos una cita de Richard Sennet para despejar algunas ingenuidades y dejar los rasgos para una futura intervención en los ámbitos educativos: “Los igualitarios radicales han sostenido a veces que si se pudiera igualar las condiciones materiales, la conducta de respeto recíproco brotaría ‘natural’ y espontáneamente. Esta expectativa es psicológicamente ingenua. [...] No sugiero que haya que aceptar la desigualdad o acomodarse a ella; por el contrario, lo que sostengo es que en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Es menester hacerla realidad, ejecutarla” (Sennet, 2003, p. 69). Huelga mencionar que se debe brindar el escenario para ese trabajo expresivo, para la ejecución de la *partitura* del respeto mutuo.

## **Mirar mal**

En el gran marco de las relaciones intersubjetivas entre los/as jóvenes de sectores populares, el *mirar mal* es una expresión que define varias instancias de su proceso de subjetivación. Emerge como una recurrencia frecuente para dar cuenta de un clima primigenio a una eventual situación de conflicto entre pares. Guarda una íntima vinculación con los rasgos mencionados acerca de la falta de respeto o de su exigencia, pero donde la mediación de la palabra no se presenta como el elemento estructurador de las relaciones. Se trata de un modo de regular los vínculos pero que se asienta sobre los prejuicios y las sospechas, como si tratara de la cristalización de una impresión inicial que se persiste en mantener. Ante lo desconocido o lo abiertamente sospechoso, el mirar mal es una respuesta táctica para hacer visible la desconfianza o bien para señalar un límite infranqueable, donde trasvasarlo implicaría desatar una situación conflictiva.

Su acontecer se desarrolla en múltiples espacios, no tiene una localización específica. Es decir, no hay un único ámbito donde la práctica de mirar mal sea más frecuente. En el interior de las instituciones educativas, quizá tienen una manifestación menos virulenta pero esto no quiere decir que no ocurran allí. Más bien, se trata de una práctica lo suficientemente extendida que atraviesa cada uno de los escenarios por los que transitan los/as jóvenes y se convierte en una forma de explicar el carácter conflictivo de las relaciones intersubjetivas. Sus consecuencias son difíciles de estipular, pero siempre tienen el punto de partida de la ausencia de un reconocimiento mutuo. Mirar mal conlleva a una negación de la integralidad de otro ser humano, que pueden tener idénticas características sociales, culturales y económicas entre sí. Tiene expresiones que pueden comportar disposiciones físicas, como una forma de manifestar un relativo desprecio y grados de ebullición.

Como un contrario positivo al mirar mal, se encuentra el *descanso*, descansar los demás como una forma de vincularse. Es una manera de relacionarse con un par, mediante comentarios chistosos que apunten a ridiculizar algún matiz físico, actitudinal o de interpretación que pueda realizar otro/a joven. No todos pueden ponerlo en juego, solo es posible descansar con quienes se tiene un grado tal de confianza que cualquier comentario solo puede ser significado desde la óptica de la humorada. Es necesaria una breve historia

compartida para intervenir desde esta posición de enunciación, que tiene una dimensión particular del humor que enfatiza los rasgos de una subjetividad que la anclan en una posición subordinada. Uno de los primeros aspectos que sobresale radica en el carácter peyorativo del descansar a otro/a, pero que sin embargo no es percibido como tal por quien es el destinatario/a de ese comentario. Al menos, estos tipos de comentarios no resultan de una agresividad mayúscula que puedan ser catalogados como una falta de respeto e iniciar una experiencia de hostigamiento o violencia.

### ***La polisemia de las miradas***

El desarrollo de las actividades cotidianas suelen enfrentarlos a tratar con personas que no forman parte de su entorno más inmediato. Lo mismo ocurre en situaciones que provienen del mundo del trabajo, como también en aquellos momentos de diversión o salidas con sus amistades. Antes de lograr entablar un vínculo, un acercamiento, se refugian en la mirada, en aquello que observan a la vista, para a partir de allí catalogar a la persona en cuestión. Todavía la palabra no interviene, solo las miradas que toman a la desconfianza como punto de partida y, en ocasiones, como punto de llegada.

Porque yo soy muy observadora con la gente, ¿viste? Te miro, te quiero o no te quiero, viste. Yo con lo cara de la gente ya me doy cuenta, no sé por qué. Siempre [...] No sé cómo describirlo, pero yo mirándote me doy cuenta de la clase de persona que sos. Pero no sé cómo describirlo, ya de chica (Mariela, 22 años).

Cuando miro a alguien, me doy cuenta de lo que está pensando o lo quiere hacer. Te das cuenta. Más por cómo se dirige, según lo que tenga en la mano o lo que lleve vestido. Soy muy observadora (Maite, 17 años).

No sé cómo me daba cuenta. Ya con verle la cara nomás me daba cuenta (Abi, 18 años).

Les resulta complejo poder describir la operación que efectúan, pero mantienen la intuición de que con solo mirar alcanza para saber las intenciones de otra persona con la que, indefectiblemente, podrían entrar en contacto. Esto puede suceder, pero también es probable que nunca se relacionen con el hombre o la mujer que escudriñaron con la mirada

para desmenuzar los potenciales actos que tendrían con ellos/as. Aquí se resguardan en el amparo que les propone el prejuicio, como un atajo vincular. Sin embargo, se debe considerar que puede tratarse de un mecanismo de proyección sobre el otro/a de la mirada que sienten que les devuelve el resto de la sociedad. La sospecha de sus orígenes y los actos que suelen adjudicarle, desde un sector privilegiado de las bondades hegemónicas, contribuyen a la desconfianza generalizada. Estas consideraciones se alejan de la tentación de romantizar determinadas prácticas de antagonismos de clase pueden tener los sectores oprimidos; más bien, es un intento de complejizar los procesos de subjetivación, al mismo tiempo que este mirar mal también ocasionar experiencias traumáticas en los integrantes de un mismo sector social desfavorecido.

En otra dimensión, esta operación también se extiende hacia del cuidado de seres queridos para prevenir de eventos de disgustos o de maltrato que pudieran acontecerles. Hay una estrecha vinculación con los saberes de cuidado, tal como lo describimos, donde hacen extensivas sus precauciones respecto de otro/a que está por iniciar una relación (noviazgo) con algún familiar o amigo.

Yo a mis hermanas les digo: "este chico no te conviene, es así, así y así". Se los describo todo. "No, no". "Bueno, hacé lo que quieras". Terminó siendo siempre como te dije. A mi amiga, esta que te dije que es madre soltera que le dije, yo le había dicho: "este chico no te conviene, es muy chico, la vida que lleva, es falopero, los padres que tiene, chorros. Dejalo, no te conviene". "No, pero él no es así". "Acordate que va a ser chorro, va a hacer esto, esto". Dicho y hecho. "Y te va a dejar sola. Cuando se pelee con vos, te va a decir: no me hago cargo del chico". Dicho y hecho, como se lo dije (Mariela, 22 años).

Pero cuando le ví la cara de bobo y yo le decía a mi hermana: "ese pibe tiene cara de bobo. Se hace el boludito para pasarla bien", le decía a mi hermana. "Te va a terminar lastimando", le dije. Cuando le terminé de decir eso, a los dos meses la había dejado el chabón. Mi hermana no me contó nada a mí (Lautaro, 16 años).

Las afirmaciones aquí son categóricas, no admiten matices que aspiren a ser condescendientes ni la posibilidad de que el sujeto en cuestión –en este caso– pueda defenderse. Este mirar desconfiado siempre estuvo en lo correcto, nunca se equivocó, según

sus perspectivas. “Ver la cara” a alguien es ya inscribirlo en una trayectoria de comportamiento de la que le será muy difícil salir de allí, pareciera que sus historias previas lo anclaron en una determinada posición ante los ojos de quien ejerce esta mirada. En sus testimonios no dan la impresión de contar con una información suficiente que avale su juicio respecto de alguien, más bien parecen ampararse en el prejuicio. Una vez que la situación conflictiva fuera desatada hay una especie de regocijo porque se advirtió que esto podría ocurrir, pero sus consideraciones de cuidado no fueron atendidas por los involucrados y que ahora están en una posición de relativa fragilidad.

### ***La dinámica del mirar mal***

Además de las intenciones de advertencias, sustentadas en prejuicios, el mirar mal también puede desatar situaciones de conflicto entre pares y de un antagonismo tal que es probable que se manifieste en eventos de violencia. Las rencillas del contexto barrial y de grupalidades de las cuales forman parte alimentan este tipo de intercambios que lindan con el hostigamiento, pero donde la eliminación del conflicto nunca se difumina.

Yo soy muy quilombero. Vos me mirás y me mirás y no me sacás la vista de encima y te recago a puteadas. Había bronca con el pibe este. Tenía 18 años el chabón. Empezó a bardear, a decir cosas y la deje que pase. Una vez lo crucé en 137 y 66. "No le vas a ir a pegar, me dice un amigo. Lo agarré y le dije: te voy a cagar a trompadas, le dije. "No, pero mirá si vos esto, lo otro. Vos me mirás mal", me decía. "Bueno, tomátelas", le dije. "Yo me voy a ir si quiero", me dijo. Y agarré me pegué la vuelta y me fui. Me bardeaba. De la esquina me decía cosas. Lo alcancé, le pegué una patada en el orto y lo acosté en el piso (Lautaro, 16 años).

El vínculo intersubjetivo, en este caso, parte de la sospecha de que el otro/a tiene actitudes amenazantes para con la integridad del otro. ¿En qué consiste el *mirar mal* para que genere una pelea? Aquí todo se torna difuso y se complejizan las posibles respuestas. Probablemente, el mirar mal suceda a partir de la interpretación salvaje que uno/a realiza de los discursos y las disposiciones corporales de otro/a (par) y que todo ello sea significado como un desprecio hacia quien se sintió observado. Opera un malentendido donde la potencia no está puesta en la palabra hablada, sino en los cuerpos y en las representaciones

mineralizadas que se tienen de otro/a joven con el cual, seguramente, compartan mucha más cosas de las que se imaginan. También hay un pliegue que exhibe un imperativo que consiste en la defensa su propio respeto, ante los demás, que debe ser defendido a las trompadas, si es necesario.

Las prácticas del mirar mal no son exclusivas del universo masculino, donde se podría pensar que interviene como una reafirmación de la masculinidad (aunque haya tópicos que así lo indiquen). En el caso de las mujeres, tiene una especificidad y un acontecer que transcurren en los momentos donde hay una puesta en juego de sus prácticas sexuales en lugares de diversión y que son objeto de desprecio por parte de otras jóvenes. Estas son las características del mirar mal que identifica a una mujer joven.

Porque a veces pasa que cuando está con un pibe así. Con nosotros hay un pibe en el baile que, por ahí, el pibe se hace el soltero y resulta que está de novio. ¿Entendés? Entonces, por ahí, después viene la chica y bueno me miraba mal. En varias veces, pasan que se dan las pibas así, están con los novios (Antonella, 21 años).

Ante el desconocimiento de si un chico “está soltero”, cuando se deciden a relacionarse tienen que tener la absoluta certeza de que así sea. Si esto no ocurre en el medio del baile, ahí comienza a tallar el mirar mal como una observación de desprecio por no respetar la pareja que otra había construido. De allí que pueda sobrevenir el hostigamiento y luego los intercambios de violencia física. Lo que resulta curioso es cómo la articulación hegemónica refuerza el sentido del patriarcado: se condena y se mira mal a la mujer que, inicialmente, se dio unos besos con un joven en el medio de un boliche y no sucede lo mismo con el hombre que mintió acerca de que no tenía pareja. La exigencia de respeto que una mujer le demanda a otra pareciera provenir de evitar que se entrometa con su actual pareja, en parte porque uno de los vectores del proceso de subjetivación que disponen más a la mano es presentarse a la comunidad como alguien que tiene una pareja masculina estable.

Resulta muy lábil el límite que va desde el *mirar mal* hasta los intercambios violentos, es algo que está presente como una posibilidad latente. Subyace en determinadas grupalidades y en ciertos momentos, de allí que sea imposible totalizar a todos los vínculos intersubjetivos entre jóvenes desde esta lógica. Implica una suma de disposiciones corporales donde uno quiere hacer sentir a otro/a que lo está mirando mal, para que perciba

su malestar y baje su mirada, se retraiga en sus posiciones y acepte una posición de subordinación. Ahora bien, existen momentos de tensión que son tan fuertes que pueden generar miedo en el/la joven porque no pueden prever del todo la intensidad que tendrán estos momentos de intercambios.

Yo no miro mal a nadie. El que me mira mal, lo sigo mirando, pero no lo miro mal. Lo miro, lo miro, si me dice algo, no le voy a decir nada, pero si me viene a pegar, bueno. Lo empecé a mirar de arriba a abajo, sigo así, lo sigo mirando de arriba a abajo. Ahí te das cuenta. Nada, yo ni bolilla le doy a eso porque es al pedo. Capaz que el pibe tiene un cuchillo o una pistola, algo, y ya es al pedo porque capaz que yo pierdo mi vida porque el pibe me estaba mirando mal (Facundo, 15 años).

Hay una conciencia de lo impredecible que puede tener este tipo de experiencias, de su carácter inespecífico para que quien no maneje un determinado tipo de códigos, donde la internalización de la mirada peyorativa de la sociedad puede trasuntar en un resentimiento volcánico que se exprese contra quien se tiene más próximo. De allí proviene, como lo afirma el último testimonio, el miedo a perder la vida por algo que todavía no está muy claro por qué es posible que ocurra.

### ***El descanso***

Como un contario positivo al mirar mal, emerge el *descanso* que se trata de una estrategia de vinculación intersubjetiva que se ordena a partir de lo risueño. En ese contexto, los comentarios en tono de chiste se utilizan como salvoconductos que relajan los ambientes tensos o hacen más amables ciertos escenarios que son reconocidos como propios. Se trata de una forma de suavizar algunos climas y de dirigirse ante un amigo/ compañero. La escuela es una de las institucionalidades que más proclives les resulta para este tipo de prácticas de vinculación intersubjetiva. Hay una clara intención de hacer amenos esos espacios y de encontrar modalidades expresivas de su relación con amistades.

Sí, los conozco a todos. Ahí para joder, porque en esa escuela son para ir a descansar, te cagás de risa (Carlos, 16 años).



Porque ahí en la escuela soy descansero, hay algunas veces que soy buena onda y la jodo a las chicas, así. Por eso pienso yo, ni idea. Soy así (Rata, 16 años).

Hay una dimensión festiva del encuentro con otro, que toma al chiste, a *la gastada* como epifanía del reconocimiento mutuo. Reírse con los compañeros/as es algo que los ubica dentro de un determinado tipo de prácticas de sociabilidad, con códigos de rápida internalización para responder en el intercambio y evitar el descanso. La respuesta tiene que ser inmediata, ya sea para elevar la apuesta o para desviar el punto del centro de atención. Mientras más demoran, mayor será la imposibilidad de desprenderse de las etiquetas que les fueron asignados a cada uno/a. Si bien este clima lo ubican en la institucionalidad educativa, también puede trasvararla y que se dirija hacia otros espacios sociales donde no pueden direccionar que jueguen a su favor los términos de una forma de relacionarse con otros. Allí deben, resignadamente, asumir que hay un otro que impone la tónica del encuentro.

“¿No tenés el documento nuevo? ¿No tenés el documento de los 16?”, me decían. “No, tengo el de los 8”. Ahí en Amnesia [un boliche], voy le muestro el documento y el chabón me dice: “¡Ah, mierda! ¿Qué te pasó?”. Me entraron a descansar, yo qué le voy a decir, si no me dejan pasar. Me tengo comer los mocos a pleno. El chabón me decía: “qué feo que sos” y yo le decía “y bueno” (Brian, 17 años).

Por otro lado, en la propia nominación se infieren ciertas significaciones que son atendibles para problematizar esta modalidad de construcción de un vínculo afectivo. El descanso implica no tener que realizar suficientes esfuerzos para relacionarse con alguien, es mostrarse con sus atributos más identificables sin caer en camuflajes subjetivos que lleven a asumir una posición que no se siente como propia. Se asienta sobre las historias compartidas, los códigos comunes y las modalidades de enunciación que representan una lectura del mundo propia de una grupalidad determinada. Todo esto si lo tomamos, claro está, desde una perspectiva que realza las condiciones más positivas del descanso. En cambio, en el mismo movimiento de fijación de significaciones, el descanso también conlleva el ejercicio de poder para nominar a otro/a desde un lugar de subordinación a partir de algún rasgo físico o actitudinal. Quien descansa, es decir, el enunciador fija un tipo de significación destinada a gastar –a reírse de él o de ella– de un compañero/a que es

objeto de ese descanso. El poderoso *descansa* en los atributos, en las prácticas del subordinado que no le podrán disputar su condición de tal; esto no les representa un esfuerzo que puede amenazar su condición preponderante ante los demás.

## Capítulo 9. Conclusiones

Las problemáticas que se desprenden de la educación de jóvenes y adultos señalan la imposibilidad de sutura del sistema público de enseñanza argentino. En cierta forma, también hacen evidentes las principales maniobras de ocultamiento que todavía realizan las concepciones liberales en torno de lo educativo. Históricamente, dentro de estos ámbitos institucionales educativos recaían todos los incivilizados que, en realidad, ocultaban a un sujeto subordinado socialmente y marginado políticamente. Esta fue una de las principales operaciones que la hegemonía efectuó para desplegar un manto discursivo que mitigara los efectos indeseados de un Estado liberal-oligárquico en los principios del siglo XX en la Argentina. De allí se derivaron las principales concepciones de la educación de adultos que proponían la construcción de una ciudadanía disciplinada y la adquisición de un tipo de saber práctico desvinculado de las reflexiones contextuales en torno de un tipo de modalidad de producción económica. En la actualidad, gran parte de esto último aún perdura como una tradición residual que permea y orienta un determinado tipo de prácticas y discursos acerca de la educación de jóvenes y adultos. Un conjunto de avances normativos, iniciativas de políticas públicas con un intento de reparación de derechos vulnerados, un voluminoso corpus de reflexiones críticas en esta materia han logrado incidir en los intentos de repolitizar a la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, se debe tomar en cuenta los avances y los retrocesos que caracterizan a los procesos sociales y a la cooptación de las posibilidades de cambio que realiza inercialmente el tejido institucional burocrático de algunas esferas del Estado.

En los inicios del siglo pasado, la aparición del analfabetismo como un problema a atender se enlazaba dentro de una cadena de equivalencias junto con la inmigración y la pobreza. Las articulaciones hegemónicas desplegaban sus efectos de sentido que se arraigaban en la instalación de un pánico moral en torno de los sectores populares. Las prontas respuestas de lo educativo estuvieron centradas en brindar instancias de enseñanzas circunscriptas a los saberes para el trabajo y cursos de oficios para cada género. Es decir, saberes para los trabajos que la hegemonía establecía como posibles para los sectores populares. Lo anterior convivía con situaciones de enseñanza de contenidos para niños, que también se enseñaban

a los hombres y las mujeres adultas. Ahí se infiere la perspectiva normalista e higienista que pretendía desplegar dispositivos de ortopedia social y marcar como saberes legítimos a aquellos que fueron pasados por el tamiz de la escolarización. De allí que gran parte de los destinatarios históricos de la educación de adultos fueran: el inmigrante analfabeto, el niño/a que se vieron obligados a interrumpir su escolaridad, el preso, el colimba analfabeto, el hombre o la mujer que asistían a cursos de formación profesional, el trabajador, el trabajador que entiende la sociedad a partir del imperialismo.

Había un conjunto de destinatarios que eran los que se prefiguraban a partir de los contextos históricos de hasta la década de 1970, aproximadamente. En esos proyectos político-culturales, los medios de comunicación eran presentados a partir de una condena a las producciones masivas y la comunicación se la asociaba a la transmisión de información. Se desconocía a lo mediático como una dimensión configuradora de subjetividades, de experiencias y de saberes. El desarrollo *feroz* que han tenido las industrias concentradas de medios de comunicación hace que en la actualidad sea ineludible comprender que lo mediático es uno de los vectores principales del proceso de subjetivación. Esta cuestión fue soslayada en los antecedentes que historizan la educación de jóvenes y adultos tal vez por estas razones: una consiste en el foco que hicieron en las institucionalidades del sistema público de enseñanza como la principal maquinaria cultural del siglo pasado, sin atender a otras configuraciones que provenían de los medios masivos de comunicación; la otra radica en que el ritmo vertiginoso que adquirió el capitalismo tardío luego de la revolución científico-tecnológica y la necesaria apoyatura que tiene que buscar en el sistema de medios concentrados de comunicación para expandir sus fronteras. Estas dimensiones son cuestiones a atender para futuros trabajos de investigación que anhelan indagar en las experiencias, los saberes y las subjetividades en el marco del proceso de convergencia tecnológica.

Sobre gran parte de las afirmaciones anteriores se asientan la mayoría de las declaraciones propuestas por la Confintea. La potencia performativa de un documento avalado por un organismo internacional como la Unesco tiene incidencia sobre el resto de estados con una relativa dependencia de los países centrales, que son quienes traccionan las decisiones de las entidades supranacionales. Así es posible encontrar que la preocupación por los jóvenes

es un rasgo específico de las naciones latinoamericanas. Si bien “lo joven” aparece enunciado, como al pasar, en ningún momento se ahonda en sus particularidades y en los motivos que provocaron que hombres y mujeres jóvenes tuvieran que interrumpir el desarrollo normal de su trayectoria institucional educativa. El hombre adulto y la mujer adulta fueron los principales destinatarios de las acciones de la Confintea. En este sentido, se describen las problemáticas y se insiste en la necesidad de reparar un derecho pero no se profundiza en las razones contextuales (estructurales) que generó esta situación de desigualdad. Es decir, hay un diagnóstico que se actualiza década a década donde se presentan las nuevas problemáticas emergentes –por ejemplo, la problemática de inmigración en la Confintea realizada en París– y se renombran las problemáticas históricas, pero no se va más allá para indagar por qué ocurre que hombres y mujeres, adultos y jóvenes, no tengan acceso a la educación. En todas las conferencias, los medios de comunicación son considerados como estrategias de difusión, teñidas por la impronta de la escolarización y su paternalismo reparador.

Bajo este panorama, la perspectiva freireana se constituye en una propuesta claramente contrahegemónica a los postulados señalados por las iniciativas de los organismos supranacionales. Se trata de una teoría que parte de las contradicciones políticas y sociales de América latina, para brindar una plataforma de pensamiento situado que toma como punto de inicio a la educación de adultos pero que luego se irradia hacia otras esferas del campo de lo político-cultural. Uno de los mayores aciertos de Freire consistió en hacer visible la problemática de la educación de adultos y ponerla en el centro de la escena en las luchas por la liberación latinoamericana. Cuestión que, vista a la distancia, es de suma importancia y al mismo tiempo brindó elementos para inscribir las problemáticas de la comunicación en el ámbito cenagoso de la cultura. Así se fue cómo sus trabajos iniciales se fueron configurando como una suerte de memoria latinoamericana, que establecieron una huella indeleble para los estudios posteriores de la comunicación. La práctica educativa, en su integralidad, como una performance comunicacional, debe ser entendida como profundamente política. Resulta imposible escindir la educación de lo político, como también pretender separarla de la comunicación y la cultura.

Todavía gran parte del legado freireano debe ser explorado para continuar hallando reflexiones que apuntalen las estrategias de intervención política del pensamiento situado de América latina. Aunque es preciso sostener que la profusión de investigaciones y de numerosos colectivos e instituciones académicas que continuaron con esta perspectiva han llevado, en ocasiones, a convertir a Paulo Freire en una suerte de significativo vacío. De allí que se suele invocar su nombre para fundamentar posiciones que sustentan disímiles concepciones de lo cultural, lo educativo y lo comunicacional. En materia de las cuestiones que atañen a la educación de jóvenes y adultos se origina una inscripción obligada en la genealogía freireana, que reitera axiomas sloganizados antes que preferir el trabajo de someterlos a la reflexión y expandir sus umbrales de incidencia. Si bien consideramos la potencia emancipadora del horizonte político que trasunta a todo el pensamiento de Freire y nos inscribimos allí, es preciso enlazarlo en las disputas por los antagonismos que en la actualidad delimitan el campo político de América latina. Poco sirve, en el marco de las disputas políticas vigentes, la reiteración de lecturas sacralizadas que tengan como destino el cuidado patrimonial de un legado. Hay rasgos, concepciones que todavía merecen cuestionarse por su simplismo metafórico y otros que deben ser revisitados en razón de su humanismo radical.

Quizás uno de los mayores errores haya consistido en leer a Paulo Freire como si hubiera producido una obra. Por el contrario, sus concepciones del mundo fueron comprendiendo los diferentes antagonismos y los rostros de la opresión en cada contexto histórico. No hay inmanencia, sino movimiento ético-político que se desplaza en la búsqueda de estrategias de comprensión del escenario actual. En efecto, será interesante profundizar en la perspectiva freireana en el siglo XXI en el contexto de retóricas y políticas emancipatorias de diferentes gobiernos latinoamericanos. Donde se puede dar cuenta de la tensión entre la liberación y las maniobras por impedirla de los sectores mediáticos concentrados, que expresan los intereses de los grupos económicos más poderosos. De la misma forma, es preciso resaltar que será oportuno profundizar en aquellos trabajos que aluden al proceso de descolonización en algunas naciones de África, donde Paulo Freire contribuyó con sus investigaciones. Gran parte de este fragmento de su trayectoria no ha sido lo suficientemente explorado, para comprender las tensiones políticas que atraviesan al eje sur-sur del mundo. Aunque ahora los mecanismos de sumisión se muestran como sutiles, en

este momento de la producción freireana se logra vislumbrar la operación descarnada que la hegemonía realizaba sobre los cuerpos de los hombres y las mujeres de las colonias. Revisitar esta producción puede vitalizar los mecanismos de comprensión de las memorias de un cierto tipo de movimientos políticos y ampliar el panorama acerca de lo que involucra un cabal proceso de educación popular.

Como pudo observarse en el desarrollo de esta tesis, los destinatarios del trabajo político-educativo de Paulo Freire eran claramente identificables: el trabajador asalariado, el campesino, los oprimidos, los colonizados, la “mala hierba” del analfabetismo, los favelados. Los cambios en el interior de los procesos políticos latinoamericanos provocaron que se complejizaran los sujetos de la educación de jóvenes y adultos. A ese núcleo duro, se le agrega lo que hemos denominado como los *irlandeses* –tomando como referencia metafórica a la saga de personajes de la literatura de Rodolfo Walsh– para describir un tipo de subjetividad que estableció un vínculo conflictivo con las instituciones educativas. Los irlandeses funcionan como una metáfora analítica, pero al mismo tiempo enuncia un tipo de posicionamiento político desde qué horizonte inscribir un trabajo de comunicación/educación popular en los contextos históricos que nos atraviesan. Se trata de hombres y mujeres jóvenes que cuentan con las *piñas*, en un sentido amplio, como los mayores recursos que disponen para resolver las experiencias problemáticas con todo aquello que atañe a las instituciones educativas. Los procesos políticos que legislaron para ampliar la obligatoriedad del ciclo escolar provocaron la irrupción de un conjunto de subjetividades que construyeron un lazo con la escuela que no siempre se ajusta a lo esperable por la hegemonía. No aceptan sumisamente el disciplinamiento, como tampoco resignan las expresiones volcánicas de su mundo cultural en virtud de alcanzar las expectativas que les depararía un supuesto futuro mejor. Descartan las posiciones más extendidas que el liberalismo educativo propone y espera por parte de los sectores populares.

Las *trayectorias furtivas* señalan el vínculo lábil que establecen con las instituciones educativas, que están signadas por múltiples entradas y salidas, a partir de relaciones de usufructo simbólico. En este sentido, para el caso de los/as jóvenes, se manifiesta una inadecuación del oficio de ser estudiante que enfrenta contratiempos respecto de las prácticas y los discursos que la escolarización espera y presupone. A pesar de esto, también

una trayectoria furtiva lee y comprende los alcances represivos del aparato escolar: no tienen un punto cero para el inicio, sino que cada nueva experiencia con el universo de lo escolar se asienta sobre las anteriores. Allí hay una diferencia notoria con los otros hombres y mujeres adultas que tuvieron un escaso trayecto escolar ocasionado por la imperiosa necesidad de trabajar, y retornaron a la escuela luego de un prolongado lapso temporal. El escenario actual de la educación de jóvenes y adultos está marcado, en su mayoría, por la presencia de jóvenes. Estos invocan razones estrictamente educativas, al menos así parecen definir las, que los llevaron a interrumpir su trayectoria. Internalizan los sentidos que la hegemonía instala respecto de ellos, como una forma de comprender los motivos por los cuales tuvieron que abandonar la escuela. Así es que se asumen como “vagos” o “colgados”, como un modo de culpabilizarse individualmente.

Un mito a erradicar es aquel que refiere a la escasa importancia que los jóvenes le asignan a la escuela. Por ello, es necesario precisar un poco más los argumentos: puede ser que se sientan poco interpelados por algunos de los rasgos discursivos de lo educativo, dentro de sus lógicas institucionalizadas, pero esto no significa que la escuela se les presente como insignificante. Sienten que deben suturar la trayectoria educativa, es decir que no les da lo mismo terminar o no terminar la escuela. Allí hay un caudal de significaciones que todavía le otorgan una vital importancia a una institucionalidad que atraviesa una recurrente crisis de sus postulados fundacionales. Los/as jóvenes no abandonan solo la escuela, también dejan de ver a amigos/as, de jugar al fútbol donde lo hacían habitualmente, de ir a lugares para divertirse. Es decir, la ruptura de un organizador cotidiano también impregna otros ámbitos sociales. Aunque suene contradictorio, tampoco abandonan cabalmente la escuela porque satelizan el conglomerado de representaciones, prácticas y vínculos intersubjetivos que tienen a lo educativo como un elemento que amalgama. Hay un campo de tensiones que se expresan en estos movimientos, cuyos efectos se vislumbran en los momentos en que sienten que el reingreso es posible, donde precisan de elementos subjetivantes que logren contrarrestar lo que hemos definido como esporas de la desidia.

Los intentos de preguntarnos por las múltiples experiencias sociales buscan desmenuzar los rasgos formativos que pueden tener cada una de ellas para los hombres y las mujeres que asisten a espacios de educación de jóvenes y adultos. La cultura mediática opera, en este



sentido, al estructurar a las experiencias sociales bajo su propia lógica. Brinda los recursos para favorecer un tipo de narración proclive a las estructuras del sentir de los medios de comunicación y fija determinados sentidos para comprender la experiencia social. Para reflexionar acerca de esto se observó ciertas especificidades para comprender las experiencias y los saberes en el trabajo, la familia y los amigos. En este sentido, el trabajo se convierte en un organizador cotidiano y en un punto de anclaje desde dónde afirmarse subjetivamente, ante la caída o la difuminación de otras referencias. Mejor dicho, las changas –empleos temporales, con altísimos grados de informalidad–se transforman en nuevos organizadores cotidianos. Representan una salida a las estigmatizaciones que se arrojan sobre los cuerpos jóvenes cuando fueron excluidos de la institución escuela. Estos empleos precarios pareciera que siempre los mismos para los sectores populares, son recurrentes en términos históricos: para las mujeres el cuidado de niños/as y las tareas domésticas, mientras que para los hombres las labores de peón de albañil, en un lavadero de autos, de jardinero, entre otras. Algo que se pudo comprobar cuando se contrastó la experiencia que atravesaron jóvenes y adultos en sus vínculos con el universo del trabajo. Por ello, es infructuoso afirmar que existan referencias identificatorias que provengan de una clase trabajadora en potencial. Todavía restan que múltiples procesos sociales y políticos cuajen en experiencias formativas que traccionen hacia esa posibilidad para los/as jóvenes de los sectores populares del siglo XXI.

La *lógica del aprendiz* cobra una real dimensión cuando se observa detenidamente los procesos de formación en aquellas cuestiones relativas al universo del trabajo. Se requiere de una proximidad física que otorgue un vestigio de certidumbre para comenzar desde allí restituir la propia confianza, en este caso, del /la joven. Si bien tiene su propia dinámica –interesada por lograr obtener los mejores resultados, con menor tiempo y costos posibles– es un aspecto que rescatan al momento de analizar su reingreso a los ámbitos institucionales educativos. Entonces la actividad docente necesita desplegar, amorosamente, un trabajo cuerpo a cuerpo que permita sostener en el tiempo este nuevo vínculo con la escuela. Ahora bien, estos jóvenes traen consigo al ámbito escolar atributos que se forjaron en los *saberes de las changas* y en el cansancio corporal como un instrumento de quiebre que les permite irse de las incomodidades.

En las amistades se recae cuando es preciso hallar un espacio de refugio, una suerte de intimidad que los rearme. Los/as jóvenes eligen a sus amigos a partir de sus historias compartidas, de similares visiones del mundo, de parecidas formas de divertirse. Ahí es cuando el *juntarse* adquiere un espesor fundamental para convertirse en una retórica del afecto, que nutre a las vivencias de recursos expresivos. Esas vivencias afectivas son tan intensas que con algunas amistades logran una fusión intersubjetiva tal que construyen nuevas tramas vinculares que les brindan contención. Pasan a llamarse “hermanos” entre sí y con ello dan lugar a la configuración de redes de afectos que se originaron a partir de experiencias comunes. Como una epifanía del estar juntos, las salidas al baile o juntarse en una casa es una manera expresiva de celebrar esos encuentros. También en esas prácticas reconocen que tienen que poner en acto a los *saberes de cuidado* donde puedan protegerse entre ellos, de los hostigamientos que puedan sufrir por parte de otras grupalidades o de los embates que las institucionalidades hegemónicas suelen destinar para los hombres y las mujeres jóvenes. Hay una certeza de que la vida puede estar en riesgo, bajo muchos matices, por lo tanto es preciso defenderse entre todos los amigos/as. Sin embargo, estos saberes de cuidado tampoco se reducen a la exclusividad de las amistades, sino que también irradian en las experiencias inauditas de encontrarse en la situación de ser padres o madres jóvenes. Lo caracteriza a estos saberes, en las prácticas de las salidas con amigos, por ejemplo, radica en un arriesgue del propio cuerpo para defender/ proteger al amigo/a que se halla en un situación conflictiva. De eso se trata el saltar por el otro, en un ejercicio de protección de la integridad física o simbólica de alguien próximo donde, en ocasiones, no se precisa de la palabra como instancia de mediación.

Los noviazgos ponen en acto los vínculos intersubjetivos que se encuentran menos delimitados por las marcas de la institucionalización, proceso que se da en la relación con otros. En este caso, se elige con quién relacionarse. Así es cómo los dispositivos tecnológicos intervienen para comenzar una relación de novios, donde los primeros contactos y los mecanismos de seducción tienen cabida en el teléfono celular, inicialmente, y luego en las múltiples posibilidades que da internet. En su afirmación subjetiva, expresan los mandatos de la heteronormatividad. Los hombres se manifiestan como superados de las relaciones que tuvieron y que ahora es el momento de divertirse, sin asumir compromisos. Algunas de las mujeres, en cambio, han expresado que atravesaron noviazgos violentos,

donde la salida que hallaron a estas situaciones se dio a partir de refugiarse en la familia o en la potenciación de la violencia para amedrentar al agresor. En un claro intento de sostener el patriarcado, los hombres montan escenas de violencia y de expresión desahogada de celos. Ambas ocasiones suceden cuando las mujeres buscan y obtienen un mayor grado de autonomía e independencia respecto de sus parejas actuales. De más está decir, que los mayores costos en términos de violencia lo han sufrido los cuerpos de estas mujeres.

En este proceso de subjetivación, marcan y exigen que sean considerados con respeto, tanto los hombres como las mujeres que concurren a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos. La demanda por el respeto se ancla en la necesidad de un reconocimiento mutuo; es decir, que los consideren dentro de su integralidad humana, con su vitalismo disruptivo y sus propios intereses de problematizar sensiblemente al mundo. Pareciera que la falta de respeto proviniera de las instituciones educativas, sin embargo también se lo demandan a otras institucionalidades y al resto del universo de los adultos. El respeto es el punto de partida para iniciar cualquier tipo de relación, por ello su ausencia en determinadas situaciones puede generar que acontezcan manifestaciones violentas entre pares. Así es probable que se lo obtenga mediante la legitimación que surge de arriesgar el propio cuerpo y someter al de un par, que incurrió en una supuesta falta. En esta exigencia de respeto hay algo de imposible –ya sea en institucionalidades bien delimitadas o en grupalidades comunales– porque este pedido nunca puede ser cristalizado, esencializado, sino que debe reactualizarse de acuerdo con los contextos históricos, por lo tanto esa exigencia es contingente y lleva a dinamizar las relaciones sociales.

Los desencuentros con otros/as guardan una zona de contacto con las demandas de respeto que tienen una expresión cabal en lo que denominan como *mirar mal*. Tanto el respeto como el mirar mal son manifestaciones que están enlazadas en el proceso de subjetivación, donde se inscriben los modos de relacionarse intersubjetivamente. Solo que aquí tallan los vínculos lábiles que pueden darse con otros en diversos órdenes institucionales o en escenarios cotidianos. Opera como un modo de regular los vínculos, asentado sobre los prejuicios y las sospechas, donde tampoco se confiere el reconocimiento mutuo a quien es objeto de las malas miradas. La palabra casi no interviene, pero la desconfianza –a veces injustificada– es el punto de partida y el de llegada para marcar las diferencias de un intento

imposible de vincularse con un par. Se parte de la sospecha que el otro/a tienen actitudes amenazantes hacia la propia integridad, por ello es necesario descartar la pasividad y enfrentar la situación cuanto antes. Frente a lo impredecible que puede conjugarse en una experiencia de violencia u hostigamiento, lo mejor es enfrentarla para demostrar una inclinación a resolver una situación conflictiva, al mismo tiempo que se envía una señal al resto de la comunidad.

En los intentos de reflexionar acerca de los saberes, las experiencias y las subjetividades de hombres y mujeres que asisten a los ámbitos de educación de jóvenes y adultos, también se asiste a una preocupación por interrogarse por los límites que traza la hegemonía respecto del vínculo de lo educativo y los sectores populares. El aparato mediático despliega, en este sentido, una serie de plataformas discursivas que logran instalar el pánico moral en campo de lo social como una estrategia de disciplinamiento de estas subjetividades. Esto representa una preocupación que debe trasuntar en el diseño de políticas que tiendan a restituir la trama de confianzas múltiples y lazos vinculares que cuestionen la posibilidad de que el otro puede ser una amenaza para mi integridad. Dentro de ese marco, quedarán para profundizar en análisis posteriores las formas de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de jóvenes de sectores populares y cómo esto genera tramas vinculares en sus procesos de subjetivación. También deberán ampliarse los marcos de comprensión en torno de las experiencias que estos jóvenes tienen en el mundo laboral y cómo significan esas experiencias en términos formativos. De la misma forma será necesario comprender los sentidos acerca del respeto y las injusticias como formas expresivas de los/as jóvenes de manifestar su descontento en relación con el orden social actual y cómo ello deja marca en sus cuerpos y en sus imaginarios.

Para finalizar, con este trabajo pretendemos realizar aportes al campo de comunicación/ educación en el marco de una coyuntura histórica que señala la volcánica politicidad que atraviesa gran parte de Latinoamérica. En ese escenario son evidentes las tensiones entre iniciativas provenientes de gobiernos y organizaciones políticas que, con sus matices específicos, anhelan instalar una salida cabal al proyecto político-cultural del neoliberalismo. Mientras que los sectores concentrados de la economía, que cuentan con el apoyo de las empresas de medios comunicación, pugnan por seguir obteniendo una alta

rentabilidad y sostener un clima político acorde con sus intereses. Con estas disputas, las estrategias de investigación e intervención en comunicación/ educación tendrán que trazar un horizonte que aspire a la emancipación política de los sectores oprimidos. La investigación desarrollada aquí indica que todavía quedan resabios de las antiguas postergaciones a las que fue sometido nuestro continente, donde son visibles algunos avances y retrocesos en el esfuerzo por restituir derechos humanos. Poco sirve a los efectos de un pensamiento situado ampararse en los análisis de un repertorio de buenas prácticas o las apropiaciones de un conglomerado de dispositivos tecnológicos e informacionales, sin ahondar en la densidad política de una propuesta que inste a nuevas lecturas y escrituras del mundo.

## Bibliografía

- Adaszko, Adam y Kornblit, Ana Lía (2008), "Clima social escolar y violencia entre alumnos", en Daniel Míguez (Ed.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Agamben, Giorgio (2011a), *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Agamben, Giorgio (2011b), "¿Qué es un dispositivo?", en *Sociológica*, n° 73, 249-264.
- Alabarces, Pablo (2008a), "Estudios culturales", en Carlos Altamirano (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 85-89). Buenos Aires, Paidós.
- Alabarces, Pablo (2008b), "Introducción. Un itinerario y algunas respuestas", en Pablo Alabarces y María Graciela Rodríguez (Eds.), *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (pp. 15-30). Buenos Aires, Paidós.
- Altamirano, Carlos (dir.) (2008), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz (1980), *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Althusser, Louis (1967), *La revolución teórica de Marx*. México, Siglo Veintiuno.
- Althusser, Louis (1970), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Aparicio, Juan Ricardo, Saavedra, Alcira, Lobo, Gregory y Quintana, Camilo (2010), "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 57-66). Santiago de Chile, Clacso.
- Argumedo, Alcira (2004), *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Argumedo, Manuel (1987), "Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos", en Gonzalo Tapia (Ed.), *La producción del conocimiento en el medio campesino*. Santiago de Chile, PIIIE.
- Batjín, Mijaíl (2002), *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bélanger, Paul y Federigui, Paolo (2004), *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Benjamin, Walter (2011), *Papeles escogidos*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Benjamin, Walter (2013), *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Benveniste, Émile (1997), *Problemas de lingüística general* (Tomo I). México, Siglo XXI.
- Benveniste, Émile (1999), *Problemas de lingüística general* (Tomo II). México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008), *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2008), *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Bourgois, Philippe (2010), *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem* (1° ed.). Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Braidotti, Rosi (2000), *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.

- Brusilovsky, Silvia (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992), *Análisis de discurso y educación*. México, Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. DIE 26.
- Butler, Judith (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Caggiano, Sergio (2007), *Lecturas desviadas sobre cultura y comunicación*. La Plata, Edulp.
- Caletti, Sergio (2002), *Comunicación, Política y Espacio Público: notas para repensar la democracia en la sociedad contemporánea*. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados-UNC.
- Comenio, Juan Amós (1998), *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- Corea, Cristina (2010), "El agotamiento de la subjetividad pedagógica", en Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea (Eds.), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 71-83). Buenos Aires, Paidós.
- Charlot, Bernard (1997), *Du rapport au savoir*. París, Anthropos.
- Da Porta, Eva (2011), *Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km 8 (tesis doctoral)*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social- UNLP.
- De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles (1995), *Conversaciones*. Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2002), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- Dubet, Francois y Martucelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés (2005), "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 27.
- Educación, Ministerio de Cultura y (1973), *Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-Dirección Nacional de Educación del Adulto.
- Educación, Ministerio de Cultura y (1974), *Método CREAM (Material de apoyo)*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Efron, Gustavo (2009), "La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación", en Mariana Chaves (Ed.), *Estudio sobre juventudes en Argentina I* (pp. 135-153). La Plata, Edulp-RIJA.
- Ford, Aníbal (2000), *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault, Michel (2000), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2010), *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (1975), *Acción cultural para la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, Ediciones La Aurora.

- Freire, Paulo (1994), *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- Freire, Paulo (1997), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1999), *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2000), *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001), *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Freire, Paulo (2007a), *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2007b), *La educación en la ciudad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (2008a), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008b), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012), *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freire, Paulo (2005), *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (2001), "El malestar en la cultura", en Sigmund Freud (Ed.), *Obras completas* (Vol. 8). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gadamer, Hans-George (1993), *Verdad y método* (I). Salamanca, Ediciones Sígueme.
- García Canclini, Néstor (2010), "Estudios culturales: ¿un saber en estado de diccionario?", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 123-131). Santiago de Chile, Clacso.
- Geertz, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Giroux, Henry (2008), *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Goffman, Erving (2006), *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goldmann, Lucien (1984), *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gómez, Manuel (2012), "CREAR, la palabra recuperada", en Florencia Finnegan (Ed.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 71-98). Buenos Aires, Aique.
- Goody, Jack (1985), *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal.
- Gramsci, Antonio (2000), *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2003a), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2003b), *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2009), *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Green, Michael (2008), "Estudios culturales", en Michael Payne (Ed.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 202-207). Buenos Aires, Paidós.
- Griffith, Glyne (2008), "Estudios caribeños", en Michael Payne (Ed.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 200-202). Buenos Aires, Paidós.



- Grimson, Alejandro y Caggiano, Sergio (2010), "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 17-30). Santiago de Chile, Clacso.
- Grossberg, Lawrence (2012), *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Guattari, Felix (1996), *Caósmosis*. Buenos Aires, Manatíal.
- Guber, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- Guber, Rosana (2005), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Habermas, Jürgen (1999), *Teoría de la acción comunicativa (I). Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.
- Hall, Stuart (2010), "Estudios culturales y sus legados teóricos", en Stuart Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 57-71). Bogotá-Lima-Quito, Envión Editores-IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina.
- Haraway, Donna (1991), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York, Routledge.
- Heller, Agnes y Fehér, Ferenc (1985), *Anatomía de la izquierda occidental*. Barcelona, Península.
- Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María (1984), "Educación de Adultos en la Argentina de la última década", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n° Vol. 7(1 y 2).
- Hidalgo, Cecilia (2006), "Reflexividades", en *Cuadernos de Antropología Social*(23), 45-56.
- Hobbes, Thomas (2004), *Leviatán*. Buenos Aires, Ediciones Libertador.
- Hobsbawm, Eric (2012), *La Era de la Revolución (1789-1848); La era del Capital (1848-1875); La era del Imperio (1875-1914)* Barcelona, Crítica.
- Hoggart, Richard (2013), *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Huergo, Jorge (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, Jorge (2011), "Sentidos estratégicos de comunicación/ educación en tiempos de restitución del Estado", en Eva Da Porta (Ed.), *Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico* (pp. 15-40). Córdoba, CEA.
- Huergo, Jorge (Ed.). (1997), *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, Jorge y Fernández, María Belén (2000), *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplan, Carina (2009), *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- Kusch, Rodolfo (1976), *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1986), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI.
- Larrosa, Jorge (Ed.). (1995), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.

- Maffesoli, Michel (1997), *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- Maffesoli, Michel (2005), *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Mariátegui, José Carlos (2009), *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007), *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- Martín-Barbero, Jesús (2002), *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, Jesús (2003a), *De los medios a las mediaciones* Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, Jesús (2003b), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Martín-Barbero, Jesús (2003), *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- Martín Barbero, Jesús (2010), "Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 133-141). Santiago de Chile, Clacso.
- Martínez, Darío (2012), *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación (Tesis de Maestría)*. La Plata, FPyCS-UNLP.
- Martínez, Darío (2013a), "Configuraciones subjetivas de la educación de jóvenes y adultos", en *Revista Autónoma de Comunicación de la UNAM*, n° 3.
- Martínez, Darío (2013b), "Rasgos de la subjetividad juvenil en la educación de adultos", en *Revista Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, n° 75, 45-55.
- Martuccelli, Danilo (2007), *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2004), *La ideología alemana*. Buenos Aires, Nuestra América.
- Mata, María Cristina (1999), "De la cultura masiva a la cultura mediática", en *DIA-LOGOS de la Comunicación* n° N° 56.
- Mattelart, Armand (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Buenos Aires, Fundesco.
- Mattelart, Armand y Neveu, Erik (2002), *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. La Plata, EPC-FPyCS-UNLP.
- McLaren, Peter (1998), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (1998), "Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder", en Peter McLaren (Ed.), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (pp. 17-42). México, Siglo Veintiuno.
- Mead, Margaret (1971), *Cultura y compromiso*. Buenos Aires, Granica.
- Mouffe, Chantal (2007), *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nación-Diniece, Ministerio de Educación de la (2010), *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación-Diniece.

- Núñez, Pedro (2007), "Los significados del respeto en la escuela media", en *Propuesta educativa*, n° 27.
- Núñez, Pedro (2011), "El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil", en *Pedagógica*, n° 1.
- Núñez, Pedro (2013), *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derecho*. Buenos Aires, La Crujía.
- Ong, Walter (2006), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, Oscar (1997), *La formación del Estado argentino. Origen, progreso y desarrollo nacional*. Buenos Aires, Planeta.
- Oxman, Claudia (2008), *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Papalini, Vanina (2006), "La subjetividad disciplinada: de la contracultura a la autoyuda", en Vanina Papalini (Ed.), *La comunicación como riesgo. Cuerpo y subjetividad*. La Plata, Ediciones al Margen.
- Paulín, Horacio, Tomasini, Marina, Bertarelli, Paula, D'aloiso, Florencia, García Bastán, Guido, Martínez, Soledad, et al. (2012), "Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes", en *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*.
- Payne, Michael (Ed.). (2008), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires, Paidós.
- Poust, Alice J. (2008), "Estudios latinoamericanos", en Michael Payne (Ed.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 240-245). Buenos Aires, Paidós.
- Prieto Castillo, Daniel y Gutiérrez Pérez, Francisco (2007), *La mediación pedagógica*. Buenos Aires, La Crujía.
- Puiggrós, Adriana (1997), *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2011), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2006), *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (I). Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge (2006), *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina* (V). Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.
- Puiggrós, Adriana, José, Susana y Balduzzi, Juan (1988), *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires, Editorial Contrapunto.
- Quintero Riveiro, Mareia (2010), "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 39-56). Santiago de Chile, Clacso.
- Rama, Ángel (1998), *La ciudad letrada*. Montevideo, Arca.
- Reguillo Cruz, Rossana (2005), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Norma.

- Restrepo, Eduardo (2012), *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Ricoeur, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Richard, Nelly (2010), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile, Clacso.
- Rodríguez Brandao, Carlos (1993), "Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina", en Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Eds.), *Educación popular. Crisis y perspectivas* (pp. 43-72). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rodríguez, Lidia (1997), "La educación de adultos en la Argentina", en Adriana Puiggrós (Ed.), *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina* (Vol. II). Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lidia (2003a), "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos", en Adriana Puiggrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina* (Vol. VI). Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lidia (2003b), "Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos", en Adriana Puiggrós (Ed.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la Educación Argentina* (Vol. VIII). Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, Lidia, Marin, Carlos, Moreno, Silvia y Rubano, María del C. (2007), "Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, n° año XVIII n° 34.
- Rodríguez, Lidia Mercedes (1992), "La educación de adultos y la construcción de su especificidad", en Adriana Puiggrós (Ed.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la educación argentina* (Vol. III). Buenos Aires, Galerna.
- Sacomanno, Guillermo (2011), *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires, Planeta.
- Saintout, Florencia (Ed.). (2003), *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación-FPyCS.
- Saraví, Gustavo (2010), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, Ciesas.
- Sarlo, Beatriz (2004), *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1849), *Educación Popular*. Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belin i Compañía.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1899), *Obras de D. F. Sarmiento. Tomo XXVIII. Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1999), *Facundo*. Buenos Aires, Altamira.
- Schmucler, Héctor (1997), *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Sennet, Richard (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Sirvent, María Teresa (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sirvent, María Teresa y Topasso, Paula (2006), *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires, Documento de Cátedra-UBA-FFyL.

- Sirvent, María Teresa, Toubes, Amanda, Santos, Hilda, Llosa, Sandra y Lomagno, Claudia (2006), "Revisión del concepto de Educación No Formal", en María Teresa Sirvent (Ed.), *Cuadernos de cátedra de educación no formal*. Buenos Aires, OPFyL-UBA.
- Southwell, Myriam (2009), "¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades", en *Revista Propuesta Educativa*(30), 23-35.
- Spivak, Gayatri (2011), *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires, El Cuenco de Plata.
- Stevenson, Nick (1998), *Culturas mediáticas. Teoría social y comunicación masiva*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.
- Suriano, Juan (2001), "Las prácticas educativas del anarquismo", en *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Buenos Aires, Manantial.
- Szurmuk, Mónica y Mckee Irwin, Robert (2009), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México, Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas* (IV Tomos). Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tello, César (2006), "El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n° Año 28, n° 1.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, IPE-Unesco.
- Thompson, Edward P. (1980), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.
- Thompson, Edward P. (1981), *Miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica.
- Thompson, Edward P. (1995), *Costumbres en común*. Barcelona, Crítica.
- Torres, Rosa María (1994), *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Unesco (1949), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos I*. Elsinor, Unesco.
- Unesco (1960), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos II*. Montreal, Unesco.
- Unesco (1972), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos III*. Tokio, Unesco.
- Unesco (1985), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos IV*. París, Unesco.
- Unesco (1997), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos V*. Hamburgo, Unesco.
- Unesco (2009), *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos VI*. Belem, Unesco.
- Varela, Mirta (2003), *Cultura de masas, técnica y nación. La televisión argentina 1951-1969 (tesis doctoral UBA)*. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Vassallo de Lopes, María Immacolata (2003), *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. México, Esfinge.
- Verón, Eliseo (1992), "Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada", en Ferry, Wolton y otros (Eds.), *El nuevo espacio público*. Barcelona, Gedisa.
- Viscardi, Nilia (2008), "Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social", en Rafael Paternain y Rafael Sanseviero (Eds.), *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo, Fesur.

- Voloshinov, Valentín (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Walsh, Catherine (2010), "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones", en Nelly Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 93-106). Santiago de Chile, Clacso.
- Walsh, Rodolfo (2013), *Cuentos completos*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Wallerstein, Immanuel (1993). *Abrir las ciencias sociales*. Lisboa, Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences.
- Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Williams, Raymond (2003a), *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Williams, Raymond (2003b), *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Willis, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Wolf, Mauro (2007), *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Buenos Aires, Paidós.

# Anexo I

## Políticas destinadas a la educación de jóvenes y adultos

Año	Política	Observaciones
1839	Sarmiento crea un grupo de educación de adultos en el Colegio Santa Rosa de América en la provincia de San Juan.	El proyecto se interrumpe por desavenencias con Rosas. Sarmiento debe inmigrar a Chile.
1853	Artículo en El Monitor escrito por Sarmiento.	“El decreto de creación de una escuela nocturna de dibujo lineal en Chimba, que publicamos a continuación empieza en Santiago a hacerse popular entre los artesanos. Poseerlo es un título de consideración, una muestra de saber práctico [...] El nombre de las escuelas nocturnas nos conduce a hacer algunas indicaciones sobre las verdaderas escuelas nocturnas, que son aquellas en las que se da la misma instrucción que en las diurnas para aquellas clases de sociedad que, por sus ocupaciones o su edad, no pueden concurrir a éstas, adquiriendo en ellas la instrucción que no han adquirido en su infancia [...] Recordemos a este propósito que en Nueva York, sólo se establecieron escuelas nocturnas de ambos sexos en 1847, por una Ley de la Legislatura que proveía los medios de sostenerlas, sirviendo para ellas las escuelas públicas diurnas. Los alumnos de estas escuelas son de todas las edades, desde 16 hasta 60 años de edad”.
1856-1861	Comienzan a funcionar las escuelas de adultos en la provincia de Buenos Aires.	Ocurre durante el periodo en que Sarmiento fue el Director del Departamento de Escuelas. En la provincia de Buenos Aires se dieron las primeras experiencias formales en educación de adultos. Sarmiento planteaba la necesidad de escuelas nocturnas y dominicales para los adultos.
1868-1872	Creación de escuelas nocturnas	Fueron creadas, durante la presidencia de Sarmiento, en los colegios nacionales de las provincias de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes. Eran para obreros, dependían de la Dirección de Enseñanza Común. También se denominaban Escuelas de Tercer Turno, que luego se llamaron Escuelas Vespertinas. Duraba 5 años, tenían un régimen de promoción anual y asistían de lunes a viernes durante 2 horas y media.
1869	Sarmiento realiza un censo donde un millón de habitantes no sabían ni leer	



	ni escribir de un total de un millón 700 mil.	
1881	Censo nacional.	El 70% de la población era inmigrante y no concebía a la educación como un futuro prometedor, su preocupación se centraba en el trabajo y obtener las condiciones para su subsistencia.
1882	Congreso Pedagógico	Este congreso fue el antecedente para la Ley 1420. En Buenos Aires, plantea que es central la educación de adultos en cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, en las fábricas, establecimientos agrícolas o rurales y en cualquier lugar donde fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para instruirlos.
1884	Sanción de la Ley 1420.	Artículo 11 señala que el número mínimo para la apertura de un curso debía ser de 40 personas. El artículo 12 decía que los contenidos de enseñanza serían lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, geografía nacional, entre otras.
1900	Presidencia de Ramos Mejía del Consejo Nacional de Educación.	Se inicia un período de educación patriótica, que dio inicio al positivismo pedagógico, cuyos exponentes principales fueron: Carlos Bunge, José Ramos Mejía, Víctor Mercante y José Ingenieros.
1900	Congreso Pedagógico	Palabras de José Berruti, impulsor de la educación de adultos, en el Congreso Pedagógico de 1900: “Las escuelas nocturnas para adultos son instituciones que llenan un notable vacío institucional en nuestro país, esencialmente cosmopolita”.
1900	Grupos anarquistas fundan las escuelas libertarias.	Se trataban de escuelas destinadas a la educación del trabajador para combatir el patriotismo, el militarismo y el clericalismo. Buscaban salir de la opresión y la ignorancia. Eran anti-estatales, lo cuestionaban porque se impartía una enseñanza patriótica y centrada en el monopolio del Estado. Centralidad en el objeto libro
1900	Se fundó la primera sociedad popular de educación.	En 1900 se fundó la primera sociedad popular de educación en relación con una escuela nocturna y al año siguiente otra similar creó la primera escuela para mujeres y fundó otra para varones, ambas con cursos vocacionales (Rodríguez, 1994, p. 6)
1901	Primer Reglamento de Escuelas Nocturnas	Hacia una diferenciación entre los adultos y los niños. El criterio se basaba en la edad de los sujetos, en aquellos que no sabían leer y escribir, o bien que lo hacían rudimentariamente. Se trataban de estrategias que buscaban disciplinar y controlar a los trabajadores, “para defender la moral y disciplinar a las masas ignorantes [...] apartar al jornalero de disipaciones y vicios”. (Brusilovsky, 2006)
1910-1930	Presencia de las organizaciones obreras.	Estos agrupamientos constituyeron experiencias de educación popular de adultos, con sustratos en el pensamiento obrero anarquista europeo, donde el acceso al libro se representaba como acceso a la cultura y a la participación en la sociedad. Por fuera del ámbito estatal, estas organizaciones constituyeron un canal de participación para sectores sociales que no se encontraban representados en el espacio público, al mismo tiempo que se

		volvieron instancias de socialización política y se complementaban con las expresiones de otras disputas como las huelgas y la organización en gremios o sindicatos (Sirvent, 2008). En Buenos Aires a partir de 1920 el socialismo había creado las Bibliotecas Populares barriales y para 1932 contaba con más de cincuenta en sus centros con actividades educativas y culturales. Durante la década del 30, las sociedades populares organizaron dos congresos nacionales y uno interamericano con la participación de numerosas asociaciones y profesores de prestigio (ME-Diniece, 2010, p. 17).
1912	Creación de las denominadas Escuelas Populares Nocturnas de Puertas Abiertas	Berrutti continuó trabajando como Inspector General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 1991, p. 205). Allí impulsó la creación de las denominadas Escuelas Populares Nocturnas de Puertas Abiertas (1912). Las primeras funcionaron en La Plata y en Avellaneda, en esta última localidad una de ellas creada por el mismo Berrutti, quien había estudiado en Estados Unidos de Norteamérica la organización de esos establecimientos y apuntaban a implementar el sistema de conferencias y lecturas públicas de divulgación científica (ME-Diniece, 2010, p. 15).
1924	Se aprobó la unificación de la enseñanza para adultos	Por iniciativa del Inspector Alfredo D. Insaurrealde, el Consejo Nacional de Educación aprobó la unificación de la enseñanza para adultos, creándose escuelas para esta población con el ciclo primario completo y las materias complementarias. En 1928 y por iniciativa del Inspector General Próspero Alemandri, se crearon las escuelas complementarias en Territorios Nacionales (Rodríguez, 1992, p. 266).
1930-1932	Cierre de las escuelas complementarias y eliminación de los cursos especiales, durante la presidencia de Terán en el Consejo Nacional de Educación.	Se basaba en una reinterpretación de la Ley 1420 que había fundamentado su creación. El argumento fue que el término “ineducados” del artículo 11° de esa normativa se refería a “analfabetos” y que la referencia del artículo 12° a “los objetos más comunes...” hacía alusión a la enseñanza común y no a la formación en oficios (Rodríguez, 1992, p. 267). El estudio de esta autora menciona que esto generó una movilización de profesores que terminó en la reintegración de seiscientos veinticinco educadores cesanteados y en la incorporación de estos cursos en la ley presupuestaria de 1932, y que en esos años, también se constituyó la Asociación Nacional de Profesores Especiales de Escuelas para Adultos. En relación a las Escuelas Complementarias, si bien el gobierno de facto de Uriburu las había cerrado, la situación adquirió estado público y fue aprovechada por el gobierno de Agustín P. Justo que las reabrió (ME-Diniece, 2010, p. 16).
1934	Conferencia Nacional sobre Analfabetismo, organizada por el Ministerio de Justicia.	Extraído de: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, <i>Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador</i> . Buenos Aires, MECyT, 2004.
1949-1951	Leyes provinciales que instalaban	Extraído de: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, <i>Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador</i> .

	la educación primaria de adultos para los mayores de 14 años: Santa Fe, Ley N° 3.554/ 49; Buenos Aires, Ley N° 5.650/ 51; Corrientes, Ley N° 1.576/ 51	Buenos Aires, MECyT, 2004.
1949	I Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA )	Realizada en la ciudad de Elsinor (Dinamarca), fue la conferencia de posguerra. Efectuada en junio de 1949 contó con setenta y nueve participantes que representaban veintinueve países, casi el 70% provenían de países europeos, 18% de América del Norte y 14% del resto del mundo [...]. En los comentarios contemporáneos y posteriores a este evento, la principal crítica fue que se trató de una conferencia regional de Europa occidental [...] con un solo representante de América Latina y también un único representante de África. Asociados al optimismo postbélico [...] y, dada su composición, se priorizaron problemas que afectaban a los países de Europa Occidental, la Educación de Adultos era visualizada como un fin en sí misma o como un elemento de suplencia y complementariedad [...] (ME-Diniece, 2010, p. 20).
1960	II Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA ). Montreal, Canadá	Contó con la participación de cincuenta y un países -entre los que se incluyeron diez latinoamericanos-, aunque no se cuenta con un registro que exprese cuáles fueron los que enviaron delegaciones de esa región [...] El escenario de esta conferencia mostraba un mundo de rápidos cambios científicos y tecnológicos, la descolonización de varios países -especialmente en África- y efectos de procesos de modernización en América Latina (ME-Diniece, 2010).
1961-1966	Experiencias del Departamento de Extensión de la Universidad Nacional de Buenos Aires.	Llevaba a cabo estrategias destinadas a trabajar con los sectores sociales analfabetos de los barrios porteños. Además, durante el lapso comprendido entre los años 1961 y 1966, se organizó un Seminario Anual de Educación de Adultos (Ministerio, 2004).
1963	Campaña Universal contra Analfabetismo, aprobada por Resolución de las Naciones Unidas el 11/12/1963.	La Argentina adhiere a esta campaña durante la presidencia de Arturo Illia (Ministerio, 2004).

	Auspiciada por la Unesco.	
1965	Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, en Teherán.	Realizado por sugerencia XIII Conferencia General de la UNESCO. A mediados de esta década también se inició en cincuenta países del mundo el Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) financiado por la ONU y con apoyo de la UNESCO [...]. También el CREFAL reorientó sus acciones de formación a partir del mencionado congreso y desde 1969 enfatizó la promoción de la alfabetización en el contexto de la Educación de Adultos (ME-Diniece, 2010, p. 24).
1965	Primera campaña masiva de alfabetización organizada desde el Estado.	Este programa, creado por decreto presidencial en 1964, se ejecutó a partir de la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Escolar, que era la estructura estatal encargada de llevar adelante la planificación de las acciones educativas (Ministerio, 2004).
1966-1967	Capacitación para docentes.	El Consejo Nacional de Educación realizó cursos en el Instituto Bernasconi para la Campaña de Alfabetización (Hernández, 1984).
1968	V Reunión del Consejo Interamericano de 1968, Venezuela	Se aprobó el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) que estableció entre sus prioridades a la alfabetización y a la educación de adultos (ME-Diniece, 2010, p. 25).
1968	Se crea la Dirección Nacional de la Educación del Adulto (DINEA).	Tuvo a su cargo las acciones de la modalidad hasta su disolución en 1993. Se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, posteriormente transformada y denominada por el Decreto 4941/66, Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización. En 1966, durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía, esta dependencia fue transformada y en 1968 esa estructura (junto con todas las escuelas nacionales que impartían educación regular y sistemática y dependían de la antigua Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación) pasaron a depender de un nuevo organismo creado para centralizar todas estas instituciones y al que se denominó Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA ), fundada a través del decreto 2704/68. Sus postulados principales pasaron por la educación permanente.
1970	Primer Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, Buenos Aires	Organizada por el Ministerio de Cultura y Educación, con el auspicio del PREDE, espacio en el que se aprobó el Plan Multinacional de Educación de Adultos que establecía múltiples objetivos para la modalidad: renovación y actualización de conocimientos, preparación para actividades de producción y consumo, recreación y empleo de horas libres, integración a la comunidad local, nacional, regional y universal [...]. En el marco de este Plan Multinacional se crearon varios tipos de centros educativos que atendían diferentes necesidades, entre ellos los Centros Educativos de Nivel Secundario (CEN S), Centros Educativos Comunitarios, Centros Educativos para Aborígenes y

		Centros Móviles de Promoción Profesional Popular [...] (ME-Diniece, 2010, p. 25).
1971	Se inauguró el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL)	Organismo técnico integrado por varios institutos, a partir de un convenio entre la OEA y la DINEA. Desde ese espacio se promovieron investigaciones, ámbitos de formación e intercambio de becarios latinoamericanos y publicaciones específicas sobre Educación de Adultos. El ideario desarrollista internacional en materia de política educativa estuvo en la base de las acciones del Plan Multinacional de Educación de Adultos y del CEMUL, impulsado por los binomios tradición- modernidad/desarrollo-subdesarrollo y una idea de desarrollo estructurada en su carácter universalista y que al hablar de cultura lo hacía en referencia sólo a la civilización occidental (ME-Diniece, 2010, p. 26).
1972	III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA ). Tokio, Japón	Se sugería que la Educación de Adultos sea reconocida en el contexto de la Educación Permanente, como un componente específico e indispensable de la educación y que se aseguren los servicios educativos en este sentido. Se impulsaban acciones de alfabetización y la participación de las mujeres, se reconocía en varios países lo que se denominó como “abandono escolar” por parte de niños y jóvenes, también la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional. [...] Estuvieron representados ochenta y tres países, principalmente por funcionarios ministeriales superiores y profesores de universidades. Esta es la primera conferencia en la que se tiene registro de la participación de una delegación argentina, entre las diez delegaciones latinoamericanas que estuvieron presentes: Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México y Venezuela. existió en esta CONF INTEA un descontento general con respecto a las ideas sobre la funcionalidad de los procesos de alfabetización y de la Educación de Adultos, asociado a la constatación de que programas experimentales de organismos internacionales y programas nacionales, tenían los mismos problemas de discontinuidad, descoordinación y discordancia con las condiciones de vida y de trabajo de sus destinatarios que otras propuestas consideradas más tradicionales. Estas disonancias expresaban un disconformismo, también asociado a la desilusión general frente a las promesas del desarrollismo (ME-Diniece, 2010, pp. 26-27)
1970	Se crea el Instituto de Cultura Popular (Incupo)	Organizaciones no gubernamentales vinculadas con la Iglesia Católica, a partir de las ideas y cambios experimentados reflejados en los documentos Concilio Vaticano II, Medellín y en Argentina, el documento de San Miguel. Trabajaron en acciones de alfabetización el noreste del país. [www.incupo.org]
1973	Se crea la Fundación para el Desarrollo en Justicia y Paz (FUNDAPAZ) , Vera, Santa	Iniciada a partir de una donación realizada por las religiosas de la orden del Sagrado Corazón para contribuir a la promoción humana y al desarrollo solidario de comunidades rurales pobres del norte argentino (ME-Diniece, 2010, p. 28).

	Fe	
1973-1974	Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR).	Se la pensó a partir de una duración de 14 meses: desde junio de 1973 hasta agosto de 1974. Mediante la regionalización buscaba tomar todo el territorio nacional. Tenía pensado una política de comunicación para los adultos. Cerca de 13.000 personas fueron alfabetizadas. El sujeto es el trabajador. Adoptó el método de Paulo Freire. Finalizó 12 meses después de su creación por los conflictos políticos (Hernández, 1984).
1973	Decreto 4626/73, en la provincia de Buenos Aires	Se crea la rama de Educación de Adultos, que dependía de la Secretaría de Educación. Se establece la independencia de las escuelas primarias para niños, la cobertura de cargos directivos y un cuerpo propio de supervisión para la modalidad. Entre 1973 y 1976 se expandió la oferta educativa de la Educación de Adultos en esta provincia, llegando a cubrir todos los distritos bonaerenses y creció la matrícula (Iovanovich, 2002).
1974	Se crea la carrera para la docencia en educación de adultos en la Universidad de Luján.	Dependía de la División de Educación Permanente. Tenía tres años de duración y presentaba tres especialidades: educación social, técnicas audiovisuales y educación a distancia. Constituyó la experiencia más sistemática destinada a la formación de docentes para la EA. Funcionó hasta el cierre de la universidad por la dictadura en 1976 (Hernández, 1984).
1974	Se disuelve el CEMUL	Durante la gestión de Ivanissevich ocurre esto y comienzan a desarticularse todas las iniciativas vinculadas con la educación de adultos. Esto ocurrió primero con el gobierno de Isabel Martínez de Perón y luego con la Dictadura Militar.
1976	Conferencia General de la Unesco en Nairobi.	Define a la EA: “es el conjunto de procesos educacionales organizados, cualesquiera sean los contenidos, los métodos, niveles y métodos, tanto formales como informales, que prolonguen o reemplacen la educación inicial en escuelas y/o colegios, universidades, de capacitación, vocacionales, etc., a través de los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la cual pertenecen, desarrollan sus habilidades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus calificaciones técnicas o profesionales, o las reorientan en una nueva dirección, produciéndose un cambio de actitudes y comportamiento en una doble perspectiva: desarrollo personal integral y participación en un desarrollo social, económico y cultural, independiente y equilibrado” (Hernández, 1984). Esta declaración fue una de las más aceptadas y retomadas en la Declaración de Hamburgo en 1987 y suscripta nuevamente en la última Confitea VI en Belem, Brasil, en 2009.
1981	Leyes 22.367 y 22.368	Se dispuso la transferencia de las escuelas primarias de adultos de la DINEA a la estructura ministerial de las provincias y a la entonces Municipalidad de Buenos Aires (Leyes 22.367 y 22.368, respectivamente), la DINEA fue reducida a una oficina subalterna (Hernández y Facciolo, 1984).
1984	Plan Nacional de Alfabetización (1984-1989)	Creó la Comisión de Alfabetización Funcional y Educación Permanente que tuvo rango de Secretaría de Estado y de la cual comenzaron a depender la Dirección Nacional del Plan Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos

		(DINEA). Los contenidos tomaban como punto de partida a la Constitución nacional (Tiramonti y Nosiglia, 1998).
1985	IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA). París, Francia	No alcanzó el nivel de discusión que se había atingido en la conferencia anterior, realizada en Tokio. Fue convocada con el título: “ <i>El desarrollo de la Educación de Adultos: aspectos y tendencias</i> ”. Participaron ciento veintidós estados miembros y la cantidad de ONG s acreditadas aumentaron a cincuenta y nueve. En general se retomaron la mayoría de las ideas y propósitos expresados en la conferencia anterior [...]. Un elemento diferente fue la mención a la Andragogía como enfoque propio de la Educación de Adultos, también se destacó el papel primordial de la orientación profesional, la necesidad de formación de educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, la importancia del desarrollo local y de una planificación descentralizada [...] (MEDiniece, 2010).
1987	Resolución 68/87 de la DGCyE que permite la creación de los Centros de Educación de Adultos.	El Centro de Educación de Adultos es: “Es el establecimiento educativo que brinda la Educación General Básica a alumnos mayores de 16 años, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional. Su estabilidad depende de la fluctuación de la matrícula y su conducción puede o no estar a cargo de personal directivo. Pueden tener carácter fijo o rotativo, en función del lugar fijo donde desarrolle sus actividades educativas; pueden ser abiertos o cerrados, teniendo en cuenta la procedencia de sus alumnos, es decir, si estos provienen de la comunidad o de alguna institución o empresa, específicamente y pueden estar nucleados (si dependen de la dirección de la Escuela de Adultos con la que nuclean) o no nucleados (dependen de la Jefatura de Inspección de la Región Educativa a la que pertenece)”. Resolución 68/87 de la Dirección de Adultos y Formación Profesional, DGCyE.
1990-1992	Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA).	Tenía como objetivo ofrecer ámbitos no escolarizados para que los adultos culminen su educación primaria. Luego, este programa fue transferido –junto con los otros servicios educativos– a las jurisdicciones que estaban dispuestas a cumplimentarlo. La mayor consecuencia radicó en el cierre de la mayor parte de los centros educativos situados en las provincias. Así fue como la educación de adultos dejó de tener una conducción específica (Ministerio, 2004).
1993	Se cierra la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA).	
1993	Ley 24.195/93. Ley Federal de Educación	Artículo 5. El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: [...] 16. La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria. [...] . Artículo 30 - Los objetivos de la Educación de Adultos son: a) El desarrollo integral y la

		<p>cualificación laboral de aquellas personas que no cumplieron con la regularidad de la Educación General Básica y Obligatoria, o habiendo cumplido con la misma deseen adquirir o mejorar sus preparación a los efectos de proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial. [La EA se la piensa como régimen especial.]</p>
1994	Ley 11.612/95. Ley Provincial de Educación	<p>Artículo 12°- Los objetivos de la Educación de Adultos son: a) Favorecer el desarrollo integral y la cualificación laboral de la población económicamente activa que no cumplió con la regularidad de la educación general básica. [La EA, junto con la educación de las personas con capacidades especiales, de educación física y artística, salió del tronco central del sistema para integrar regímenes especiales. Fundamentos de la ley 13.688]</p>
1997	V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA), Hamburgo, Alemania.	<p>La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, señala en relación con la “Alfabetización de Adultos (que) la alfabetización concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere [...]” y cuando señala que “La educación básica [...] No es sólo un derecho, es también un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto” (Ministerio, 2004) Este evento tuvo más de mil quinientos participantes y contó con la participación de más de cuatrocientas organizaciones no gubernamentales. Su agenda incluyó como temas: aprendizaje de personas adultas y democracia; mejora de las condiciones y calidad de los aprendizajes de personas adultas; derecho universal a la alfabetización y a la educación básica; igualdad y equidad de género y emponderamiento de las mujeres; aprendizaje de adultos en relación al mundo laboral cambiante, al medioambiente, la salud y la población, a la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; aprendizaje de personas adultas para todos: derechos y aspiraciones de distintos grupos, financiamiento del aprendizaje de adultos, solidaridad y cooperación internacional [...]. En los balances sobre esta CONFINTEA se enfatizaba que en los documentos finales había fortalecido a la Educación de Adultos al retomar un aspecto clave ampliamente abordado y desarrollado especialmente por la Educación Popular: el indisociable vínculo entre educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento la alfabetización como derecho humano fundamental [...]. Como contrapunto, los mismos autores advertían sobre el discurso educativo que, similar a muchos documentos de los organismos internacionales, borran las condiciones socio-históricas políticas que se expresan en la Educación de Jóvenes y Adultos y que aluden a cierta deshistorización de los análisis,</p>



		enmascarando las desigualdades inherentes al capitalismo de fin de detrás de un discurso que plantea el ideal de un mundo igual para todos (ME-Diniece, 2010, pp. 38-39).
2000	Foro Mundial sobre Educación Para Todos, Dakar	Se alcanzó consenso internacional sobre el derecho a la Educación y el derecho a aprender de cada hombre y mujer y el papel central de la educación de jóvenes y adultos, para favorecer una ciudadanía creativa y democrática (Ministerio, 2004).
2003	Decreto 1.525/03. Agencia de Acreditación de Comp. Laborales. Pcia de Buenos Aires. DGCyE	“Artículo 4. La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales tendrá por objetivos: a. acreditar los saberes socialmente productivos de los trabajadores que lo soliciten, independientemente de la forma en que fueron adquiridos [...] c. acordar el diseño de indicadores de los saberes socialmente productivos y el desarrollo de procedimientos válidos y confiables para su evaluación.” “Artículo 8. Las certificaciones por la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales constituirán un documento laboral de acreditación fehaciente de saberes socialmente productivos”.
2004	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.	Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001. El programa se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio, 2004).
2005	Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional	“Artículo 1. La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional”. “Artículo 2. Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente”. “Artículo 8. La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de los procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo”.
2006	Ley 26.075. Ley de Financiamiento Educativo. [Sancionada el 21/12/05 y promulgada 09/01/06]	Esta ley buscó alcanzar el 6% del PBI, para el año 2010, para la inversión en educación. “Artículo 2. El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: [...] d. Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e. Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”

2006	Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.	En el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en “fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país” (Ministerio, 2006).
2006	Ley de Educación Nacional. Ley 26.606	“ <i>Artículo 46.</i> La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. “ <i>Artículo 48.</i> La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a. Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria [...]”. Se la establece como modalidad, se supera así la concepción de regímenes especiales establecida en la Ley 24. 195, Ley Federal [ver fundamentos de la ley 26.606]
2007	Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.	“ <i>Capítulo X. Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Artículo 41.</i> La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente ley y la continuidad de la formación integral. [...] f. Promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia. En todos los casos, promover la participación de estudiantes y docentes en el gobierno institucional, así como en programas y proyectos.” Se la incluye como modalidad para evitar que existan circuitos de distinta calificación social destinados a sectores sociales diferentes, se mantienen bajo la órbita excluyente de la planificación educativa provincial y nacional.
2008	Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines)	En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el “ <i>Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios</i> ” (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (ME-Diniece, 2010, pp. 40-41).
2008	Creación de la Mesa Federal de Educación Permanente de	Durante el año 2008 se constituyó por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE ) N° 22/07 la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país. En el año 2009,

	Jóvenes y Adultos	dicho organismo aprobó para la discusión por la Resolución CFE Nº 87/09 dos documentos relevantes que desarrollan un conjunto de orientaciones y definiciones para la construcción de la modalidad en consonancia con las prescripciones de la Ley Nacional de Educación: “ <i>Documento Base</i> ” y “ <i>Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos</i> ”, ya mencionados en la introducción de este estudio. Entre otras definiciones y conceptualizaciones, en esos documentos se caracteriza a la noción de “ <i>Educación Permanente</i> ” como polisémica y se esclarece que el sentido de la modalidad establecido por la Ley 26.206 la asocia a la idea de “ <i>educación a lo largo de toda la vida</i> ”. Considerada como construcción participativa del conocimiento, entendiéndose que esto implica una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan desarrollar nuevos aprendizajes, considerando a las instituciones de la modalidad como “ <i>centros de educación permanente</i> ” (CFE , 2009). También reconoce a la Educación Permanente y a la Educación Popular como enfoques propios de la concepción educativa expresada en la mencionada normativa (ME-Diniece, 2010, p. 41).
2009	VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA ), Belem, Brasil.	Participaron de este evento 156 Estados Miembros de la UNE SCO, representantes de organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas y el sector privado En las declaraciones de este documento se destaca la relevancia de la Educación de Adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para todos (EPT) y aquellos vinculados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, de las Naciones Unidas comprendida la igualdad entre hombres y mujeres. Se reconocen avances e innovaciones enfatizando también -a partir del estudio de los informes nacionales y del Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos- nuevos retos, así como, problemas ya existentes que en algunos casos han empeorado. Entre otros datos, se menciona que a nivel mundial, 774.000.000 de personas adultas (de los cuales dos tercios son mujeres) “ <i>carecen de competencias básicas de alfabetización</i> ” (ME-Diniece, 2010, p. 43).
2011	Provincia de Buenos Aires. Resolución 173/12	“Resolución para que a las personas que cumplieron el sexto año de la antigua EGB (Educación General Básica) bajo la Ley Federal de Educación se les convalide ese trayecto escolar como el equivalente al nivel primario, con el objetivo de que queden habilitadas para iniciar la secundaria. Como se sabe, el sistema educativo anterior a la reforma que terminó de implementarse este año contemplaba una etapa obligatoria denominada EGB de 9 años y otra optativa, el Polimodal, de 3 años de duración. Como el nuevo esquema educativo nacional consiste en una escuela primaria de 6 años y en una secundaria también de 6 años, la resolución ministerial apunta a "igualar a los jóvenes del viejo sistema con los del nuevo para garantizarles el derecho a estudiar el nivel medio", indicó Gvirtz. La nueva norma, que lleva el número

		<p>173/12, ampara a aquellos que cursaron y aprobaron el sexto año entre el año 1996 y el 31 de marzo de 2007 y que no obtuvieron la certificación debido a los procesos de transformación curricular o por no haber finalizado el tercer ciclo de la EGB". [Diario <i>El Día</i>, 20 de abril de 2012]</p> <p><a href="http://www.eldia.com.ar/edis/20120420/reconocen-como-completa-primaria-sexto-egb-educacion3.htm">http://www.eldia.com.ar/edis/20120420/reconocen-como-completa-primaria-sexto-egb-educacion3.htm</a></p>
2014	Lanzamiento del Programa Nacional Progresar (22/01/2014)	<p>Se anuncia un plan destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años para continúen sus estudios en instituciones públicas de todo el país.</p> <p>Bases del programa</p> <p><i>¿Qué es PROGRESAR?</i></p> <p>Es un nuevo derecho que tenés si tu edad está comprendida entre los 18 y 24 años, si no trabajas o lo haces formal o informalmente y tu ingreso es inferior al salario mínimo, vital y móvil (\$3.600) y si tu grupo familiar posee iguales condiciones, con el objetivo que logres iniciar o completar tus estudios en cualquier nivel educativo. El programa también prevé que puedas solicitar, si lo necesitás, la intervención del Ministerio de Desarrollo Social para ayudarte a encontrar una guardería infantil para el cuidado de tus hijos y así facilitar tus estudios. También el Ministerio de Trabajo, te brindará asistencia para tu inserción laboral.</p> <p><i>¿Qué condiciones debo reunir?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Tener entre 18 y 24 años de edad inclusive.</li> <li>Iniciar o continuar estudios de cualquier nivel educativo acreditado ante el Ministerio de Educación o de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.</li> <li>Tener DNI. Ser Argentino Nativo o Naturalizado.</li> <li>No debes estar trabajando, o si lo haces en la economía formal o informal con un salario de hasta el SMVM (\$3.600).</li> <li>Estas mismas condiciones se aplican para tu grupo familiar (compuesto por tu padre y tu madre; o si estas en pareja tu cónyuge/conviviente).</li> </ol> <p><i>¿Quiénes la pueden percibir?</i></p> <p>Los jóvenes de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud:</p> <p>* Sean desocupados ó trabajadores formales en relación de dependencia, ó trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo ó se desempeñen en la economía informal ó sean monotributistas sociales ó trabajadores del servicio doméstico o titulares de la Prestación por Desempleo ó autónomos ó monotributistas ó perciban una jubilación o pensión ó una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social.</p> <p>En todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil.</p> <p>Que su grupo familiar, al momento de la solicitud acredite las mismas condiciones que el titular.</p>

		<p>En todos los casos el ingreso que perciba el grupo familiar debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil.</p> <p>¿Qué otras actividades formales (con aportes) están incluidas? Tenés derecho a acceder a PROGRESAR si:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Trabajás como personal en casas particulares.</li> <li>Sos trabajador de temporada en el período de reserva de puesto</li> <li>Sos monotributista social.</li> </ol> <p>¿En qué nivel educativo puedo inscribirme? En todos los habilitados por la Ley de Educación Nacional (26.206): primario, secundario, terciario, universitario, centros habilitados para el Plan Fines del Ministerio de Educación, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional registrados ante el Ministerio de Educación o el Ministerio de Trabajo. La clave es que la institución educativa se encuentre acreditada ante alguno de estos Ministerios.</p> <p>Si me anoto en un curso de plomería o electricista, ¿estoy incluido? Sí, siempre que la institución educativa se encuentre registrada ante el Ministerio de Educación o el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.</p> <p>¿Cuál es el monto de la prestación y cómo se paga? El monto de la prestación es de \$600. Se paga el 80% (\$480) a partir de la inscripción y se retiene un 20%(\$120) todos los meses. En los meses de marzo, julio y noviembre de cada año tenés que traer un certificado que acredite que seguís estudiando. Cada vez que traés un certificado, se paga el 20% retenido en el cuatrimestre. <a href="http://www.progresar.anses.gob.ar/?gclid=CMOKz8XRI7wCFcEDOgodNWkAUw">http://www.progresar.anses.gob.ar/?gclid=CMOKz8XRI7wCFcEDOgodNWkAUw</a></p>
--	--	--

**Fuentes:**

Brusilovsky, Silvia, *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.

Decreto 1.525/03. Agencia de Acreditación de Competencias Laborales. Provincia de Buenos Aires.

Hernández, Isabel y Facciolo, Ana María, “Educación de Adultos en la Argentina de la última década”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Vol. 7, Nº 1 y 2, 1984.

Ley 11.612/95. Ley Provincial de Educación.

Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.

Ley 24.195/93. Ley Federal de Educación.

Ley 26. 075. Ley de Financiamiento Educativo.

Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional.

Ley 26.606. Ley de Educación Nacional.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires, ME-Diniece, 2010.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. Presentación institucional y líneas de acción 2006*. Buenos Aires, MECyT, 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Orientaciones para el Alfabetizador*. Buenos Aires, MECyT, 2004.
- Rodríguez, Lidia, “La educación de adultos en la Argentina”, en Puiggrós, Adriana, *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Sirvent, María Teresa, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- Suriano, Juan, “Las prácticas educativas del anarquismo”, en *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires. 1890-1910*. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Tello, César, “El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México, Año 28, n° 1, enero-junio de 2006.
- Tiramonti, Graciela y Nosiglia, M. C., *La normalización educativa de la transición democrática*. Buenos Aires, Cuadernillo de OPFyL, 1998.

# **Anexo II**

## Confintea I (Elsinor, 1949)

<b>Confintea I. Elsinor (1949)</b>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	
<b>Subjetividad</b>	
<b>Comunicación</b>	1. Para facilitar la circulación de material entre un país y otro, Unesco debe actuar como un punto focal en la recepción de publicación y proveer servicio de resúmenes regular, condensación, traducción y difusión de la información. /
<b>Educación</b>	
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	1. El movimiento de educación de adultos tiene que estar mejor informado sobre la labor de las Naciones Unidas. Las organizaciones y sus agencias especiales y para poder aprovechar los recursos de las Naciones Unidas y la Unesco para el fondo material de información y asesoramiento experto. /
<b>Observaciones</b>	2. Para favorecer el desarrollo de la educación de adultos en las zonas donde está menos desarrollada, la Unesco debería ayudar en el envío de misiones de países con una experiencia más rica. /



## Confintea II (Montreal, 1960)

<b>Confintea II. Montreal (1960)</b>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	
<b>Subjetividad</b>	
<b>Comunicación</b>	“La comunicación es indispensable para difundir los avances culturales”. / Los medios de comunicación podrán utilizarse en propuestas destinadas a la alfabetización.
<b>Educación</b>	
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	La educación de adultos deberá trabajar para terminar con el analfabetismo.
<b>Observaciones</b>	Alude al proceso de descolonización.

## Confintea III (Tokio, 1972)

<b>Confintea III. Tokio (1972)</b>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	Se recomienda que los Estados Miembros y de la Unesco, en sus programas destinados a la educación de adultos se centren: 1. Educación para el desarrollo de los valores espirituales, la paz, la comprensión y la cooperación, y la eliminación de todas las formas de dominación en las relaciones internacionales / 3. educación para proteger y mejorar el medio ambiente y que sea más favorable para el desarrollo cultural; 4. educación diseñada para alentar a las personas a participar en la orientación de la sociedad de la que son miembros y desarrollar en ellos las actitudes y habilidades que le darán todo su sentido y su eficacia en la participación. /
<b>Subjetividad</b>	En la década de 1970, al desarrollar programas de la educación de adultos, se fijó como objetivo principal apoyar la educación categorías que son tradicionalmente en desventaja en muchas sociedades los jóvenes sin el empleo, los jóvenes que abandonan la escuela en el país en las poblaciones rurales de muchos países en vías de desarrollo, los trabajadores migrantes, los ancianos y los desempleados. Dentro de estas categorías, las mujeres y las niñas a menudo son particularmente desfavorecidas. / 5. En la mayoría de los países, para adquirir la escala y el ritmo requerido, el desarrollo rural requiere un esfuerzo importante en la educación de adultos que se centra especialmente en las necesidades de los agricultores de subsistencia y la práctica de trabajador agrícola sin tierra, y eso va de la mano con las reformas sociales y económicas. El desarrollo industrial también requiere de los programas de educación de adultos, para que puedan participar en las transformaciones científicas y técnicas que intervienen en su desarrollo y ayudar a guiarlos. / Se recomienda que los Estados miembros conserven en sus planes de desarrollo una prioridad alta para dar a las mujeres un mayor acceso a las oportunidades educativas, incluida la educación no formal. / Tomando nota de la brecha entre la educación formal clásica y la educación de adultos, y el hecho de que en muchos países la brecha aumenta debido a la tendencia de los niños y jóvenes a abandonar la escuela durante estudios, Se recomienda que los estados miembros: 1. desarrollar y mejorar las oportunidades de educación para el auto-empleo y la educación no formal de los jóvenes / Convencidos de que la educación

	<p>de adultos debe beneficiar principalmente a los que todavía están más privados, a saber los trabajadores urbanos y rurales / Reconociendo los problemas que plantea la educación de los grupos nómadas de la población adulta y los beneficios potenciales de las técnicas modernas en este sentido,</p> <p>Recomienda a la Unesco, en colaboración con otros organismos especializados, a emprender investigaciones sobre estos problemas y tratar de proponer soluciones efectivas. /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>10. Para permitir a los adultos participar de manera significativa y creativa de la vida cultural de la comunidad, se debe dar especial atención a la dimensión cultural de la educación de adultos, educación de adultos y el desarrollo cultural son interdependientes. / 12. Los medios de comunicación deben ser utilizados más ampliamente al servicio del desarrollo económico, social y cultural. En este sentido, el interés público debe prevalecer sobre los intereses comerciales o privados. La participación de los alumnos adultos en diferentes niveles de programación de los programas educativos debe ser fortalecida. / Teniendo en cuenta la importancia de la educación artística y el uso extensivo del libro en la educación de adultos, Tomando nota de que los museos y las bibliotecas siguen siendo, en la mayoría de los países, utilizada sólo por una minoría privilegiada, Se recomienda a los Estados miembros, en cooperación con el Consejo Internacional de Museos, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y otras organizaciones internacionales que se ocupan de las artes y las letras, que intensifiquen sus esfuerzos para desarrollar un método de divulgación la cultura y el fomento de la lectura, que permitan la participación creativa de las masas y su desarrollo cultural; / Considerando que el uso de los modernos medios de comunicación para la educación de adultos está limitado por el costo de producción y de los propios programas,</p> <p>Se recomienda que la Unesco y sus Estados miembros lleven a cabo, en colaboración con las organizaciones nacionales e internacionales, estudios e investigaciones sobre todos los aspectos del problema y tomar medidas para eliminar los obstáculos a la difusión y el uso de documentos audiovisuales en los Estados miembros y entre los distintos Estados miembros. / 1. promover el establecimiento de relaciones de trabajo entre educadores de adultos profesionales por un lado y, por el otro, los responsables de la educación de adultos y de la planificación con varios medios de comunicación extracurriculares -incluyendo radio, la televisión y el cine, con el propósito de guardar en los medios de comunicación, la prioridad requerida para lograr los objetivos educativos y</p>

	<p>culturales y la programación coordinada; / 2. considerar la concesión de asistencia financiera a los organismos de radiodifusión y los organismos de radiodifusión para que puedan contar con personal especialmente capacitado en programas educativos; / 4. utilización conjunta de radio, televisión, material impreso, cursos por correspondencia y materiales audiovisuales para la capacitación del personal en la educación de adultos;</p>
<b>Educación</b>	<p>1. La educación es vista como un producto de la sociedad y como una influencia en la conformación de la misma. La transformación de la sociedad y de los objetivos de desarrollo de la comunidad, por lo tanto, implican cambios en los sistemas educativos y, por el contrario, los objetivos de la reforma de la educación en general llamado social, económico, cultural o político. Es deber de los educadores de adultos definir y proponer reformas. / 21. La educación es un proceso permanente, la educación de adultos y de niños, niñas y adolescentes son inseparables. Pero para ser un agente efectivo de cambio, la educación necesita de la participación y el compromiso activo de los adultos. Se debe tratar de mejorar las condiciones y calidad de vida. La apatía, la pobreza, las enfermedades y el hambre son los flagelos de la humanidad de hoy. La única manera de eliminarlos es hacer que la gente tome conciencia de su causa y métodos para combatirlos. La mejora de la sociedad y la educación de adultos son complementarias. /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>2. A ningún grupo o individuo se le debe negar el acceso a la educación adultos. La participación debe ser lo más amplia posible. Es importante eliminar barreras que limiten el acceso a la educación y especialmente para estudiar las motivaciones aprenden los adultos. Es particularmente notable que muchos adultos no tienen ni el tiempo ni los recursos para participar en la educación. Una legislación apropiada debe garantizar sus vacaciones pagas y la licencia para el estudio, así como la seguridad, empleo durante dicha licencia. Los trabajadores desempleados deberían tener el derecho remunerado a la formación profesional. Debe fomentarse la formación y educación obrera en las actividades sindicales y cooperativas. / 4. La erradicación del analfabetismo es un factor fundamental del desarrollo. La alfabetización es la piedra angular de la educación de adultos, pero es un medio y no un fin en sí mismo. / 6. Uno de los principales objetivos de la educación de adultos debe ser el estudio y la comprensión de los problemas ambientales como la erosión, la conservación del agua, la contaminación y los problemas demográficos. / 8. "La educación funcional de adultos, que se basa en la relación entre el hombre y el trabajo (en el más amplio sentido de la palabra trabajo) y el desarrollo de unir el trabajo y el desarrollo general de la comunidad,</p>

	<p>integra los intereses del individuo y la sociedad. La educación funcional es aquella por el cual el hombre se realiza en el contexto de una sociedad cuya estructura y superestructura informes facilita el pleno desarrollo de la personalidad humana. Ayuda a formar un creador humano de material y espiritual al mismo tiempo que le permite disfrutar sin restricciones de su trabajo creativo. / Se recomienda que los Estados miembros adopten una política de educación de adultos, cuyo objetivo es despertar la conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que vive el adulto, de modo que puede transformar el mundo a través de su acción creadora / Si bien los países desarrollados de educación de adultos plantean problemas y promueven la adaptación a las condiciones de carácter científico, técnico, económico y social del mundo en constante cambio, el analfabetismo total sigue afectando a un tercio de la humanidad que pertenece casi en su totalidad a Asia, África y América Latina. /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Es una versión de traducción propia. El original se encuentra en francés] / 13. Los gobiernos deben desarrollar la educación de adultos en la vanguardia de sus preocupaciones en pie de igualdad con la educación escolar, el presupuesto debería incrementarse sustancialmente. En caso de ser así, instituciones y organizaciones internacionales como la UNESCO y los organismos bilaterales de cooperación afectarían al desarrollo de la educación de adultos en una proporción mucho mayor de sus recursos. / 14. La fuerza de la educación de adultos está en su diversidad y sus funciones deben difundirse ampliamente por toda la sociedad a través de instituciones y organizaciones, como los sindicatos, los organismos gubernamentales, las empresas, las comunidades y las cooperativas agrícolas. Los gobiernos deben seguir reconociendo el papel fundamental en el campo de las organizaciones privadas de educación de adultos y los movimientos populares, que son muy a menudo capaces de alcanzar a los que están en desventaja en la educación y lograr su participación mientras que el oficial no tiene éxito. También debería garantizar la colaboración a todos los niveles entre las instituciones involucradas en la educación de adultos. / 2. planificar los programas de educación de adultos en una perspectiva de desarrollo de la comunidad y relacionarlos con las necesidades actuales y futuras de personal, por lo que cualquier actividad de educación de adultos puede tener efectos inmediatos sobre el desarrollo económico y social del país; 3. integrar la planificación y ejecución de programas de educación de adultos en la planificación global de educación nacional; 4. los planificadores de la educación de adultos deben tomar conciencia de las</p>

prioridades de la planificación del desarrollo de sus respectivos países y para este fin garantizar estrechas relaciones con el organismo responsable del plan económico y social nacional; / 1. para asegurar que ASFEC, CREFAL y el Instituto Internacional para el estudio de las prácticas de alfabetización (Teherán), en colaboración con otras instituciones regionales que no están directamente relacionadas con la Unesco como ICECU (Costa Rica), SENAI y SENAC (Brasil) y el SENA (Colombia), combinan sus actividades de alfabetización en la educación de adultos en el contexto de la educación permanente y hacer en sus respectivas regiones, agentes de difusión de las nuevas tendencias en la educación de adultos como resultado de esta conferencia y la aplicación de sus recomendaciones; / [Comentario general: hay una clara intencionalidad de sumar tecnología, educativa y/o de medios de comunicación, a los países del tercer mundo. Se percibe una clara preocupación por los medios de comunicación como tecnologías difusionistas, sin considerar otros aspectos. Tal vez sea una cuestión de época, pero en una clara dirección de transferir medios y tecnologías de los países centrales hacia la periferia, donde es posible inferir un intento de domesticación de lo revulsivo. ¿Será así?] / Recomienda a los Estados miembros que animen a las universidades y otras instituciones de educación superior: 1. reconocer la educación de adultos como disciplina y llevar a cabo investigaciones y estudios en esta área, como parte de una función importante y necesaria /

## Confintea IV (París, 1985)

<b>Confintea IV. París (19 al 29 de marzo de 1985)</b>	
<b>Experiencia</b>	Considerando que en la cultura y la tradición orales la enseñanza de la lectura y la escritura debe integrarse en un contexto cultural y utilizar lo oral no sólo como una forma correcta de enfocar la lectura y la escritura sino también como un reconocimiento de los auténticos valores de la cultura y los recursos del adulto /
<b>Saber/es</b>	
<b>Subjetividad</b>	Habida cuenta de que quienes sufren en mayor medida las restricciones económicas son los analfabetos, particularmente las mujeres, los pobres, las personas de más edad y los jóvenes; / [Identifica como destinatario de sus acciones a mujeres, jóvenes, personas de edad, minorías, trabajadores migrantes, poblaciones amenazadas por el hambre] / Consciente de que el analfabetismo es una situación particularmente grave entre las mujeres, quienes en muchas sociedades no tienen acceso a la formación, por lo cual su índice de analfabetismo es netamente superior al de los hombres; / Observando que los altos y persistentes índices de desempleo de los jóvenes constituyen una preocupación para muchos Estados Miembros; Reconociendo que los tipos y posibilidades de empleo, así como las necesidades de educación y formación varían de un país a otro, y en particular entre las sociedades industrializadas y no industrializadas; Comprobando que en los diferentes países se ha elaborado una amplia gama de programas de formación para los jóvenes como respuesta a las necesidades nacionales; / Recordando que los problemas planteados a las sociedades por el incremento de la proporción de <i>personas de edad</i> , tienen ya -y seguirán teniendo- una importancia considerable, y que esta evolución demográfica tiene numerosas consecuencias en particular en la esfera de la educación / [Minorías] Teniendo en cuenta el desarrollo de la educación de adultos en tanto que requisito esencial de la educación permanente y factor importante de la democratización de la educación; Considerando que es necesario adoptar medidas para lograr que la igualdad de oportunidades de éxito vaya unida a un amplio acceso a la educación de adultos y que dicha educación esté al alcance de un número creciente de grupos cada vez más variados; que reafirmen el derecho de los pueblos minoritarios, a decidir a través de la educación de adultos, su propio desarrollo lingüístico y cultural; que expresen el respeto que les merece la contribución y el ejemplo que los pueblos

	<p>minoritarios pueden ofrecer a los grupos culturales dominantes. [Se consideran las minorías desde el punto de vista cultural, no otro]. / Reconociendo que los <i>trabajadores migrantes</i> y sus familias deberían disfrutar del pleno beneficio de las oportunidades educativas asequibles en los países de acogida a la par que recibir ayuda complementaria para conservar su idioma, cultura y religión nacionales; / Recomienda a los Estados Miembros que, en la educación de adultos, presten especial atención a las personas <i>desfavorecidas</i>, con el fin de resolver los problemas del analfabetismo, elevando el nivel de los conocimientos generales básicos e impartiendo una enseñanza técnica y profesional, para poder promover el crecimiento económico y el desarrollo social / [Poblaciones amenazadas por el hambre] Recordando la grave amenaza del hambre, sin precedentes en los tiempos modernos, y sus consecuencias para la supervivencia de más de 150 millones de habitantes de 21 países y de otros países en desarrollo; Tomando nota del papel que desempeñan la educación de adultos en el mejoramiento de las condiciones de vida, en particular para el aumento de la producción de alimentos, la modernización del medio rural, la reforestación, la promoción de la conservación de los suelos y la creación de infraestructuras comunitarias /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>[se recomienda] que promuevan, con el concurso de todas las partes que intervienen en la formación de adultos y en la vida económica, un conjunto de actividades educativas encaminadas a capacitar a todas las personas que necesiten perfeccionarse en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y del tratamiento de la información; que faciliten la comunicación social, incluyendo en la educación de adultos la iniciación a la creación y producción de mensajes y al tratamiento de datos mediante la utilización de los nuevos medios tecnológicos; que fomenten la cooperación entre los medios de comunicación de masas y los establecimientos educativos y las organizaciones que participan directamente en la educación de adultos; / Tomando nota de las encomiables iniciativas tomadas por la Unesco en el marco del Gran Programa VI (Las ciencias y su aplicación al desarrollo), y en relación con el incremento de la autosuficiencia de los países en lo referente a la elaboración de tecnologías apropiadas para la educación; Considerando la importancia cada vez mayor de los medios de comunicación de masas en la vida internacional; Convencida de que esos medios pueden contribuir de manera decisiva al desarrollo y al perfeccionamiento de la educación de adultos, / Tomando nota, en particular, de que varios países disponen ya de experiencia en lo referente a instalaciones locales poco costosas de radio y televisión, unidades móviles de transmisión de baja potencia, así como otras</p>



	<p>tecnologías innovadoras que permiten dispensar una amplia gama de servicios de educación de adultos; Observando que no se ha ofrecido a la mayoría de los pueblos, especialmente en los países en desarrollo, un fácil acceso a la radio y que en las zonas rurales el cine y el teatro no se han desarrollado ni explotado adecuadamente como importantes medios de comunicación para la educación de adultos, / Recomienda a los Estados Miembros: a ) que apoyen por todos los medios una mayor utilización de los medios de comunicación de masas en el desarrollo de la educación de adultos, en particular para extender la alfabetización, elevar el nivel de la educación de los adultos, a fin de que puedan desempeñar un papel más activo en la vida económica, sociopolítica y cultural de sus países, así como en la resolución de los problemas más importantes de nuestra época; b ) que pongan a disposición de la Unesco y de los demás Estados Miembros que se encuentran en situaciones análogas y tienen preocupaciones semejantes la experiencia que han adquirido, mediante las actividades y programas que realizan en estas esferas; c) que tomen todas las medidas posibles para lograr que la radio sea más accesible a la mayoría de sus ciudadanos y tome la iniciativa de fomentar la utilización del cine rural y el teatro rural en sus programas de educación de adultos; / Estimando que las mutaciones tecnológicas irreversibles que han tenido lugar desde la anterior Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, celebrada en Tokio en 1972, pueden alterar y aun marginalizar ciertos valores tanto individuales como sociales que se derivan del humanismo y de la tradición / [Las repercusiones de la tecnología en la calidad de la vida] que faciliten la comunicación social, incluyendo la educación básica de adultos en la iniciación a la creación y la producción de mensajes y en el tratamiento de datos mediante la utilización de los nuevos medios tecnológicos de comunicación ; f ) que favorezcan una mayor integración de esas nuevas tecnologías en el material utilizado para la formación de adultos;</p>
<b>Educación</b>	<p>que fomente también los esfuerzos para desarrollar la educación de adultos y contribuir a preservar y desarrollar las culturas nacionales, a proteger el medio ambiente y, en el espíritu de la Recomendación de 1974 de la Unesco sobre la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, a superar .la injusticia social, a luchar contra los prejuicios, la intolerancia, el racismo y el apartheid, y a instaurar un clima de opinión que se oponga a la guerra; /</p>
<b>Educación de adultos (ref.</b>	<p>Reconociendo la función que los programas de educación de adultos pueden desempeñar en la consolidación de los principios de libertad, justicia, comprensión</p>

<p><b>explícitas)</b></p>	<p>mutua y cooperación en el mundo , y en el mejoramiento de la calidad de vida de los propios adultos y de sus comunidades , Afirmando el papel que incumbe a la educación de adultos para satisfacer las necesidades de los pueblos que, como resultado de una ocupación, han sido privados de sus legítimos derechos, incluido el derecho a la educación, / Teniendo en cuenta el papel importante que cumple la educación de adultos en el ejercicio concreto del derecho al trabajo, mediante la preparación de la población para su participación activa en la vida económica, impartándole los conocimientos teóricos y prácticos de las distintas actividades profesionales, facilitando la adquisición de una formación complementaria y el acceso a nuevas profesiones; Reconociendo el papel importante que cumple la educación de adultos en el logro de una participación activa de los pueblos en la vida social y cultural de sus respectivos países, en la preservación y el desarrollo de las culturas nacionales en el fomento de la comprensión y el respeto de las culturas de los demás pueblos, / que en la educación de adultos se subraye la dimensión cultural y espiritual y que los programas de educación de adultos hagan hincapié en los aspectos humanistas y morales a fin de que el individuo educado de esta manera pueda participar en el desarrollo espiritual, social y cultural de su país y para que se consoliden los principios de libertad, justicia, comprensión mutua, cooperación y paz en el mundo; / Recordando que la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada por la Conferencia General en su 19a. reunión, celebrada en Nairobi en 1976 define la educación de adultos como la totalidad de los procesos sean formales o no formales encaminados a la vez a un enriquecimiento integral del hombre y a una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente; Considerando que se deberían tomar, con este fin, medidas destinadas a fortalecer los enlaces y conexiones entre la educación no formal y formal y a desarrollar la educación en todas sus formas y niveles, con objeto de responder mejor a las necesidades cambiantes tanto de la formación para el empleo como del desarrollo de la personalidad humana [Considera a la educación formal e informal como diferentes subsistemas] / Invita a las autoridades competentes de los Estados Miembros a que: 1 . profundicen las teorías andragógicas a través de investigaciones participativas que permitan conocer las características propias de la vida adulta desde el punto de vista biológico, psicológico, económico y social, que sirvan de base para la aplicación de nuevos métodos y técnicas que respeten la personalidad y condición humana del adulto y a la vez estimulen el proceso de autorrealización; / Tomando nota de que en varios países, sobre todo</p>
---------------------------	--

	<p>industrializados, se está tomando conciencia cada vez más, particularmente por efecto de dificultades económicas, de la existencia de un "analfabetismo funcional", que consiste en la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía, a pesar -de las experiencias culturales heredadas de la tradición y de la experiencia; Comprobando que ese analfabetismo funcional y sus consecuencias se ven agravados por la aceleración de las mutaciones industriales y tecnológicas que afectan particularmente a las poblaciones más desfavorecidas / el concepto cultural de alfabetización que tiene por finalidad elevar a la persona a un nivel educativo y cultural tal que le permita adquirir las capacidades básicas de leer, escribir y hacer cuentas y participar en el desarrollo de su sociedad y en la renovación de sus estructuras, lo que constituye un incentivo social y cultural indispensable para seguir aprendiendo, y para mejorar la calidad de vida; que adapten el contenido de la alfabetización a la finalidad de las actividades particulares, para lo cual es preciso, en consecuencia, distinguir entre: a) la alfabetización funcional que, además de impartir enseñanza básica, debería contribuir a que los trabajadores dominen más su oficio, amplíen sus conocimientos teóricos y prácticos, puedan tener perspectivas de carrera y de continuidad educativa; b) la alfabetización social que debería ser un medio de adquirir los instrumentos necesarios para dominar más la palabra escrita, y de abrir el camino a la integración del nuevo alfabetizado a su medio cultural, social y político; /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Este documento retoma lo planteado por la Confintea III y la Conferencia General N° 19 de la Unesco realizada en Nairobi en 1976. Allí reconocen que el derecho a la educación permanente es una exigencia imperativa para el desarrollo económico, social, científico y tecnológico del mundo contemporáneo.] / [se recomienda al director general] que continúe los esfuerzos que realiza para lograr que los establecimientos de enseñanza de los territorios ocupados puedan desempeñar su papel para extender y democratizar la enseñanza, incrementar las posibilidades de educación y ponerlas al alcance de todos los pueblos víctimas de una ocupación, en especial los palestinos, en condiciones naturales y satisfactorias, sin injerencia de las autoridades de ocupación, en forma de medidas tales como el cierre de los establecimientos de enseñanza y las sanciones colectivas contra las personas que realizan actividades en la esfera de la educación; / [Se recomienda a los Estados miembros de la Unesco que favorezcan el ingreso de los adultos a la educación superior] / [Hay consideraciones acerca de la importancia de los medios</p>

de comunicación en la vida cotidiana, aunque siempre se los conecta desde una visión difusionistas y en relación con una perspectiva que favorecerá el desarrollo económico, político y/o cultural] / [Son constantes las alusiones a las modificaciones de la vida que son productos de la irrupción de la tecnología y el contexto económico pauperizado, sumado a las condiciones de desempleo y subempleo, que se originó por la aplicación de la tecnología al mundo del trabajo] / [Otra de las cuestiones que llama la atención consiste en la diferenciación que establece la declaración de la pedagogía –ciencia destinada al trabajo con niños y adolescentes– y de la andragogía –que trabaja con adultos–, que deberá desarrollar su propia teoría]. / [Se proponen eliminar completamente el analfabetismo en el año 2000] / [Las prioridades para elaborar planes de alfabetización son los siguientes destinatarios: jóvenes, mujeres y grupos desfavorecidos de las zonas rurales, semidesiertas y de las periferias urbanas] / [Existe un reconocimiento de los múltiples destinatarios, pero no se especifican algunas de sus características y tampoco se ahondan en metodologías/estrategias particulares para cada uno de ellos] / en la región de Asia y el Pacífico viven las tres cuartas partes de la población analfabeta del mundo (618 millones de un total de 857 millones) y el mayor número de niños no esclavizados en edad de recibir educación primaria (60 millones) / Pese a los importantes progresos realizados por la educación de adultos y señalados en las conferencias de la Unesco, desde Elsinor hasta París, pasando por Montreal y Tokio, se ha ensanchado más la brecha entre, por un lado, la amplitud y la complejidad de los problemas que enfrenta la humanidad y, por otro, la aptitud de los individuos y las comunidades para hallar las respuestas y las soluciones apropiadas. Por consiguiente, la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, reunida en la Unesco, en París, en 1985, reitera el llamamiento dirigido por las precedentes conferencias para que todos los países, pese a los grandes problemas contemporáneos y como consecuencia de los mismos, se consagren resueltamente y con imaginación a desarrollar aún más los servicios y las actividades en la esfera de la educación de adultos. De ese modo, los individuos y la sociedad podrán obtener provecho para sí de los recursos educativos, culturales, científicos y tecnológicos para ponerlos al servicio de un desarrollo, cuyo sentido, exigencias y modalidades podrán entonces definir. La Conferencia desea destacar y celebrar el dinamismo y las nuevas orientaciones que aportan las mujeres y sus organizaciones. Por sus experiencias y prácticas específicas se encuentran en el vértice de los desafíos fundamentales para el porvenir de la humanidad, como lo son la paz y las relaciones igualitarias entre

	hombres y mujeres. Por ese motivo es esencial su participación en el desarrollo de la educación de adultos, así como en la definición de un proyecto de sociedad más humano.
--	--

## Confintea V (Hamburgo, 1997)

<b>Confintea V. Hamburgo (14 al 18 de julio de 1997) [247 páginas]</b>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	<p>La mutación del mundo del trabajo es una cuestión multifacética y de gran interés y pertinencia para la educación de adultos. La mundialización y las nuevas tecnologías tienen repercusiones muy acusadas y cada vez más profundas en la vida individual y colectiva de mujeres y hombres. La precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes. En los países en desarrollo no se trata sencillamente de encontrar un empleo, sino de garantizar el sustento para todos. El mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral. La educación de adultos deberá abordar cuestiones como el derecho al trabajo, la oportunidad de empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo y el bienestar de la sociedad. [39] / [...] haciendo que la educación de adultos relacionada con el trabajo inculque las competencias y aptitudes específicas para la incorporación al mercado de trabajo y la movilidad y mejore la capacidad de las personas de participar en modelos diversificados de empleo; c) promoviendo la colaboración entre patronos y empleados; d) haciendo que se reconozcan plenamente las aptitudes y conocimientos adquiridos en un contexto no formal; [40] / c) integrando en los programas de educación de adultos los saberes indígenas y tradicionales sobre la interacción entre el ser humano y la naturaleza y reconociendo que las comunidades minoritarias e indígenas poseen autoridad y competencia especiales para proteger su propio medio ambiente [41] /</p>
<b>Subjetividad</b>	<p>Las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades; a su vez, la sociedad depende de su contribución plena en todos los campos del trabajo y todos los aspectos de la vida. Las políticas de educación de jóvenes y adultos deberían ser receptivas frente a las culturas locales y dar prioridad a la extensión de las oportunidades educativas para todas las mujeres, respetando su diversidad y eliminando los prejuicios y estereotipos que limitan su acceso a la educación de jóvenes y adultos y menoscaban el provecho que podría derivar de ésta. Se debe considerar inaceptable cualquier tentativa de limitar el derecho de las mujeres a la</p>

alfabetización, la educación y la capacitación, y adoptar prácticas y medidas correctivas al respecto. [27-28] / En la actualidad hay unos 1.000 millones de personas que no han aprendido a leer ni escribir y millones de personas que sí han aprendido pero que ya no saben valerse de esos conocimientos, incluso en los países más prósperos. En todas las regiones del mundo la alfabetización es la clave para una participación más cabal en la vida social, cultural, política y económica. La alfabetización debe estar vinculada con el contexto socioeconómico y cultural. La alfabetización es un proceso que permite a las personas funcionar eficazmente dentro de la sociedad y contribuir a dar forma a ésta. Es un proceso mediante el cual las comunidades participan en su propia transformación cultural y social. Debe atender las necesidades del hombre y la mujer para que puedan comprender las relaciones existentes entre las realidades personales, locales y mundiales. [36] / [Se comprometen a reducir a la mitad, para el año 2000, el analfabetismo de las mujeres que existe en los años 90] [36] / La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la enseñanza es esencial, si se quiere que la mujer, sea cual fuere su edad, contribuya plenamente a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se plantean a la humanidad. Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida. En el caso de las mujeres pobres, la mera supervivencia constituye un obstáculo para el acceso a la educación. En consecuencia, los procesos educativos deberían resolver los obstáculos que impiden el acceso de la mujer a los recursos intelectuales, además de capacitarla para que se convierta en interlocutora activa de la transformación social. El mensaje de igualdad y facilidad de acceso no ha de limitarse a los programas destinados a la mujer. La educación deberá permitir que la mujer tome conciencia de la necesidad de organizarse como tal para cambiar la situación y desarrollar su capacidad a fin de que logre tener acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de decisión en las esferas pública y privada. [Hay un listado de las acciones que se comprometen a realizar. En particular, me llamó la atención el reconocimiento que hacen a las adolescentes embarazadas y a madres jóvenes, aunque no indagan en las condiciones particulares de su situación] [38] / El derecho a la educación es un derecho universal de todas las personas. Aunque hay consenso en que todos los adultos han de tener acceso a la educación, la realidad es que muchos grupos permanecen excluidos, como las personas de edad, los migrantes, los gitanos y otros pueblos

	<p>sin territorio propio y/o nómadas, los refugiados, las personas discapacitadas y los presos. Estos grupos deben tener acceso a programas educativos que apliquen una pedagogía centrada en el individuo capaz de satisfacer sus necesidades y facilitar su plena participación en la sociedad. [43] /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p><i>Acceso a la información.</i> La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aun para empresas incapaces de adaptarse a este contexto. Por lo tanto, una de las funciones de la educación de adultos en el futuro debe consistir en limitar estos peligros de exclusión, de modo que la sociedad de la información no pierda de vista la dimensión humana. [28-29] / Al tiempo que la demanda de educación de adultos es cada vez mayor y se asiste a una explosión de la información, se acentúa la desigualdad entre los que tienen y los que no tienen acceso a ellas. Por consiguiente, es necesario reducir esta polaridad que agrava las desigualdades existentes, creando instituciones de educación de adultos y entornos que propicien educación permanente, que puedan contrarrestar la tendencia actual. [33] / Reconocer la función decisiva de la educación sanitaria y la promoción de la salud en la preservación y el mejoramiento de la salud de las comunidades y las personas: [...] d) utilizando los métodos de la educación de adultos para enriquecer las estrategias de educación, información y comunicación y dando a las personas la oportunidad de aplicar sus propios conocimientos y experiencias para formular diagnósticos y elegir posibles tipos de acción. [41] / [El punto 7 es todo un apartado acerca de comunicación] La educación de adultos brinda a estos últimos la oportunidad de participar en todas las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para establecer una comunicación interactiva eficaz y fomentar el entendimiento y la cooperación entre los pueblos y las culturas. El respeto de las personas, sus culturas y sus comunidades es la base para establecer un diálogo e infundir confianza, así como para posibilitar el aprendizaje y la formación pertinentes y duraderos. Es necesario realizar esfuerzos que garanticen a todas las culturas y grupos sociales un mayor acceso a los medios de comunicación y una mayor participación en ellos, a fin de que todos puedan compartir sus concepciones, sus objetos culturales y sus modos de vida particulares y no se limiten simplemente a recibir los mensajes de otras culturas. [41-42] / [La Unesco se compromete a] Establecer una mejor sinergia entre los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y la educación de adultos: a) contribuyendo a reforzar la función educativa de los medios de comunicación; b) aprovechando</p>



	<p>más los medios de comunicación para la educación de adultos e instando a otros a participar en el desarrollo y la evaluación de dichos medios; c) reconociendo que los medios de comunicación pueden facilitar considerablemente el acceso a la educación de adultos a grupos que carecen de esta posibilidad, mediante campañas publicitarias destinadas a fomentar su participación; d) examinando el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías desde una perspectiva regional, local y cultural, habida cuenta del desarrollo desigual de las infraestructuras y de la disponibilidad de los equipos; e) garantizando un acceso equitativo a sistemas de enseñanza abierta y a distancia, a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías de información y comunicación y la sostenibilidad de éstos, así como utilizando nuevas tecnologías para explorar formas de aprendizaje no convencionales; f) fomentando la educación relativa a los medios de comunicación y los contenidos relacionados con éstos para ayudar a los usuarios a reaccionar de manera crítica y con discernimiento ante dichos medios [42] /</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas. [25] / La alfabetización es, además, un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida. En consecuencia, nos comprometemos a garantizar a todas las personas la posibilidad de adquirir y mantener la capacidad de leer, escribir y calcular, y a crear en todos los Estados Miembros un entorno alfabetizado que apoye la cultura oral. [27] / Veinticinco años después de <i>Aprender a ser</i>, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, declaró en 1996: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción...: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser</p>

	<p>ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo”. El informe <i>La educación encierra un tesoro</i> destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como lo señala la Declaración de Hamburgo, la educación de adultos ha cobrado más profundidad y mayor magnitud y se ha convertido en un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, conforme el ser humano se esfuerza por crear nuevas realidades en todas las etapas de la vida. La educación de adultos desempeña un papel esencial y específico al proporcionar a mujeres y hombres medios que les permiten actuar positivamente en un mundo que cambia constantemente, dispensado una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad. [31] / La problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural (por ejemplo, la utilización de un idioma determinado o la promoción de la justicia y la igualdad para las minorías y las poblaciones indígenas) y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En efecto, para consolidar la democracia, es esencial fortalecer el medio en que tiene lugar el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y de paz. [32] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“El lema de la Conferencia <i>-Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho, y una responsabilidad compartida-</i> ha reflejado fielmente la atmósfera reinante”. [12] / La educación de adultos siempre se ha visto confrontada con el mundo laboral, que en la actualidad está evolucionando con gran rapidez. Se necesita una nueva definición del concepto de trabajo que trascienda la noción de trabajo asalariado y reconozca todos los ámbitos de actividad en los que se asumen responsabilidades productivas y reproductivas. Esto concierne sobre todo a las actividades llevadas a cabo por la mujer. La nueva noción del trabajo debería configurar las políticas de educación de adultos y formación continua y servir de inspiración a los programas de educación permanente en el lugar de trabajo. A los países que no han integrado la educación de adultos en sus políticas de educación permanente se les insta a que lo hagan, adoptando un planteamiento basado en la participación. [18] / Por educación de</p>

adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. [25] / Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando. [25] / En el presente decenio la educación de adultos ha experimentado profundas transformaciones, y se han desarrollado mucho su alcance y generalización. En las sociedades del conocimiento que están apareciendo en todo el mundo la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida. En el centro de esta transformación está la nueva función del Estado y la aparición, en la sociedad civil, de relaciones de colaboración más amplias, consagradas a la educación de adultos. El Estado sigue siendo indispensable para garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, por ejemplo las minorías y los pueblos indígenas, y para facilitar un marco general. Dentro de las nuevas formas de colaboración que se forjan entre los sectores público, privado y comunitario esa función está cambiando. En efecto, no se limita a prestar servicios de educación de adultos, sino que además asesora, financia, supervisa y evalúa. Los gobiernos y los copartícipes sociales deberán adoptar las medidas que hagan falta para facilitar a las personas la expresión de sus necesidades y

	<p>aspiraciones en materia de educación y para que tengan, durante toda la vida, acceso a oportunidades de recibirla. Dentro de los gobiernos la educación de adultos no se ha de reservar a los ministerios de educación, sino que todos los demás ministerios toman parte en su promoción; la cooperación interministerial es esencial. Esta tarea también concierne a empleadores, sindicatos y organizaciones no gubernamentales y comunitarias, así como a agrupaciones de pueblos indígenas y de mujeres, que tienen la responsabilidad de interactuar y de crear posibilidades de educación permanente para todas las personas adultas, procurando que esta educación sea reconocida y certificada. [26] / Algunas de las cuestiones cruciales de los aspectos económicos de la educación de adultos son: una historia de financiaciones insuficientes; un creciente reconocimiento de los beneficios que a largo plazo se obtienen de la inversión en la educación de adultos; la diversificación de las modalidades financieras y del número de fuentes de financiación; la función de las organizaciones multilaterales; las repercusiones de los programas de ajuste estructural y la comercialización de la prestación de servicios de educación de adultos. El costo de la educación de adultos debe considerarse en relación con las ventajas que aporta el aumento de las competencias de los adultos. Los métodos utilizados en los análisis de costo-beneficio y costo-eficacia deben reflejar las repercusiones múltiples de la educación de adultos en la sociedad. La educación de adultos contribuye a su independencia y autonomía personal, al ejercicio de los derechos fundamentales y a una mayor productividad y eficacia laboral. Se traduce también positivamente en niveles más altos de educación y bienestar de las futuras generaciones. Por ser un desarrollo humano y una inversión productiva, la educación de adultos debe protegerse de las restricciones del ajuste estructural. [43] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>“La Conferencia se organizó en colaboración con la FAO, la OIT, el ONUSIDA, el UNICEF, el PNUD, el FNUAP, el ACNUR, la ONUDI, el Banco Mundial, la OMS, el Consejo de Europa, la Unión Europea y la OCDE”. [...] “A la Conferencia asistieron 1.507 participantes entre las que se contaban 41 ministros, 15 viceministros y 3 secretarios de Estado. El total de los participantes se desglosó como sigue: 729 representantes de 130 Estados Miembros; 2 de Miembros Asociados; 2 de Estados no Miembros; 1 de Palestina; 14 de las Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas; 21 de Organizaciones Intergubernamentales; 478 de ONG; y 237 de fundaciones”. [4] / [Se pidió un minuto de silencio en memoria de Paulo Freire, quien falleció ese mismo año] / [En la página 10 hay un listado de los temas que se trataron en los diferentes grupos de trabajo]. / Se</p>

reclamó en especial que la educación de adultos se fijase como objetivo el dirigirse a las minorías sociales educadas y con poder lo mismo que a los denominados marginados y analfabetos, dado que hoy en día son las personas educadas, ricas y con poder, las autoras de las macropolíticas de mundialización y ajuste estructural que han afectado tan gravemente a la condición del ser humano. Esta nueva visión de la educación de adultos exige la creación de sociedades con una educación global capaces de agrupar todo el potencial y todos los recursos del conjunto de la población y del medio ambiente. [13] / [Señalan que en la región de América latina y el Caribe, la mujer es un grupo prioritario para la educación de adultos y que los medios de comunicación han tenido un crecimiento notable. 15] / Nosotros, los participantes en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, reunidos en la ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo. Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida. [25] / ***Transformación de la economía.*** La mundialización, los cambios de las pautas de producción, el aumento del desempleo y las dificultades para garantizar el sustento exigen políticas laborales más activas y más inversiones a fin de desarrollar las capacidades necesarias para que mujeres y hombres puedan participar en el mercado del trabajo y en actividades generadoras de ingresos. [28] / Se están produciendo profundos cambios tanto en el plano mundial como en el local, que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, la estructura por edad y la movilidad de la población y la aparición de una sociedad fundada en la información y el conocimiento. El mundo experimenta además cambios relevantes en cuanto a la distribución del trabajo y el desempleo, una crisis ecológica cada vez mayor, y tensiones entre grupos sociales basadas en la cultura, la etnicidad, la función de los géneros, la religión y los ingresos. Estas tendencias se reflejan en la educación, campo en el cual quienes se ocupan de los complejos sistemas de enseñanza luchan para atender las nuevas oportunidades y exigencias, a menudo con menos recursos a su disposición. [30] / [Temáticas de EA que tomó la Conferencia de Hamburgo: *Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI - Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos - Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica - Educación de adultos,*

*igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer - La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo - La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población - Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información - La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos - Los aspectos económicos de la educación de adultos - Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales”.* [31] / haciendo hincapié en la importancia de celebrar el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) y el Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) y de aprovechar los Premios de Alfabetización internacionales para la promoción de la educación de adultos, y preparando una Semana de la Educación de Adultos bajo los auspicios de las Naciones Unidas. [34] /

## Confintea VI (Belém do Pará, 2009)

<b>Confintea VI. Belém (1 al 4 de diciembre de 2009)</b>	
<b>Experiencia</b>	El sector del aprendizaje y la educación de adultos sigue siendo un ámbito de acción fragmentado. Las actividades de promoción se disipan en varios frentes y se diluye la credibilidad política, justamente porque la índole tan dispar de las actividades de aprendizaje y educación de adultos impide identificarlas estrechamente con cualquier otro terreno de intervención de la política social. A la frecuente ausencia de la educación de adultos de los programas de los organismos gubernamentales corresponden la poca cooperación interministerial, la debilidad de las estructuras institucionales y los escasos vínculos entre la educación (formal y no formal) y otros sectores. En cuanto al reconocimiento y la acreditación del aprendizaje, tanto los mecanismos nacionales como las medidas internacionales hacen demasiado hincapié en las aptitudes y competencias acreditadas oficialmente y rara vez toman en cuenta el aprendizaje no formal, el informal y el adquirido mediante la experiencia. [44] /
<b>Saber/es</b>	La “calidad” del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integrales y pluridimensionales que exigen que se les preste atención constantemente y que se desarrollen permanentemente. Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades. [40] /
<b>Subjetividad</b>	El taller permitió mostrar que en la pobreza no hay sólo dimensiones materiales, sino también otras sociales como la discriminación y el acceso a los recursos naturales. Las mujeres tienen más probabilidades de ser analfabetas que los hombres y su grado de exclusión es superior. Se adujo que los derechos humanos no pueden enajenarse y son indivisibles, con independencia del sexo. El taller llegó a la conclusión de que sólo una presión colectiva, en la que se tenga en cuenta el potencial de las mujeres y su papel de animadoras, podría hacer que se ponga en práctica el derecho a la educación para los grupos más desamparados. [22] / Se recomendó a los Estados Miembros que velaran por la educación en las

	<p>cárceles, por tratarse de uno de los elementos del derecho a la educación en todos los niveles, y se instó a la UNESCO a que asumiera un papel director en materia de integración de la educación permanente de los presos en los programas educativos existentes, formales y no formales, de alfabetización y de otro tipo. [23] / Casi mil millones de personas buscan hoy en día otro hogar; de éstas, 214 millones son migrantes internacionales: 70 han pasado del Sur al Norte, pero las migraciones se llevan a cabo esencialmente entre países que están en graves situaciones de pobreza. De los migrantes internacionales, el 48% son mujeres y la cuarta parte son jóvenes. Las personas forzadas a emigrar se ven expuestas a ver menoscabados su condición social y sus derechos, su acceso a la educación, el reconocimiento de su experiencia y sus competencias, y ven desaparecer sus vínculos familiares y comunitarios. Para las comunidades ya instaladas en los lugares a los que van los inmigrantes, la llegada de éstos en gran número plantea problemas de adaptación, que pueden manifestarse en conductas xenófobas y otras reacciones hostiles o de defensa, pero que pueden traducirse también en oportunidades de beneficiarse de la diversidad y la diferencia. [23] / Consisten en formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido Cambio –en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social–. La necesidad de desempeñar distintos tipos de trabajo en el curso de la vida, la adaptación a nuevos contextos en situaciones de desplazamiento o emigración, la importancia de las iniciativas empresariales y la capacidad para sostener mejoras de la calidad de vida: éstas y otras circunstancias socioeconómicas exigen un aprendizaje permanente durante la vida adulta. El aprendizaje y la educación de adultos no sólo ofrecen competencias específicas, sino que además son un factor fundamental de la confianza en sí mismo, la autoestima, un sólido sentimiento de identidad y apoyo mutuo. [43] / [Reconocen que la población activa (¿económicamente?) tiene una edad de 15 años y no de 25 años como se creía con anterioridad]. [51] /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>Los ponentes debatieron de las prácticas y las dificultades con que se tropieza en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje de adultos, como por ejemplo en la educación a distancia. Presentaron estrategias destinadas a superar la “brecha digital” que a menudo impide que la gente, en particular los más ancianos, utilice las TIC. Se sugirió que el acceso a las distintas tecnologías y la capacidad de descifrar su lenguaje, entenderlas y apropiárselas, era un derecho humano. La integración de los educandos adultos en</p>



	<p>el mundo digital es algo esencial si se quiere que mantengan un contacto con las sociedades contemporáneas. [26]/</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>La alfabetización no es sólo saber leer y escribir, y tener nociones de aritmética; comprende también las prácticas de comunicación, el pensamiento crítico, la participación activa en la vida cívica, los derechos individuales y la mejora de la calidad de la vida. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida supone la integración de la alfabetización y la educación de adultos en todos los subsectores de la educación, desde los programas de educación de la primera infancia hasta los programas de educación de adultos formal y no formal. [18] / Se habló también de la necesidad de pasar de un lenguaje en el que todo se expresaba en términos de costos al lenguaje de las inversiones y los beneficios. Los gobiernos, claro está, quieren estar seguros de que sus inversiones en el campo de la educación de adultos tendrán su recompensa. [34] / El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. [37-38] / La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de las personas para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad. [ / La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos. [40] /</p>

<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997, según la cual la ‘educación de adultos’ denota “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”. [37] / El aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos – asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros–, con prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país. [39] / El aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles. Las inversiones financieras importantes son esenciales para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad. [38] / El aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los retos culturales, económicos, políticos y sociales contemporáneos. La mundialización ha abierto el camino a muchas oportunidades, entre ellas la posibilidad de aprender de culturas ricas y diversas que trascienden los límites geográficos. Ahora bien, las desigualdades cada vez mayores han pasado a ser rasgos predominantes de nuestra época. Gran parte de la población del mundo vive en la pobreza y el 43,5% subsiste con menos de dos dólares estadounidenses al día. La mayoría de los pobres del mundo viven en zonas rurales. Agravan los desequilibrios demográficos, con pujantes poblaciones jóvenes en el hemisferio Sur y poblaciones envejecidas en el Norte, la emigración a gran escala de las zonas pobres a las ricas –dentro de los países y entre éstos– y las llegadas de cantidades considerables de personas desplazadas. Nos hallamos ante un acceso desigual a los alimentos, el agua y la energía, y el deterioro ecológico amenaza nuestra existencia misma a largo plazo. Junto a la privación material existe la pobreza de capacidades –que se observa con excesiva frecuencia–, que impide desenvolverse eficazmente en la sociedad. Un número intolerablemente alto de niños de hoy tienen por perspectiva el desempleo cuando alcancen la juventud y un número cada vez mayor de jóvenes “desvinculados” social, económica y políticamente sienten que no tienen un lugar en la sociedad. [42] / En muchos países, el analfabetismo de</p>
--	--

adultos sigue siendo un reto primordial: 774 millones de adultos (dos tercios de ellos, mujeres) carecen de competencias básicas en alfabetización y no se imparte un número suficiente de programas de alfabetización y adquisición de competencias para la vida diaria. En Europa, casi un tercio de los trabajadores sólo tiene el equivalente del primer ciclo de enseñanza secundaria, mientras que para ocupar dos tercios de los nuevos puestos de trabajo es necesario haber cursado el segundo ciclo de enseñanza secundaria o estudios más elevados. En muchos países del hemisferio Sur, la mayoría de la población ni siquiera llega al nivel de la enseñanza primaria. En 2006, unos 75 millones de niños (en su mayoría, niñas) abandonaron tempranamente la escuela o nunca estuvieron escolarizados. Casi la mitad de esos niños vivían en el África subsahariana y más del 80% eran niños rurales. La falta de pertinencia social de los currículos, la insuficiente cantidad de docentes y, en algunos casos, su deficiente formación, la escasez de materiales y métodos innovadores, así como los obstáculos de todo tipo minan la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar un aprendizaje de calidad que pueda atajar las disparidades de nuestras sociedades. [42] / En algunos Estados Miembros se han reactivado y acelerado planes, programas y campañas de alfabetización. En el período 2000-2006 se registró un aumento de la tasa mundial de alfabetización de adultos del 76% al 84%. Los avances fueron especialmente notables en los países en desarrollo. Algunos gobiernos se han esforzado activamente por trabajar con la sociedad civil para proporcionar oportunidades de aprendizaje no formal mediante enfoques como el denominado faire-faire [hacer-hacer], con un amplio abanico de objetivos, contenidos y grupos destinatarios. Se ha diversificado la oferta de enseñanza no formal, que abarca temas como los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, el fomento de la autonomía de las mujeres, la prevención del VIH, la salud, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible. [43] / La educación de adultos es un derecho humano del que deben gozar todos. La razón que explica la importancia del aprendizaje y la educación de adultos es la misma que la del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a saber, que la educación, en todo el mundo, es la base indispensable para crear y mantener el bienestar personal, social y económico. Hoy en día, esto es un objetivo permanente que abarca todos los aspectos de la vida, tanto para el refuerzo de la autonomía como para la creación de recursos humanos. Estos dos pilares tienen la misma importancia y por tanto sólo resultan eficaces de manera conjunta. Su efecto combinado puede mejorar la calidad de vida de todos los habitantes del planeta al crear y desarrollar lo más posible las capacidades y cualidades humanas que se

	<p>necesitan para enfrentar antiguos y nuevos desafíos, especialmente la pobreza, el hambre, las desigualdades, la intolerancia, la injusticia y los conflictos. [48] / Los planes y programas de estudio para adultos, que garanticen la equidad y la inclusión, se elaboran con la participación directa de los interesados. En dichos planes y programas de estudio se tendrán probablemente en cuenta las circunstancias vitales de los estudiantes y sus necesidades, tal como ellos las definan. Los contenidos y procesos del aprendizaje se habrán concebido de manera que incrementen la autonomía de los participantes mediante el aumento de su autoestima y del orgullo por la propia cultura, y para dotarlos de las competencias necesarias para vivir en un mundo complejo. [52] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>La CONFINTEA VI, cuyo tema era: “Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos”, se reunió del 1° al 4 de diciembre de 2009. [5] / Asistieron a la reunión 1.125 participantes de 144 países, comprendidos 55 ministros y viceministros y 16 embajadores y delegados permanentes ante la UNESCO. Estuvieron asimismo presentes representantes de los organismos de las Naciones Unidas, organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales y fundaciones, así como de asociaciones de educandos. [5] / CONFINTEA VI debía contribuir al reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos, tal y como quedaron éstos formulados en CONFINTEA V: en la perspectiva del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. El objetivo global de CONFINTEA VI era lograr la armonización del aprendizaje y la educación de adultos con otros programas internacionales de educación y desarrollo y su integración en el marco de estrategias nacionales en todo el sector. [5] / En la ceremonia de apertura, todos los oradores mencionaron la crisis financiera que había tenido repercusiones en todos los sectores de las economías del mundo entero. Reconocieron que, en esa situación, la educación de adultos (y la alfabetización en particular) cobraba una importancia aún mayor, ya que brindaba no sólo un medio de superar los problemas económicos sino también de estar a la altura de los desafíos sociales, políticos y medioambientales. [5] / Los educandos son también usuarios que merecen ser plenamente respetados y asociados a las actividades que les conciernen. Sus relatos, aprovechados en festivales y campañas sobre el aprendizaje, pueden atraer a nuevos educandos y convencer a donantes de que hay que aportar más fondos a la educación de adultos. Pueden desempeñar un papel importante en materia de mejora de la calidad negociando los programas educativos que se les proponen; ya que, cuanto mejor adaptado esté el aprendizaje a sus objetivos, mayor será la calidad de dicho aprendizaje. [24] / Los oradores</p>

observaron también que el desafío que plantea el analfabetismo sigue siendo gigantesco, ya que casi 800 millones de personas en el mundo –y de ellas, las dos terceras partes son mujeres– no saben leer ni escribir. [...] Acoger esta reunión de CONFINTEA VI en la región del Amazonas es algo especialmente significativo; además de ser la primera celebrada en el hemisferio sur, puede verse ahí hasta qué punto están estrechamente vinculados los recursos naturales y humanos; y es también la ilustración de la necesidad que sienten todos los países en desarrollo de alcanzar un nivel satisfactorio de desarrollo humano y medioambiental sostenible, y de la esperanza asimismo de que se preste a la región la atención que la Conferencia de Río de 1994 prometía. [32] / [Persiste la ausencia de indicadores fieles en materia de EDJA] / Nos hallamos ante cambios estructurales de los mercados de producción y de trabajo, inseguridades y ansiedades cada vez mayores en la vida cotidiana, dificultades para llegar a un entendimiento mutuo y, ahora, además, una crisis económica y financiera mundial que se va agravando. Al mismo tiempo, la mundialización y la economía fundada en el conocimiento nos obligan a actualizar y adaptar nuestras destrezas y competencias a entornos laborales, formas de organización social y canales de comunicación nuevos. Estas cuestiones, y nuestras apremiantes demandas de aprendizaje colectivo e individual, ponen en tela de juicio nuestros principios y supuestos en ese ámbito y algunos aspectos de los cimientos de los sistemas e idearios que damos por sentados en el campo de la educación. [42] / Si se quiere pues combatir las desigualdades mediante iniciativas bien seleccionadas, hay que abordar las causas estructurales profundas. Hay que prevenir y corregir las consecuencias educativas de la desventaja social, y tener en cuenta las características de la vida cotidiana de la gente que limitan su participación en la educación de adultos (por ejemplo, la necesidad de cuidar a los niños o de reemplazar ingresos que se han dejado de percibir). [49] /

# **Anexo III**

## La educación como práctica de la libertad

**Libro:** Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)

<b>Experiencia</b>	Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en propio acto de responder. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa. Hace todo eso con la certeza de quien usa una herramienta [28] / El hombre existe <i>–existiere–</i> en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal. [30]/ Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando integrándose a la condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura–. [30-31] / “La experiencia de autogobierno, que casi nunca experimentamos, debía habernos ofrecido un mejor ejercicio de democracia. Las condiciones estructurales de nuestra colonización no nos fueron favorables. [...] Inexperiencia democrática enraizada en verdaderos complejos culturales” [60] / “Es que en todos nuestros antecedentes culturales no existían condiciones de experiencia, de vivencia de participación popular en la cosa pública. No había pueblo”. [65] / “No debemos mencionar como intento de experiencia democrática, por ejemplo, las cámaras municipales coloniales, sus senados, sus administradores. [...] Pero no hablemos de esas cámaras y de esos senados porque, más de una vez, su funcionamiento reveló precisamente la ausencia de un hombre común como partícipe de su vida”. [70] / “La superación de la inexperiencia democrática por una nueva experiencia: la de la participación, espera la superación de la irracionalidad que vive hoy el Brasil, agravada por la situación internacional”. [79] / “La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como yuxtaposición de informes o prescripciones ‘dadas’”. [105]
<b>Saber/es</b>	Autorreflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como

Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)

	<p>espectadores, sino como actores y autores [como saberes que habrá que promover][26] / Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está <i>en</i> el mundo sino <i>con</i> el mundo [28] / [En el pasaje hacia una sociedad en transición, es importante educar con saberes históricos que permitan a los hombres contribuir a la creación de un orden nuevo –¿una sociedad abierta?– y desafiar a las élites privilegiadas] [47] / “Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático. Muchas veces nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos “absurda e inmoral” la participación del pueblo en el poder”. [88] /</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“Cuando nuestro continente tiene la tasa de natalidad más alta del mundo y la mitad de su población total es menor de 19 años de edad y cuando, a la vez, se cuentan por millones sus analfabetos adultos, ¿qué entendemos por educación?” [7]. / Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. [27]/ Por eso, cada vez que se le limita la libertad, se transforma en un ser ajustado o acomodado. [32] / “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que los interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida”. [33]/ “Se insiste en el papel que deberá tener el hombre en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como sujeto o minimización como objeto dependen en gran parte de la captación o no de esos temas” [34] / “El hombre radical en su opción no niega en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente” [41] / Y el sectarismo tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidialogal y por eso anticomunicativa. Es reaccionaria, sea asumida por un derechista, que para nosotros es un sectario de ‘nacimiento’, o un izquierdista. [42] / “Con la destrucción y la entrada de la sociedad en la época del tránsito, <i>emerge</i>. Si en la inmersión era puramente espectador del proceso, al emerger deja de permanecer con los brazos cruzados y renuncia a ser meramente espectador para exigir injerencia. Ya no le satisface asistir, quiere participar” [47] / [Hay una conexión entre una configuración subjetiva oprimida, en silencio, que se estructuró en torno del colonialismo y el feudalismo americano.] [65] / “Hace más</p>

Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)



	de 15 años que venimos acumulando experiencias en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales”.[97] /
<b>Comunicación</b>	<p>“No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres”. [16] / “Una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir”. [33] / [La conciencia transitiva practica] “no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas” [54] / “Así vivimos todo nuestro período de vida colonial: presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar. La única voz que se podía oír era la del púlpito”. [69] / “La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se le limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos”. [85-86] / “¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación”. [104] / [Para ilustrar la vinculación entre medios y educación] “Agreguemos también que un círculo de cultura se montaba con un proyecto de fabricación polaca, traído al Brasil por 7.800 cruceiros. Un film-strip que nos costaba, mientras no montásemos nuestro propio laboratorio, de cuatro a cinco mil cruceiros. La proyección era hecha en la propia pared de la casa donde se instalaba el círculo de cultura o en un pizarrón de bajo costo. En los locales donde se hacía difícil la proyección en la pared, usábamos el pizarrón, cuyo lado opuesto, pintado de blanco, funcionaba como tela. El Ministerio de Educación importó 35.000 de</p>

Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)

	<p>estos aparatos que funcionaban con 220, 110 y 6 voltios. Aparatos que fueron presentados, después de la ‘revolución’, en programas de TV como altamente subversivos”. [115] /</p>
<b>Educación</b>	<p>La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo [7] / La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. [26-27]/ “Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica, no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo-crítico. Trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial”. [56] / “De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua”. [80] / “Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; aún cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre”. [84] / “Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas”. [85] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>“Coordinábamos en aquel Movimiento el “Proyecto de Educación de Adultos”, a través del cual lanzamos dos instituciones básicas de educación cultural popular: el círculo de cultura y el centro de cultura. [Nota al pie] Así en lugar de escuela, que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad [...] lanzamos el de ‘círculo de cultura’. En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente donantes, ‘coordinador de debate’. En lugar de aula discursiva, ‘diálogo’. En lugar de alumno con tradiciones pasivas, ‘participante del grupo’”.</p>

Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)

	<p>[98] / [En la nota al pie de la página 99, se cuenta la primera experiencia realizada en Recife y el progreso de los adultos.] / [Fichas dibujadas para introducirlos en el concepto de cultura desde la 106 en adelante y la metodología del universo vocabular, la palabra generadora y las familias de palabras]. / [El alumno que manifestó que ya no era masa sino pueblo.] [122]</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>Este libro fue terminado en Chile, luego del golpe que derrocó a Goulart, que llevó a Freire a la cárcel y el exilio. / La expresión de educación bancaria es de Pierre Furter [16]/ Está escrito en la primera persona del plural. / Lógicas del desarrollismo, porque menciona “sociedades cerradas”, “sociedades en transición” y “sociedades abiertas” [39-40] / ¿Es posible encontrar saberes que provengan del orden místico, sin conciencia fanática o irracionalidad? [57] / En momentos, señala la colonización como un proceso que llevó a la integración de los hombres con la naturaleza; vivían en ella y no buscaban otra cosa que la explotación económica. Además, la concentración feudal de los señores contribuyó a esto, eran dueños de las tierras y de los hombres que allí estaban. [62] / “[El pueblo] Tal vez ahora, en el caso del reciente golpe militar, ya no sea tan tonto, ya que comienza a comprender que los retrocesos se dan por causa de sus avances”. [77] / “La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionales”. [82] / “Nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. O intentar simultáneamente las dos cosas”. [90] / “En nuestro caso, así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es solo del 20%) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño”. [93] / En este texto, ya habla de universo vocabular y de la palabra generadora. [109] / [Situaciones y láminas para el trabajo alfabetizador] 1) El hombre en el mundo y con el mundo. Naturaleza y cultura. 2) Diálogo por mediación de la naturaleza. 3) Cazador iletrado. 4) Cazador letrado (cultura letrada). 5) El gato cazador. 6) El hombre transforma la materia prima de la naturaleza con su trabajo. 7) Jarrón, producto del trabajo del hombre sobre la materia de la naturaleza. 8) Poesía. 9) Pautas de comportamiento. 10) Círculo de</p>

Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005. (Primera edición: 1969, Tierra Nueva, Montevideo)

	cultura funcionando. Síntesis de las discusiones anteriores. [pp. 122-144] / Palabras generadoras: favela, lluvia, arado, terreno, comida, batuque, pozo, bicicleta, trabajo, salario, profesión, gobierno, pantano, ingenio, azada, ladrillo, riqueza. [Todas tenían unidades de análisis diferentes para la discusión] [145-149].
--	--

## Pedagogía del oprimido

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Pedagogía del oprimido</i> , Siglo XXI, Buenos Aires, 2000. (Primera edición: 1970, Tierra Nueva, Montevideo)	
<b>Experiencia</b>	“¿Quién sentirá mejor que ellos [los oprimidos] los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la no que llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella”. [34] / “[Los opresores cuando ya no tienen a nadie más que oprimir] se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos, ‘formados’ en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión”. [51] / “Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica”. [62] / [Antinomia entre experiencia realizada y experiencia narrada o transmitida, que es la propia de los docentes de la educación bancaria] [74] / [La memoria, como memorización, es el contrario antagónico de la experiencia] [81]
<b>Saber/es</b>	“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen así mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas”. [31] / “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad”. [42] / “Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido”. [43] / “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su ‘incapacidad’. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales. Casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo

	<p>y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura ‘doxa’”. [59] / “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”. [73] / “Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, transmitir su saber de ‘experiencia realizada’, para ser el saber de experiencia narrada o transmitida”. [74] / “Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la ‘doxa’ por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del ‘logos’”. [88] /</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando, directa o indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo”. [23] / “[...] el [educador] radical jamás será un subjetivista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente”. [24-25] / “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión”. [32] / “Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora. [...] Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores”. [34] / “En este caso, el ‘hombre nuevo’ para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida”. [36] / “Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora”. [39] / “[...] al presentar esta exigencia radical –la de la transformación objetiva de la situación opresora– combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformase</p>

	<p>el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras”. [41] / “Reconocemos que, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo puede ser intentada y realizada por éstos, está implícita en la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no significan la inversión de la opresión”. [50] / “Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este ‘desorden organizado’”. [57] / “[La educación problematizadora] Es por esto por lo que los reconoce como seres que <i>están siendo</i>, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos”. [91] / “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. [100] / “Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo. [157] /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>“Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. De cualquier forma, el deber que Luckács reconoce al partido revolucionario de ‘explicar a las masas su acción’ coincide con la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de ninguna realidad se transforma a sí misma”. [46] / “[...] el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la ‘propaganda liberadora’. Éste no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos”. [63-64] / “En vez de comunicarse, el educador [bancario] hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten”. [72] / “[El educador bancario] No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por</p>

	<p>la comunicación en torno, repetimos, de una realidad”. [80] / “Al contrario de la concepción ‘bancaria’, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su <i>intencionalidad</i>, niega los comunicados y da existencia a la comunicación”. [85] / “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. [99] / “Existir, humanamente, es ‘<i>pronunciar</i>’ el mundo, es transformarlo. El mundo <i>pronunciado</i>, a su vez, retorna problematizado a los sujetos <i>pronunciantes</i>, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. [100] / “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para <i>pronunciarlo</i> no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. [...] Si diciendo la palabra con que al <i>pronunciar</i> el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales””. [101] / “El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad”. [103] / “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza”. [107] / “Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios”. [162] / “Todos estos mitos [que justifican la conquista del oprimido por la acción del opresor], y otros que el lector seguramente conoce y cuya introyección por parte de las masas oprimidas es un elemento básico para lograr su conquista, les son entregados a través de una propaganda bien organizada, o por lemas, cuyos vehículos son siempre denominados ‘medios de comunicación de masas’, entendiéndolo por comunicación el depósito enajenante en ellas”. [Nota al pie: “No criticamos los medios en sí, sino el uso que a éstos se da”.] [179] /</p>
<b>Educación</b>	<p>“Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desaharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen”. [34] / “[...] lo que venimos llamando la ‘pedagogía del oprimido’, aquella que debe ser elaborada <i>con él y no para él</i>, en</p>



	<p>tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación su humanidad”. [34] / “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre”. [46-47] / “[...] la distinción que debe hacerse entre la <i>educación sistemática</i>, que sólo puede transformarse con el poder, y los <i>trabajos educativos</i> que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización”. [47] / “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad”. [71] / [Items de la educación bancaria en la página 74] / “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. [86] / [Diferencias entre la educación bancaria y la educación problematizadora.] [91] / “La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo”. [108] / “Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores”. [113] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa esta visión ‘bancaria’ proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si ‘Ada dio el dedo al cuervo’, para después decirles, enfáticamente, que no, que ‘Ada dio el dedo al ave’”. [76] / [Utiliza ejemplos, surgidos de experiencias de educación de adultos, para construir sus posiciones argumentales. En especial, aquellos para ilustrar la diferencia entre el estar en el mundo de los animales y el existir en el mundo propio de los hombres. Para dar una idea de la historización que los oprimidos no perciben y aceptan el orden como dado e inevitable.] / “Si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la ‘palabra generadora’, en la posalfabetización busca e investiga el ‘tema generador’”. [132] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>El libro se escribió en los tres años de exilio. [21] / Está escrito en primera persona del plural. / “Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la</p>

liberación de todos”. [39] / “Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica –la cual ya es acción– no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es un reconocimiento verdadero. Éste es el caso de un ‘reconocimiento’ de carácter puramente subjetivista [...] crea una falsa realidad en sí mismo”. [44] / “En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida. De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutiblemente de mantenimiento del ‘orden’ represor, con el cual manipulan y aplastan”. [55] / [La revolución tiene, en cierta medida, un carácter pedagógico] [64] / “Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento”. [94] / “La ‘situación límite’ del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del ‘Tercer Mundo’ y tiene, como tarea, la superación de la ‘situación límite’, que es una totalidad, mediante de otra totalidad: la del desarrollo”. [122] / “De ahí que la preocupación básica de los investigadores debe centrarse en el conocimiento de lo que Goldman llama ‘conciencia real’ (efectiva) y ‘conciencia máxima posible’”. [138] / [Estructura posible del libro: Capítulo I. Caracterización subjetiva y contextual del oprimido; Capítulo II. Proyecto político-cultural de la educación problematizadora, en contraposición a la educación bancaria; Capítulo III. El diálogo como fundamento de la acción transformadora del mundo y como metodología de interpretación e intervención; Capítulo IV. Descripción de las acciones culturales (dialógicas) en los escenarios latinoamericanos: opresión vs. liberación]. / “Ignorando las potencialidades del ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión. En este sentido, la invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida, que o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad. [...] En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar

	económicamente y culturalmente al invadido". [195] /
--	--

## ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural

**Libro:** Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1997. (Primera edición: 1973, Tierra Nueva, Montevideo)

### Experiencia

“Por otro lado, el hombre que no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un “ser-en-situación”, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la “praxis”, de la acción y de la reflexión. En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción. ”. [29] / “A través de estas relaciones, donde transforma y capta la presencia de las cosas (lo que no es, aún, conocimiento verdadero) es como se constituye el dominio de la mera opinión o de la ‘doxa’”. [29] / “Nos contó un sacerdote, que vive en un área del altiplano peruano, que las noches estrelladas y frías, son la señal de una nevada, que no tardará en llegar. Frente a esta señal, los campesinos reunidos, corren hasta el punto más alto del poblado, y con gritos desesperados imploran a Dios que no los castigue. Si la señal es amenaza de granizo, cuenta el mismo sacerdote, hacen una gran hoguera, tirando al aire porciones de cenizas, con ritmos especiales, y acompañados de algunas “palabras-fuerza”. Su creencia mágica, de carácter sincrético-religioso, es que los granizos son “fabricados” por las almas de los muertos sin bautismo. De ahí, la sanción, que esta comunidad impone, a los que no bautizan a sus hijos”. [31] / “En el nordeste brasileño, es común combatir la plaga de orugas, clavando tres estacas en forma de ángulo, en el lugar más castigado por ellas. En la extremidad de una de las estacas hay un clavo, en el que el campesino inserta una de ellas. Está convencido de que las demás, con miedo, se retirarán en ‘procesión’, entre una estaca y otra. Mientras espera que se vaya la plaga, el campesino pierde o gran parte de su cosecha”. [31] / “En una región del norte de Chile, nos contó un agrónomo, que en su trabajo normal encontró una campesina totalmente impotente frente al poder destructor de una especie de roedores, que diezaban sus plantaciones. Al preguntársele qué acostumbraban hacer en tales casos, le respondieron que, al recibir por primera vez, semejante “castigo”, habían sido salvados por un sacerdote. ‘¿Cómo?’, preguntó el agrónomo. ‘Hizo unas oraciones y los ‘animalitos’ huyeron asustados hacia el mar, donde murieron ahogados’, respondieron”. [30-31] / “Por otro lado, el

	<p>conocimiento de los campesinos, de naturaleza “experiencial”, se encuentra igualmente condicionado. Sus actitudes, por ejemplo, frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente, porque se constituyen en una estructura, y no en el aire) con sus actitudes con relación al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y a su cura, todas éstas, manifestaciones contenidas en su totalidad cultural”. [37] /</p>
<p><b>Saber/es</b></p>	<p>“Por el contrario, lo que busca el extensionista no es extender sus manos, sino sus conocimientos y sus técnicas. En una zona de reforma agraria, por ejemplo, que esté sufriendo el fenómeno de erosión, que obstaculiza su productividad, ¿la acción extensionista se dirige directamente hasta el área en desgaste, o hasta los campesinos, que se encuentran mediatizados por la realidad de su región, en la cual se verifica el fenómeno de erosión?”. [18] / “Pero, precisamente, porque su acción se da en el dominio de lo humano, y no de lo natural, lo que equivale a decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se hace a los hombres, para que puedan transformar mejor el mundo en que están, el concepto tampoco tiene sentido sólo desde el punto de vista humanista. Y no de un humanismo abstracto, sino concreto, científico”. [19] / “Nos parece obvio (pero aun así discutámoslo) que al establecer sus relaciones permanentes con los campesinos, el objetivo fundamental del extensionista, en el trabajo de extensión, es intentar hacer que ellos cambien sus “conocimientos” asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son los conocimientos del extensionista”. [24] / “Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos transformando su pensar que nada saben que poco saben, puedan igualmente saber más”. [25] / “Si la sola toma de conciencia de las cosas no constituye aún un “saber cabal”, ya que pertenece a la esfera de la mera opinión (doxa), ¿cómo enfrentar la superación de esta esfera por aquella, en que las cosas son develadas y se alcanza la razón de las mismas?”. [26] / [En este caso opté por ubicar los ejemplos de “pensamiento mágico”, en el recuadro de experiencias, dado que Freire en este libro las señala como propio de la “doxa”]. / “El pensamiento mágico no es ilógico, ni es prelógico. Tiene su estructura lógica interna, y reacciona, hasta donde puede, al ser sustituido mecanicistamente por otro. Este modo de pensar, como cualquier otro, está indiscutiblemente ligado tanto a un lenguaje y a una estructura, como a una forma de actuar”. [32] / “Lo que no se puede negar es que, sea en el dominio de la pura “doxa”, sea en el dominio</p>

Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1997. (Primera edición: 1973, Tierra Nueva, Montevideo).

	<p>del pensar mágico, estamos frente a normas ingenuas de captación de la realidad objetiva: estamos frente a formas desarmadas de conocimiento pre-científico”. [34] / “Bastaría considerar el hombre como un ser de permanente relaciones con el mundo, al que transforma a través de su trabajo, para percibirlo como un ser que conoce, aun cuando este conocimiento se de a niveles diferentes: ‘doxa’, magia y ‘logos’, el verdadero saber. Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo. El saber comienza con la conciencia de saber poco (en cuanto alguien actúa). Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más. Si tuviésemos un saber absoluto, ya no podríamos continuar sabiendo, porque éste sería un saber que no estaría siendo. Quien todo supiese, ya no podría saber, porque no investigaría. El hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por esto que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, el cual, anteriormente, generándose en otro saber, que también pasó a ser viejo, se había instalado como saber nuevo”. [51] / “Una cosa es 4 x 4 en la tabla que debe ser memorizada: otra cosa es 4 x 4 traducidos en la experiencia concreta. Hacer cuatro ladrillos, cuatro veces. En lugar de la memorización mecánica de 4 x 4, es necesario descubrir su relación con un quehacer humano. Del mismo modo, concomitantemente con la demostración experimental, en el laboratorio, de la composición química del agua, es necesario que el educando perciba, en términos críticos, el sentido del saber, como búsqueda permanente. Es preciso que discuta el significado de este hallazgo científico, la dimensión histórica del saber, su inserción en el tiempo, su instrumentalización. Y todo esto es tema de indagación, de diálogo”. [58] / “El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo, justificándose en su transformación. La problematización dialógica supera el viejo ‘magíster dixit’, en que pretenden esconderse los que se juzgan ‘propietarios’, ‘administradores’, o ‘portadores’ del saber”. [62] /</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“Y todos estos términos [los vinculados al campo asociativo de extensión] envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi ‘cosa’, lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdaderas, a aquellos que son objetos de tales acciones”.</p>

	<p>[21] / “Persuadir implica, en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o de aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista, el objeto, los campesinos. Objetos de una persuasión que los hará, aún más, objetos de propaganda. Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade, o se somete, a la fuerza mítica de la propaganda, cuando se tiene una opción liberadora. En este caso, se les problematiza su situación concreta, objetiva, real para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella”.</p> <p>[23] / “Por esto, la forma de percibir los hechos, no es diferente de la manera de relacionarlos con otros, encontrándose condicionadas por la realidad concreta, cultural, en que se encuentran los hombres. Tal es lo que pasa en las culturas mágicas, o preponderantemente mágicas, que nos interesan de cerca, ya que es la situación en que están las grandes mayorías campesinas de América Latina. La relación entre las ‘percepciones’ no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica, que incide sobre lo concreto, sobre la realidad, es tan objetiva como ella. El pensamiento mágico no lo es”.</p> <p>[30] / “Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) se encuentran, de tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores”.</p> <p>[33] / “[Nota al pie] Entendemos por masificación, no el proceso de emersión de las masas (referido en la nota anterior), del cual resulta su presencia en búsqueda de afirmación y de participación histórica (sociedad de masas), sino un estado en el cual el hombre, aun cuando piense lo contrario, no decide. Masificación es deshumanización, es alineación. Lo “irracional” y lo mítico están siempre asociados a ella”.</p> <p>[45] / “Es natural que los campesinos tengan una actitud casi siempre, aunque no siempre, de desconfianza en relación a aquellos que pretenden dialogar con ellos. En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta. Es natural que prefieran no dialogar”.</p> <p>[53] /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>“Desde un punto de vista semántico, sabemos que las palabras tienen un ‘sentido de base’ y un sentido ‘contextual’. Es en el contexto, en que se encuentra la palabra, quien delimita uno de sus sentidos ‘potenciales’ o ‘virtuales’”.</p> <p>[17] / “Para Saussure, las lenguas sólo pueden entenderse como sistemas, y es cómo y por qué son sistema, que se desarrolla en ellas una solidaridad indiscutible entre sus términos, en cada unidad lingüística. Esto significa por otro lado, que la ‘comprensión’ del significado de estos términos, sólo es posible, en cuanto se</p>

encuentran ‘dinámicamente presentes en la estructura’”. [19] / “Las palabras forman, de esta manera –dice Pierre Guiraud analizando el concepto de los “campos lingüísticos” de Trier– un ‘campo lingüístico’ que abarca un campo conceptual y expresa una visión del mundo, que permite reconstruir”. [19] / “Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la ‘otra parte del mundo’, considerada inferior, para, a su manera, ‘normalizarla’. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su ‘campo asociativo’, el término extensión se encuentra en relación significativa con *transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera.*” [21] / “A nosotros, no nos es posible “persuadir” a considerar la “persuasión”, para la aceptación de la *propaganda*, como una acción educativa. No vemos cómo se puede conciliar la persuasión, para la aceptación de la propaganda, con la educación, que sólo es verdadera, cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres –unos con los otros, en el mundo, en y con qué están– de su Ser Más”. [23] / “Aún dentro de este equívoco, estas afirmaciones sugieren el desconocimiento de los condicionantes histórico-sociológicos del conocimiento, a que nos hemos referido varias veces. Olvidan que, aun cuando las áreas campesinas están siendo alcanzadas por las influencias urbanas, a través de la radio, de la comunicación más fácil, por medio de los campesinos que disminuyen distancias, conservan, casi siempre, ciertos núcleos básicos de su forma de estar siendo. Estas formas de estar siendo se diferencian de las urbanas, aún cuando en la manera de andar, de vestirse, de comer que tiene la gente. Esto no significa que no puedan cambiar. Significa, simplemente, que estos cambios no se dan mecánicamente”. [50] / “La intersubjetividad, o la intercomunicación, es una característica primordial de este mundo cultural e histórico. Por lo tanto, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscentes, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo”. [73] / “Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido. Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos”. [75] / “Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los



	<p>sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente”. [76] [Lo interesante de esas afirmaciones radica en la consideración de la comunicación a partir de la comprensión y la verbalización de las posiciones en torno de una cuestión común; el conflicto como desacuerdo no aparece. Surgen cuestionamientos a la comunicación vinculada con las emociones y las pasiones, casi propios del orden animal.] / “En la comunicación cuyo contenido son convicciones, además de la comprensión significantes de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes”. [80] / “Uno de los motivos del equívoco es que, frente a las primeras dificultades para la comunicación con los campesinos, no perciben que éstas se deben, entre otras cosas, a que el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales”. [82] /</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>“Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su “campo asociativo” de significado. De este análisis se desprende, claramente, que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador”. [21] / “Cualquiera que sea el momento histórico en que esté una estructura social (esté transformándose aceleradamente, o no), el trabajo básico del agrónomo educador (en el primer caso, más fácilmente), es intentar, simultáneamente con la capacitación técnica, la superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la ‘doxa’ por el ‘logos’ de la realidad. Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad”. [35] / “Estamos convencidos de que, cualquier esfuerzo de educación popular, esté o no asociado a una capacitación profesional, sea en el campo agrícola o en el industrial urbano, debe tener, por las razones hasta ahora analizadas, un objetivo fundamental: posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están”. [36] / “Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea</p>

	<p>en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento ‘experiencial’), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla”. [57] / “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. [77] / “Para nosotros, la ‘educación como práctica de la libertad’, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes”. [88-89] / [Diferencia entre una educación asistencialista (¿bancaria?) y una educación como situación gnoseológica]. / “La educación ‘dura’, en la contradicción permanencia-cambio. Ésta es la razón por la cual, solamente en el sentido de ‘duración’, es posible decir que la educación es permanente. Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso <i>educativo</i>, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural”. [97] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“No es posible enseñar técnicas, sin problematizar toda la estructura en que se darán estas técnicas. No es posible, tampoco, un trabajo de alfabetización de adultos, como pretende su concepción ingenua, que no esté asociado al trabajo de los hombres, a su capacidad técnica, a su visión del mundo”. [99] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>“Casi cinco años me separan de la redacción de este pequeño estudio, publicado, inicialmente en Chile, después en Brasil y ahora en Uruguay, por TIERRA NUEVA, y en Argentina y México por Siglo XXI. Preferí mantenerlo casi como lo escribí, con sus omisiones y puntos ingenuos. En verdad, a mí no me gusta cambiar mis libros en sus diferentes ediciones, sino superarlos –si puedo– a través de otros. [...] Ginebra-Diciembre 1972”. [15] / [Está escrito en primera persona del plural.] / “Aun cuando (y esto siempre ocurre) una comunidad, de pensar preponderantemente mágico, está vencida por los elementos culturales que la invaden, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos. La defensa natural de su forma típica de estar siendo, se hace concreta en expresiones sincréticas”. [32-33] [En esto se puede realizar alguna vinculación con las tácticas de De Certeau]. / “Hay un problema angustiante que nos desafía –declaran otros–, que es el aumento de la producción; ¿cómo entonces, perder tanto tiempo, procurando adecuar nuestra acción, a las condiciones culturales de los campesinos? ¿Cómo perder tanto tiempo dialogando con ellos?”. [48] / “La cultura sólo es, en cuanto está siendo. Sólo permanece, porque cambia. O, tal vez,</p>

diciéndolo mejor, la cultura sólo “permanece” en el juego, contradictorio de la permanencia y del cambio”. [61] / “[Al referirse al tecnista] Su error, o su equívoco, es desconocer que el tiempo, durante el cual generaciones vivieron, experimentaron, trabajaron, murieron y fueron sustituidas por otras generaciones que continuaron viviendo, experimentando, trabajando, muriendo, no es tiempo de su calendario”. [67] / [Existe una preponderancia de considerar a la comunicación como intersubjetiva, más que en las otras publicaciones fichadas. ¿Será porque supone un encuentro entre dos universos de significación tan distantes y es necesario mucho diálogo para acercar las posiciones? ¿Hay alguna influencia que haya impregnado las posiciones de Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez?]. / [En esta publicación aparecen vinculados los términos de comunicación y educación, en una relación –por momentos– casi simbiótica]. /

## Acción cultural para la libertad

<p><b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Acción cultural para la libertad</i>, Tierra Nueva, Montevideo, 1975. (Primera edición)</p>	
<p><b>Experiencia</b></p>	<p>“Mucha gente considera a los habitantes de los barrios marginados, intrínsecamente perversos e inferiores. Le recomendamos a quienes piensen así la jugosa experiencia de discutir la situación de algunos de esos barrios con sus propios habitantes”. [42] / “En su cuasi-inmersión en la realidad concreta, esa conciencia [semi-transitiva] no logra percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de forma distorsionada. Su semi-intransitividad es una clase de ceguera impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta ceguera, los únicos datos que pueden ser comprendidos por la conciencia dominada, son los datos proporcionados por su experiencia vivida. Este tipo de conciencia no puede objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida diaria”. [72] /</p>
<p><b>Saber/es</b></p>	<p>“Nos podemos trazar la figura de un hombre, –el alfabetizado–, cuya conciencia está ‘espacializada’ y que debe ser ‘llenada’ o ‘satisfecha’, a fin de que pueda adquirir saber. Esta misma concepción hizo que Sartre, criticando la noción de que ‘saber es comer’, exclamara: ‘O philosophie alimentaire!’. [...] Los analfabetos son considerados <i>subnutridos</i>, no en el sentido literal en que muchos de ellos lo están, sino debido a la falta del ‘pan del espíritu’. Según esta noción del conocimiento como alimento, el analfabetismo es considerado como una ‘hierba venenosa’, que intoxica y debilita a las personas que no saben leer ni escribir”. [20-21] / “Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que ellos no saben en la cultura del silencio –en la cual son seres ambiguos y duales– es que las acciones del hombre son transformadoras, creadoras y recreadoras. Dominados por los mitos de esa cultura, incluyendo el mito de su ‘inferioridad natural’, ellos no saben que <i>su</i> acción sobre el mundo es también transformadora. Impedidos de tener una ‘percepción estructural’ de los hechos que los rodean, ellos no saben que no pueden ‘tener una voz’, es decir, que no pueden ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad, porque su trabajo no les pertenece”. [30] /</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“Irresistiblemente atraído por el estilo de vida de la sociedad dominante, el hombre alineado es un hombre nostálgico, nunca comprometido verdaderamente con su mundo real. Aparentar ser más, de lo que es realmente, es una de sus aspiraciones</p>

alienadas. [...] Sólo en la medida en que ese hombre alcance a comprender, a sentir y a conocer su mundo particular, a través de una experiencia práctica de transformación colectiva del mismo, su pensamiento y su expresión ganarán un significado más allá de aquel mundo que lo dominaba”. [8-9] / “Esta presencia popular crea naturalmente un nuevo estilo de vida en la sociedad. Empieza por revelar las contradicciones internas y externas de la sociedad-objeto, anteriormente no descubiertas por las masas ni tampoco por la denominada ‘intelligentsia’”. [10] / “Cuando las masas populares superan la etapa de la fascinación creada por el proceso social de su propia emergencia y lentamente anuncian, por medio de su acción política, que están acercándose a una etapa de suficiente organización como para poder romper definitivamente su humilde silencio, las capas dominantes tratan por todos los medios de detener violentamente ese proceso”. [12] / “Admitiendo la existencia de hombres ‘fuera de’ o ‘marginados de’ la realidad estructural, nos parece lógico preguntar: Esos hombres denominados marginados, entre ellos los analfabetos, tomaron la decisión de moverse hacia la periferia de de la sociedad, por sí mismos? Si la respuesta es afirmativa, la marginalidad es una opción, con todo lo que ella comprende: hambre, enfermedad, raquitismo, sufrimiento, deficiencias mentales, mortalidad, crimen, promiscuidad, desesperación, la imposibilidad de ser. Sin embargo, es difícil de aceptar el hecho de que el 40% de la población de Brasil, alrededor del 90% de la de Haití, el 60% de la de Bolivia, alrededor del 40% de la de Perú, más del 30% en México y Venezuela, y cerca del 70% de la de Guatemala, hubieran llevado a cabo la trágica *elección* de su propia marginalidad, como analfabetos”. [25-26] / “Aceptando al analfabeto como una persona que vive al margen de la sociedad, somos llevados a encararlo como una especie de ‘hombre enfermo’, para el cual el ‘remedio’ sería la alfabetización, que le permitiría ‘regresar’ a la estructura ‘saludable’ de la cual fue separado. [...] Estos hombres, analfabetos o no, no son marginados. Volvemos a repetirlo: ellos no son ‘seres afuera de’; ellos son *seres para otros*”. [26-27] / “De hecho, cuando las clases dominadas reproducen el estilo de vida dominante, es porque los dominadores viven ‘adentro’ del dominado. Los dominados sólo pueden expulsar a los dominadores tomando distancia de ellos objetivándolos. [...] Por otro lado, sin embargo, al ser esta interiorización de los valores dominantes no sólo un fenómeno individual, sino social y cultural, la expulsión debe ser llevada a cabo por un tipo de acción cultural en el cual la cultura niegue a la cultura. Es decir, la cultura, como un producto interiorizado que condiciona los actos humanos, debe volverse el objeto del conocimiento del hombre, para que él pueda

	percibir su poder de condicionamiento”. [36-37] /
<b>Comunicación</b>	<p>“Desde un punto de vista no dualista, pensamiento y lenguaje constituyen un todo, siempre referido a la realidad del sujeto pensante. Un auténtico pensamiento-lenguaje es generado en la relación dialéctica que se da entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta”. [8] / “La represión usada a fin de hacer callar nuevamente a las masas, es precedida y acompañada de un tremendo esfuerzo para identificar como diabólico todo pensamiento-lenguaje que usa palabras tales como alienación, dominación, opresión, liberación, humanización y autonomía. Para contrarrestar ese esfuerzo llevado a cabo empeñosamente y con el uso de todas las técnicas modernas de comunicación, sobre una bien intencionada pero ingenua población, es necesario realizar un trabajo desmitificador, a fin de demostrar qué representan tales palabras. Es decir, para demostrar que esas palabras son la expresión de categorías políticas, objetivas y sociohistóricas, cuyo dramático carácter en el Tercer Mundo, no le permite a nadie ser neutral”. [12-13] / “Por lo tanto, el tema fundamental para el Tercer Mundo –que implica una tarea difícil pero no imposible para sus pueblos– es la conquista de su derecho a tener voz, para pronunciar <i>su</i> palabra. Sólo entonces, la palabra de los que callan o de los que tienen la mera ilusión de hablar, podrá convertirse en una auténtica palabra. Conquistando el derecho a decir su palabra, [...] el Tercer Mundo creará las condiciones actualmente no existentes, para que aquellos que hoy tratan de seguir silenciándolo, acepten la necesidad de entrar en diálogo con él”. [14] / “Así como el habla es imposible sin el pensamiento, y habla y pensamiento son imposibles sin el mundo al cual se refieren, la palabra humana es más que mero vocabulario –es <i>palabra y acción</i>.” [Lo comunicacional y su dimensión performativa] [29] / “Hablar la palabra no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho de <i>expresión-de-uno-mismo</i> y <i>expresión-del-mundo</i>, creando y re-creando, decidiendo, eligiendo y finalmente participando en el proceso histórico de la sociedad”. [30] / “El hombre, al contrario, puede romper esa adherencia y trascender del mero ser en el mundo, agregando a la vida que posee, la existencia que desea tener. De ahí que el existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y de comunicarse”. / “En la sociedad de masa, las formas de pensamiento se vuelven tan estandarizadas, como las formas de vestimenta o gustos en materia de alimento. El hombre empieza a pensar y a actuar según las prescripciones que recibe diariamente a través de los medios de comunicación, en lugar de hacerlo en respuesta a sus relaciones dialécticas con el mundo. En las sociedades de masa,</p>

	donde todo es pre-fabricado y el comportamiento es automatizado, el hombre está perdido, porque no tiene que ‘arriesgarse’”. [94-95] /
<b>Educación</b>	<p>“[...] toda práctica educacional implica una postura teórica por parte del educador. Y esta postura teórica implica, –a veces más, a veces menos implícitamente,– una interpretación del mundo y del hombre”. [17] / “El proceso de orientación en el mundo que el hombre vive a través de su educación es un acontecimiento permanente, en el cual la subjetividad y la objetividad están unidas”. [17] / “Tal educación debe tener el carácter de compromiso. Implica un movimiento desde el <i>contexto concreto</i> que proporciona hechos objetivos, al <i>contexto teórico</i> donde tales actos son analizados en profundidad, y vuelve al <i>contexto concreto</i> donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis”. [38] / “El papel del educador es proponer problemas sobre las situaciones existenciales codificadas, a fin de ayudar a los alumnos a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad”. [38-39] / “Para ser un acto de conocimiento, por lo tanto, el proceso de alfabetización de adultos debe comprometer a los alumnos en la constante problemática de sus situaciones existenciales. Esa problemática emplea ‘palabras generadoras’ elegidas por educadores especializados en una investigación preliminar de lo que llamamos el ‘mínimo universo lingüístico’ de los futuros alumnos”. [40] [Luego continúa desarrollando la metodología, toman como patrón 17 palabras que deberán ser trisilábicas, cada una por su vinculación contextual con el grupo de trabajo y por su dificultad fonética] / “En este sentido la pedagogía que defendemos, concerniente a una importante área del Tercer Mundo, también es una pedagogía utópica. Debido a este hecho, está llena de esperanza, ya que ser utópica no significa que sea idealista o impracticable, sino que está comprometida en una constante denuncia y anunciación”. [43] / “Cuando la educación deja de ser utópica, es decir, cuando ya no enfoca la dramática unidad de la denuncia y de la anunciación, es porque el futuro ya no significa nada para el hombre teme arriesgar su futuro por la dominación creadora del presente, el cual ha envejecido”. [44] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>“Este acto [de conocimiento] nunca podrá ser considerado en su completa totalidad, por ninguna teoría mecanicista, por el hecho de que tales teorías no conciben a la educación en general y a la alfabetización de adultos, en particular, como un acto de conocimiento”. [7] / “En plena ‘cultura del silencio’, en Brasil, empecé, como hombre que soy del Tercer Mundo, a elaborar no un método mecánico para la alfabetización de adultos, sino una teoría educacional engendrada en las propias entrañas de la cultura del silencio”. [13] / “La interrelación entre la</p>

Freire, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1975. (Primera edición).

conciencia del proyecto propuesto y el proceso para alcanzarlo, es la base de la acción planificada del ser humano, la cual implica métodos, objetivos y opciones de valor. Enseñar a leer y a escribir a los adultos debe ser visto, analizado y entendido de esta manera. Mucho más que en el caso de enseñar a leer y a escribir a los niños. [...] Sólo alguna persona con una mentalidad mecanicista, a la cual Marx llamaría ‘groseramente materialista’, podría reducir la tarea de alfabetización de adultos, a una acción puramente técnica”. [18] / [Hay una crítica a los textos de alfabetización de adultos: “Eva vió la uva”; “El gallo canta”; todas en la página 22] / “Al decir que Pedro ‘está sonriendo porque sabe leer’; luego, ‘es feliz porque ahora tiene un buen trabajo’; y, por lo tanto, ‘es un ejemplo que todos deben seguir’, el autor del manual susodicho establece una relación entre *saber leer y encontrar un buen trabajo*, ficticia en la realidad. Esta ingenuidad revela, en el mejor de los casos, una deficiencia para percibir, no sólo la estructura del analfabetismo, sino de los fenómenos sociales en general. [...] Incapaz de comprender el analfabetismo como una típica manifestación de la ‘cultura del silencio’, directamente relacionado con estructuras subdesarrolladas, este enfoque no puede ofrecer una respuesta crítica y objetiva al reto que significa el analfabetismo. El hecho de enseñar a los hombres a leer y a escribir no hace milagros; si no hay suficientes empleos u ocupaciones para hombres aptos para trabajar, el hecho de enseñar a más hombres a leer y a escribir no podrá crear las fuentes de trabajo que faltan”. [23-24] / “Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos demanda una relación de auténtico diálogo entre profesores y alumnos. El verdadero diálogo une a los hombres en la cognición de un objeto cognoscible que se interpone entre ellos. [...] No es cuestión de memorizar o de repetir tales o cuales sílabas, palabras u oraciones, sino de reflexionar críticamente sobre el propio proceso de leer y escribir y sobre el profundo significado del habla”. [29] / “El proceso de alfabetización de adultos como un acto de conocimiento, implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto de auténtico diálogo entre alumnos y educadores como sujetos de conocimiento del mismo nivel. Así tendrían que ser las escuelas –el contexto teórico del diálogo. El segundo es el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la cual el hombre existe”. [32] / [Ejemplos de expresiones de campesinos cuando relatan sus experiencias de alfabetización, muchas de las cuales surgieron en el contexto de la reforma agraria en Chile, donde Freire participó en su implementación. “Sembradores de palabras”, ir a comprar herramientas a Santiago, solo la obediencia del cuerpo,



	entre otras cosas. Lo interesante es que son todos ejemplos de situaciones experimentadas con sujetos trabajadores. 47-54]
<b>Observaciones</b>	<p>[Este libro lo menciona en Pedagogía del oprimido, con su título en inglés, en la página 92 de esa publicación]. / “Uno de los objetivos básicos de este ensayo, en el cual volvemos a considerar los problemas que se plantean en el proceso de alfabetización de adultos, es demostrar que, si nuestra opción es <i>por el hombre</i>, la educación es, por consiguiente, acción cultural para la libertad”. [7] / [Menciona a sociedades objeto y sociedades dominantes] / “Por un lado, se advierte que la sociedad culturalmente alienada como un todo, es dependiente de la sociedad que la oprime y a cuyos intereses económicos y culturales sirve. Por otro lado, se comprende que adentro de la sociedad dominada, se impone un régimen de opresión sobre las masas, ejercido por las capas dominantes, en las cuales en ciertos casos son las mismas que en el exterior y, en otros, son las externas transformadas por suerte de metástasis, en grupos de poder domésticos. En cada caso hay una dimensión fundamental para aquellas sociedades, resultantes de su fase colonial: su cultura había sido establecida y mantenida como una ‘cultura del silencio’”. [10-11] / [A partir de la página 13, comienza a escribir en primera persona]. / “Como hombre que pertenezco a esas sociedades dominadas, [...] y como hombre que he presumido tener una voz en la cultura del silencio, comparto un deseo con miles de hombres y mujeres de nuestras sociedades: coincidir históricamente con todos los que viven en esas culturas o en los sectores silenciosos de culturas que proscriben su voz y que están luchando para tener una voz propia”. [14-15] / [En este texto cita a Chomsky. En otro pasaje, hace lo mismo con Althusser al rescatar la dialéctica de la sobredeterminación, para salir de las explicaciones mecanicistas, p. 37] / “Hay que señalar que grandes sectores sociales del Tercer Mundo sufren la misma equivocación que la mayor parte de los sectores de las denominadas sociedades metropolitanas. Estas ven al Tercer Mundo como la encarnación del mal, de lo primitivo, del demonio, del pecado y de la pereza, en suma, como algo históricamente no viable sin las sociedades dominantes. Una actitud maniqueísta está presente en el origen del impulso de ‘salvar’ al Tercer Mundo ‘poseído por el demonio’, ‘educándolo’ y ‘corrigiendo’ su ‘pensamiento’, según los criterios de las sociedades dominantes”. [42-43] / “<i>Conciencia de y acción sobre</i> son constituyentes inseparables del acto transformado por medio del cual el hombre se vuelve ser de relación. Debido a su reflexión característica, a su intencionalidad, a su temporalidad y a su trascendencia, la conciencia y la acción humanas son distintas de los meros</p>

Freire, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1975. (Primera edición).

contactos de los animales con el mundo”. [56-57] / “El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad como un objeto, la comprensión del significado de la acción humana sobre la realidad objetiva, la comunicación creadora a propósito del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas a un enfoque sencillo, todo eso es prueba de la existencia de la reflexión crítica en las relaciones del hombre con el mundo. La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del hombre y de su acción sobre el mundo. Sin embargo, la conciencia nunca es una mera reflexión de, sino una reflexión sobre la realidad material”. [57] / [Hay una análisis en torno de la “cultura del silencio”. Pp. 65-66] / “[...] las fuerzas populares deben tratar de contener y contrarrestar los efectos de reactivación de la cultura del silencio, que engendra históricamente la conciencia dominada”. [82] / “Cada proyecto revolucionario originado en la praxis es básicamente ‘acción cultural’ en el proceso de volverse ‘revolución cultural’”. [87] / “La auténtica comunión implica comunicación entre los hombres, mediatizados por el mundo. La concientización sólo hace un proyecto viable si tiene lugar a través de la praxis, en el contexto comunión. La concientización es un proyecto indiviso de un hombre sobre otros hombres, unidos por su acción y por su reflexión sobre tal acción y sobre el mundo. De esta manera, los hombres logran el estado de claridad perceptiva que Goldman denomina ‘lo máximo de conciencia posible’, más allá de la ‘conciencia real’”. [88-89] / “No puede haber concientización popular sin una radical denuncia de las estructuras deshumanizadoras”. [89] / “Como la acción cultural para la libertad está basada en la revelación científica de la realidad, es decir, en el desenmascaramiento de sus mitos e ideologías, hay que separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de tal separación. La acción cultural para la libertad no puede satisfacerse con las ‘mistificaciones de la ideología’, ni tampoco con una simple ‘denuncia moral de mitos y errores’, sino que debe llevar a cabo una ‘crítica rigurosa y racional (de la ideología)’. Lo fundamental en la acción cultural para la concientización es invitar al pueblo a comprender la verdad de su realidad”. [90] / [¿Por qué tanto énfasis en conectar lo científico con los procesos revolucionarios, en la acción cultural y la revolución cultural?]/

## Cartas a Guinea-Bissau

<p><b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso</i>, Siglo XXI, México, 2000 (1ª edición en español 1977)</p>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	<p>“Al lado de la reorganización del modo de producción, es éste –y hay que subrayarlo siempre– uno de los aspectos centrales y que exigen más comprensión crítica y trabajo crítico de parte de una sociedad revolucionaria: la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad. Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada”. [36] / “Así, pues, la cuestión que se le plantea a una sociedad revolucionaria no es la de ‘entrenar’ simplemente a la clase trabajadora en el uso de destrezas consideradas como necesarias para el aumento de la producción, destrezas que, en la sociedad capitalista, son cada vez más limitadas, sino ahondar y ampliar el horizonte de la comprensión de los trabajadores (trabajadoras) en relación con el proceso productivo”. [38] / “[A propósito del Centro de Capacitación Máximo Gorki] A decir verdad, la afirmación de ‘quien sabe enseña a quien no sabe’ no adquiere sentido revolucionario sino en la unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender. La afirmación es válida cuando quien sabe, sabe, primero, que el proceso en que algo ha aprendido es social, y, segundo, que al enseñar lo que sabe a quien no lo sabe, sabe que también puede aprender de él o de ella algo que no sabía”. [77-78] /</p>
<b>Subjetividad</b>	<p>“Al reproducir (como no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños y en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado en esa misma ideología; un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse ‘blancos’ o ‘negros de alma blanca’. [...] La historia de los colonizados ‘comenzaba’ con la llegada de los ‘colonizadores’, con su presencia ‘civilizadora’. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo”. [23] / “Una cosa es trabajar en el seno de las farp, con militantes forjados en la lucha de liberación,</p>

	claros en relación con lo que significa el empeño de la reconstrucción nacional, verdadera continuación de aquella lucha, y otra cosa es trabajar en barrios populares de Bissau, no tocado de manera directa por la guerra y fuertemente marcados, además, por la ideología colonialista”. [ 42] /
<b>Comunicación</b>	“En cuanto al Comisariado de Información [en virtud de los contactos que se mantuvieron durante las visitas para diagramar y coordinar el plan de trabajo de alfabetización], cuyo papel en el proceso de reconstrucción nacional es indiscutible –sobre todo en la medida en que la información, no reducida a una mera transmisión o transferencia de mensajes, se va convirtiendo, como es el caso de Guinea-Bissau, en verdadera formación y comunicación–, nos interesaba ver los tipos de ayuda que podría ofrecer al futuro programa de alfabetización. En efecto, la eficiencia de este programa constantemente demandaría esfuerzos de movilización y de participación popular que en la radio y en la prensa podrían encontrar eficaces medios de ayuda”. [44-45] / [En una carta al equipo de educadores de Guinea-Bissau, mencionan los equipos tecnológicos que utilizarán] La [carta] que hoy les escribo estará directamente relacionada con el material necesario para el uso de los proyectores que se remitirán directamente a Bissau, juntamente con grabadoras para el registro de los debates en los Círculos de Cultura. [...] La preparación del material para los proyectores va a exigirles algo más de lo que ustedes ya están haciendo de manera correcta en el campo de la organización del contenido programático para la alfabetización. Hasta ahora, en efecto, ustedes han hecho la selección de las palabras generadoras teniendo en cuenta no sólo la riqueza sociológica y política de esas palabras sino su estructura fonética. El uso de los proyectores va a requerir la preparación de unas codificaciones en que habrán de insertarse las palabras generadoras”. [119-120] /
<b>Educación</b>	“A decir verdad, la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocremente verbalista, y uno de cuyos principales objetivos era la ‘desafricanización’ de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello”. [22] / “Dentro también de este campo, el de la transformación del sistema educativo heredado del colonizador, una de las tareas que tendrán que llevarse a cabo es la capacitación de los nuevos cuadros de magisterio y la re-capacitación de los viejos. Entre ellos (sobre todo entre los segundos) habrá aquellos y aquellas que, percibiéndose ‘poseídos’ por la vieja ideología, la asumen conscientemente, con lo cual, de manera mañosa u ostensiva, estarán minando la nueva práctica. [...] Pero habrá también aquellos y aquellas que, percibiéndose ‘asumidos’ por la vieja

	<p>ideología, van deshaciéndose de ella en la nueva práctica a la que se han adherido. [...] Éstos son los que aceptan y cometen el ‘suicidio de clase’”. [25] / “Efectivamente, el nuevo sistema destinado a surgir no podrá ser, en verdad, una síntesis de las dos herencias , sino un ahondamiento, mejorado en todos los aspectos, de lo que se llevó a cabo en las zonas liberadas, donde se desarrolló una educación no elitista, sino eminentemente popular [en la cita al pie desarrolla características del plan]” [26-27] / “Para que la alfabetización pudiera cumplir su principal objetivo –el de injerirse de verdad en el esfuerzo de reconstrucción nacional [...]– era necesario que se encontrara en una dinámica relación con otras formas básicas de intervención social, capaces de inscribirla como una necesidad”. [43] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“De ahí que el análisis –indispensable, por lo demás– de las experiencias anteriores, así como de experiencias realizadas por otros en contextos distintos, haya sido hecho con la mira puesta en una comprensión cada vez más crítica del carácter político e ideológico de la alfabetización de adultos en particular, y de la educación en general; de las relaciones de la alfabetización y la post-alfabetización de adultos (o sea de la educación en general) con la producción, con los objetivos contenidos en el proyecto global de la sociedad; y de las relaciones entre la alfabetización y el sistema de educación del país. [...] Porque, en efecto, al mismo tiempo que desde el punto de vista lingüístico el pueblo de Guinea-Bissau ofrecía el año pasado un alto índice de analfabetismo (90%), era altamente ‘letrado’ desde el punto de vista político [...]”. [17] / “En este sentido, si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto”. [18] / “Precisamente porque nunca tomamos la alfabetización de adultos en sí misma, reduciéndola a un puro aprendizaje mecánico de la lectura y la escritura, sino como un acto político, directamente asociado a la producción, a la salud, al sistema regular de enseñanza, al proyecto global de sociedad que se trataba de concretar, nuestro ver y oír y nuestro indagar y discutir, aunque tomaran como punto de partida al Comisariado de Educación, tendrían que extenderse a otros comisariados, así como al Partido, incluyendo sus organizaciones de masas”. [21] / “También hay que señalar el importante hecho de que, desde los dos puntos de vista –el de las farp y del Comisariado de Educación–, la alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores-alfabetizadores, en cuanto militantes unos y otros, en el aprendizaje crítico de la lectura y la escritura y no en</p>

	<p>la memorización mecánica y enajenante de sílabas, palabras y frases que les sean donadas. [...] De hecho, lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje de la lectura y la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren. [...] En una perspectiva revolucionaria, por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de que lo verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos”. [34-35] / “En este sentido, la alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su actividad práctica, la cual no se explica nunca por sí misma sino por la finalidades que la motivan. Y esa sistematización se va ahondando en las etapas que le siguen a la alfabetización”. [36] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Dedicado a Amílcar Cabral, educador-educando de su pueblo.] / “Al hacerlo, me gustaría poner de relieve la satisfacción con que mis colaboradores y yo –o sea, quienes estamos en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y quienes formamos el equipo IDAC– recibimos, en la primavera del año pasado [1975], la invitación oficial del gobierno de Guinea-Bissau, a través del Comisariado de Educación, para discutir en una primera visita las bases de nuestra colaboración en el campo de la alfabetización de adultos”. [13] / “Sabíamos que iríamos a trabajar, no con intelectuales ‘fríos’ y ‘objetivos’ ni con especialistas ‘neutrales’, sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque Guinea-Bissau no parte de cero, sino de sus fuentes naturales e históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonizadora no pudo matar”. [14] / [Habla de sociedades imperiales y sociedades dependientes (dominadas)] / [Las cartas comienzan el 26 de enero de 1975] /</p>

## La importancia de leer y el proceso de liberación

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>La importancia de leer y el proceso de liberación</i> , Siglo XXI, México, 2008. (Primera edición en español 1984)	
<b>Experiencia</b>	“Revelan los condicionamientos ideológicos a que han estado sometidos en su experiencia en la ‘cultura del silencio’, en las estructuras del latifundio”. [60] /
<b>Saber/es</b>	“Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, esa práctica educacional sería la correcta. Pero no es ése el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es ‘intencionalidad’ hacia el mundo. En el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo”. [68] / “Había llovido mucho toda la noche. Había enormes pozas de agua en las partes más bajas del terreno. En algunos lugares la tierra, de tan mojada, se había vuelto lodo. A veces, los pies sólo resbalaban en ella. A veces, más que resbalar, los pies se enterraban en el lodo hasta más arriba de los tobillos. Era difícil andar. Pedro y Antonio estaban transportando en una camioneta cestos llenos de cacao al sitio donde debería secarse. A cierta altura percibieron que la camioneta no atravesaría el lodazal que tenían por delante. Pararon. Bajaron de la camioneta. Miraron el lodazal, que era un problema para ellos. Atravesaron los dos metros de lodo, protegidos por sus botas de caña alta. Probaron el espesor del lodazal. Pensaron. Discutieron cómo resolver el problema. Después, con ayuda de algunas piedras y de algunas ramas secas de árboles, dieron al terreno la consistencia mínima para que las ruedas de la camioneta pasaran sin hundirse. Pedro y Antonio estudiaron. Procuraron comprender el problema que tenían que resolver y, a continuación, encontraron una respuesta precisa. No se estudia sólo en la escuela. Pedro y Antonio estudiaron mientras trabajaban. Estudiar es asumir una actitud seria y atenta frente a un problema”. [Es una lectura de un cuaderno de alfabetización] [149] / “Parecen obvias las preocupaciones que este texto sobre el acto de estudiar revela: la de combatir, por ejemplo, la posición ideológica, y por lo tanto no siempre explícita, de que sólo se estudia en la escuela. De ahí que la escuela sea considerada, desde ese punto de vista, como <i>la</i> matriz del conocimiento. Fuera de la escolarización no hay saber, o bien el saber que existe fuera de ella es

	<p>considerado como inferior, sin nada que ver con el saber riguroso del intelectual. En realidad, sin embargo, ese saber tan desdeñado, ‘saber hecho de experiencia’, tiene que ser el punto de partida de cualquier trabajo de educación popular orientado hacia la creación de un conocimiento más riguroso por parte de las masas populares”. [150-151] / “Se hace preciso, entonces, recalcar la actividad práctica en la realidad concreta (actividad a la que nunca le falta una dimensión técnica, y por lo tanto intelectual, por más simple que sea) como generadora de saber. El acto de estudiar, de carácter social y no sólo individual, se da ahí también, independientemente de que sus sujetos tengan conciencia de ello o no. En el fondo el acto de estudiar, como acto curioso del sujeto ante el mundo, es expresión de la forma de estar siendo de los seres humanos, como seres sociales, históricos, hacedores, transformadores, que no sólo saben sino que saben que saben”. [151] /</p>
<b>Subjetividad</b>	<p>“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. [53] / “Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un ‘yo pienso’, sino un ‘nosotros pensamos’. No es el ‘yo pienso’ lo que constituye el ‘nosotros pensamos’, sino por el contrario es el ‘nosotros pensamos’ lo que me permite pensar”. [66] / “Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el ‘analfabeto’ político –no importa si sabe leer y escribir o no– es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un <i>hecho dado</i>, algo que es y no que está siendo”. [73] / “El ‘analfabeto’ político, experimentando un sentimiento de impotencia frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, procura refugiarse en la falsa seguridad del objetivismo. A veces, en lugar de ese refugio, se dedica enteramente a prácticas activistas. Tal vez se podría comparar al ‘analfabeto’ político, entregado a esas prácticas, con el otro analfabeto, el que leyendo mecánicamente un texto, no percibe sin embargo lo que lee”. [74-75] / [Sin hacer alusiones específicas, en los cuadernos de alfabetización, alude a sus destinatarios como “camaradas”. Lo mismo ocurre con el libro <i>Cartas a Guinea-Bissau</i>]. /</p>
<b>Comunicación</b>	<p>“Transformar el mundo a través de su trabajo, ‘decir’ el mundo, expresarlo y expresarse, es propio de los seres humanos”. [54] / “Por otro lado, en el momento en que esas grabaciones [de discusiones de campesinos en los círculos de cultura durante el proceso de reforma agraria] alcanzaran a cubrir todas las áreas de reforma agraria del país, podemos imaginar el alcance político-pedagógico que el</p>



	<p>intercambio del discurso campesino podría tener. Ese intercambio podría ser estimulado además a través del programa radiofónico responsabilidad del Instituto el Desarrollo Agropecuario que podría comenzar a transmitir algunos de los debates grabados, seguidos por comentarios, en lenguaje sencillo, hechos por el equipo central”. [63] / “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”. [94] / “De aquel contexto –el de mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar”. [97] / “La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizada, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto”. [101-102] /</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>“Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad”. [50] / “Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de ‘comer’”. [67] / “Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no solo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que <i>el</i> pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad”. [86-87] / “La educación popular no puede estar ajena a esas historias que no sólo reflejan la ideología dominante sino, mezclados con ella, aspectos de la visión del mundo de las masas populares. En verdad, esa visión del mundo no es pura reproducción de aquella ideología”. [144] /</p>

<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“En la alfabetización de adultos, como en la pos- alfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresividad. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas”. [54] / “Ahora bien, si al lado de esas transformaciones [por la reforma agraria] se desarrolla una educación capaz de ayudar a la comprensión crítica de la transformación ocurrida –que ha alcanzado también a la manera de trabajar–, esa educación ayudará también a la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje. Basta subrayar este aspecto de las relaciones entre pensamiento-lenguaje y estructura social para que la alfabetización de adultos y la post-alfabetización adquieran un significado distinto”. [56] / “¿Por qué, al pensar en lo que debe venir después de la alfabetización, se piensa siempre en el programa de la escuela primaria, en su seriación tradicional? Es como si la alfabetización de adultos, más rápida o menos rápida, fuera un "trata-miento" necesario que se les aplicase para que después atravesasen la monotonía de la escuela primaria convencional. Una alfabetización de adultos que rompe con los esquemas tradicionales no puede, por eso mismo, prolongarse en una posalfabetización que la niegue”. [63-64] / “Las prácticas antagónicas que reflejan esas formas de percibir a los analfabetos son, por un lado, las que suelo llamar ‘domesticadoras’, y por el otro, la liberadora. [...] La primera, como práctica ‘domesticadora’, no importa que los educadores tengan conciencia de ello o no, tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos, en que obviamente los segundos son los objetos pasivos de la acción de los primeros. De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser ‘llenados’ por las palabras de los educadores, en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje”. [70] / “Esto es precisamente lo que caracteriza la educación ‘domesticadora’, pero no la de carácter liberador. En esta última, por el contrario, la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a realidad procura los educandos a conocer, a descubrir la en forma crítica. Así, en cuanto aquella procura estimular la ‘conciencia falsa’ de los educandos, para que resulte más fácil su adaptación a la realidad, la segunda no puede ser un esfuerzo por el cual el educador impone la libertad a los educandos”. [71-72] / “De esta manera, el proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como "vasijas vacías", meros recipientes de las</p>
--	---

palabras del educador”. [72] / “Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le- li-Io-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras”. [104] / “La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora”. [105] / “Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo". Es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”. [105-106] / “Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica”. [107] / “Es preciso, en verdad, que la alfabetización de adultos y la posalfabetización, al servicio de la reconstrucción nacional, contribuyan a que el pueblo tomando cada vez más su historia en las manos, se rehaga en la hechura de la historia. Hacer la historia es estar presente en ella, y no simplemente estar representado en ella”. [130] / “La alfabetización de adultos en cuanto acto político y acto de conocimiento, comprometida con el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura de la palabra, simultáneamente con la "lectura" y la "reescritura" de la realidad, y la posalfabetización, en cuanto continuación profundizada del mismo acto de conocimiento iniciado en la alfabetización, son por un lado expresiones de la reconstrucción nacional en marcha, y por el otro prácticas impulsoras de la reconstrucción. Una alfabetización de adultos que, en lugar de proponer la discusión de la realidad nacional y sus dificultades, en lugar de plantear el problema de la participación política del pueblo en la reinención de su sociedad, estuviera girando alrededor de los ba-be-bi-bo-bu, añadiéndoles discursos falsos sobre el país –como ha sido tan común en tantas campañas–, estaría contribuyendo

	a que el pueblo estuviera simplemente representado en su historia. En Sao Tomé e Príncipe, por el contrario, lo que viene interesando es el desvelamiento de la realidad”. [131-132] /
<b>Observaciones</b>	<p>[Es un libro precedido por una entrevista al autor y siete ensayos escritos entre 1968 y 1981. Los dos primeros corresponden al año 1968 y están escritos a partir de los trabajos realizados en Chile en el contexto de la reforma agraria.] [El primer capítulo, “Consideraciones en torno al acto de estudiar”, se encuentra en el libro <i>La naturaleza política de la educación</i> con el nombre “El acto de estudiar”. Obviamente tienen diferencias sintácticas por la traducción, pero ambos reservan el mismo punto de origen: un seminario sobre Reforma Agraria y Educación, en Chile, en 1968] / “Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío”. [47] / “En lugar de ser un instrumento de fiscalización, la evaluación es la problematización de la propia acción”. [58] / “Así, la palabra ‘concientización’, con la que, en general, me refiero al proceso por el cual los seres humanos se insertan críticamente <i>en</i> la acción transformadora, no debe ser entendida como una manifestación idealista. Si nuestra visión es dialéctica, ni subjetivista por un lado ni mecanicista por el otro, no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad. Pero tampoco podemos reducir la conciencia a un mero reflejo de la realidad. En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un ‘mundo dado’, sino como un mundo ‘dándose’ dialécticamente. De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica”. [80-81] / “Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo por el hecho de que, en <i>La educación como práctica de la libertad</i>, al considerar el proceso de concientización, tomé el momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. Mi error no consistía, obviamente, en reconocer la fundamental importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tomado esos polos –conocimiento de la realidad y transformación de la realidad– en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla”. [86] / “Es que, en realidad, lo contrario de la manipulación no es ni la imposible</p>

	neutralidad ni el espontaneísmo. Lo contrario tanto de la manipulación como del espontaneísmo es la participación crítica y democrática de los educandos en <i>el</i> acto de conocimiento del que también son sujetos. Es la participación crítica y creadora del pueblo en el proceso de reinención de su sociedad, en el caso la sociedad saoromense, recién independizada del yugo colonial, que la sometía hace tanto tiempo”. [129] /
--	---

## Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez</i> , Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias]	
<b>Experiencia</b>	“Como ves, Antonio, convivir con la cotidianidad del otro constituye una experiencia de aprendizaje permanente. [...] Porque, mira bien, una de las características fundamentales del comportamiento en lo cotidiano es exactamente la de no preguntarnos acerca de él. Uno de los rasgos básicos de la experiencia en la cotidianidad es exactamente que en ella nos movemos, de manera general, dándonos cuenta de los hechos, pero sin que necesariamente alcancemos de ellos un conocimiento cabal”. [34] / “La movilización popular que, en sí, implica el proceso de organización, se hace con más facilidad cuando se tienen en consideración estas formas de resistencia popular que, en general, constituyen lo que vengo llamando ‘mañas’ de los oprimidos. Con ellas se defienden de los ataques agresivos de las clases dominantes y también hasta de la situación ambiental insatisfactoria en que viven y a veces, apenas sobreviven, en el acontecer de la explotación de clase. [...] Creo también que, en el dominio del lenguaje, en el nivel de la sintaxis, de la semántica, los oprimidos se afirman y se defienden mañosamente. A veces, diciendo una cosa, están afirmando otra –es la forma de defender su verdad”. [64-65] / “Las masas populares, sin embargo, no son imaginativas porque tengan una vocación especial para eso. Ellas se vuelven imaginativas en función de la necesidad que tienen de sobrevivir, enfrentando condiciones negativas demasiado intensas. En tales condiciones, los estímulos a la imaginación se hacen fuertes y persistentes”. [87] /
<b>Saber/es</b>	“Creo que una aproximación al estudio y a 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 ella misma, ideología dominante. [...] Habrá siempre algo en las expresiones culturales populares 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”. [42] [Este fragmento decidí incluirlo acá porque tiene reminiscencias con Guinzburg] / “A mi entender, la

Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias].

primera cosa que un intelectual progresista debe hacer, si quiere juntarse con el pueblo, es respetar ese saber [popular] y apropiarse de él. Meterse en ese saber [...] es apropiarse del sentimiento, del sentir, del actuar de las masas, que se manifiesta principalmente por medio de la resistencia o de las expresiones culturales de resistencia. [...] El saber ‘científico’ se transforma sólo en la medida que se apropia del saber popular. Y el saber popular se transforma en un saber de acción y transformación eficaz cuando se apropia, a su vez, en forma creativa, de este saber ‘científico’ propuesto por el intelectual”. [68] [Expresiones de Faúndez] / “Ni elitismo, ni basismo. Uno no es lo contrario positivo del otro. Es decir, no es el elitismo que se debe contraponer al *basismo*, ni el *basismo* al elitismo. Porque no soy elitista no voy a ser *basista*; porque no soy *basista* no voy a ser elitista. Mi posición es la de que toda rigurosidad conoce un momento de ingenuidad. Y no hay ninguna rigurosidad que esté estabilizada por decreto. [...] Por otro lado, partiendo de que es necesario que las masas populares se apropien de la Teoría, haciéndola también suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él que se tiene que proceder, para superarlo”. [70] / “[...] creo que esa separación entre saber popular y saber científico, entre sentido común –o la filosofía de los no-filósofos– y la filosofía como tal, entre el sentir y el comprender, entre la *doxa* y la *episteme*, es un problema de la teoría del conocimiento que se remonta a los filósofos antiguos [...] Es básico para una ciencia de la totalidad no separar la sociedad global en dos mundos: el mundo de la *episteme* y el mundo de la *doxa*, el mundo de la filosofía y el del saber popular, como que ambos se negaran y fueran antagónicos. [...] La transformación de la realidad implica la unión de estos dos saberes, para alcanzar un saber que puede transformarse en acción y en transformación de la realidad. La separación de ambos significa la eliminación de toda posibilidad de comprensión de la totalidad y de la transformación de la totalidad”. [71-72] [Faúndez] / “El asunto es el siguiente: si hay una ciencia social cuyo fin es no sólo describir a la sociedad, sino proveer los elementos que impulsarían la transformación de esa sociedad, si existe, pues, ese conocimiento que no es tan sólo descriptivo, sino que orienta toda la acción para la transformación social, el problema está, por lo tanto, en cómo hacer coincidir ese conocimiento científico que orienta la acción, con el conocimiento popular, incoherente, lleno de elementos de las ideologías dominantes y de resistencia a esas ideologías, conocimiento empírico, conocimiento de acción antes que de teoría, pero sin que le falte la teoría, casi que es una teoría incoherente. Hay en ese conocimiento respuestas práctico-teóricas que no mantienen coherencia

Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias].

	entre sí mismas, un conocimiento que es un universo más de problemas que de respuestas”. [73-74] [Faúndez] / “Ahí tenemos una enorme diferencia entre nosotros y las clases populares que, en general, descubren lo concreto. Si preguntáramos a un <i>favelado</i> qué es una <i>favela</i> , es casi seguro que respondería: “ <i>en la favela no tenemos agua</i> ”. Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros tal vez diría: <i>la favela es una situación socio-patológica...</i> Por eso también, como lo he destacado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto, como concreta es su misma vida”. [76] /
<b>Subjetividad</b>	“[Refiriéndose a Faúndez] Tu cuerpo vino mojado, como el de cualquier exiliado, del contexto de origen, mojado de la historia, de la cultura de tu contexto. Mojado de los sueños que en él tenías, de tus opciones de lucha, de tu compromiso con las clases trabajadoras. Mojado de tus expectativas, de la idealización del propio contexto”. [22] /
<b>Comunicación</b>	“[A propósito del ejemplo del empleado estatal chileno que no comprendió el gesto de ser llamado por Freire] Si no intentamos, Antonio, una comprensión crítica del ‘diferente’, en la necesaria comprensión que hacemos entre las expresiones culturales, las de nuestro contexto y las del prestado, corremos el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña”. [30] / “Por lo tanto, me parece que la transformación del modo de producción capitalista en socialista, la reinención del poder, se debe orientar, también, en el sentido de la reinención del lenguaje, de la creación de una nueva sintaxis. De esta forma, poco a poco, se pasaría a no tener una más un lenguaje de los dominantes, con su gramática instrumentalizadora de su poder, no más un lenguaje ‘equivocado’ de los dominados, considerado como inferior, ilógico, sino una especie de síntesis dialéctica entre los dos, la superación del dominio de un lenguaje sobre el otro, de una sintaxis sobre la otra, la reinención, al final, del lenguaje”. [115] /
<b>Educación</b>	“Esta ha sido una de mis luchas, de mis exigencias, desde antes de <i>Pedagogía del Oprimido</i> , donde insisto en que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico, tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares. [...] El asunto es cómo acercarnos a las masas populares, para comprender sus niveles de resistencia, dónde se encuentran entre ellas, cómo se expresan y trabajan en este aspecto”. [44] / “La afirmación de que la educación es neutra, en muchos momentos, es más que puras palabras. [...]

Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias].



	<p>Tienes razón, al poner tanto énfasis en la apoliticidad de la ciencia y de la educación, su politicidad termina por ser destacada. La negación de la politicidad es percibida, finalmente, como un acto político”. [48-49] / “Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor –la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo”. [55] / “Es lamentable observar cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción”. [63] / “La crítica a la escuela tradicional no se agota en las cuestiones técnicas y metodológicas, en las relaciones importantes educador-educando, sino que se extiende a la crítica del propio sistema capitalista”. [67] / “Evidentemente, la educación nueva, que en verdad debe ser entendida como una educación en proceso permanente renovación, no se crea en su totalidad ni bien llega la revolución al poder. Comienza, en algunas de sus dimensiones, mucho antes: en la movilización y en la organización populares para la lucha. Hay en todo ese proceso político un trabajo pedagógico casi invisible, altamente importante. Trabajo que será aprovechado en la transición cuando se comience el esfuerzo de sistematización de la educación nueva”. [113] / “Reorientar el acto productivo, teniéndose de él una visión democrática, es absolutamente fundamental para reinventar el poder y la cultura, el lenguaje y la educación. En verdad, sin una orientación como ésta, continuaremos reproduciendo una comprensión tecnocrática y elitista de la producción”. [118] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“[Es una referencia implícita de Faúndez cuando describe su trabajo en la aldea de Pehuen, en los que él colaboraba con los pobladores] Un día me di cuenta de que, al pesar las bolsas, [el capataz] registraba números falsos, inferiores a los marcados en la balanza. Con ese dato cierto, me fui al jefe de la familia y le conté lo que había descubierto. El tenía miedo de acusar al representante del patrón de ladrón, y me pidió que me encargase de anotar los números para hacer nuestras propias cuentas. Le dije, por tanto, al capataz que anotaría el peso de las bolsas para que pudiéramos calcular, también, cuanto nos correspondía. El capataz no tuvo más remedio que aceptar esa ‘inocente’ petición. Así tomamos conciencia de la importancia que tiene para el pueblo el uso de la cultura escrita en la lucha contra la injusticia”. [28] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Es un libro de conversaciones con Faúndez, quien también realizó funciones en el Consejo Mundial de Iglesias. De nacionalidad chilena, fue mencionado por Freire en uno de sus libros anteriores –en <i>La importancia del acto de leer</i>– como un</p>

Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias].

colaborador del equipo de alfabetización en Santo Tomé y Príncipe que estaba en proceso de descolonización. Está escrito en Ginebra]. / [Es muy presente en las primeras páginas la reflexión acerca del exilio como una de las experiencias que más significación tuvo, en sus expresiones políticas e intelectuales, en ambos autores]. / “La tolerancia no significa de manera alguna la abdicación de lo que te parece justo, bueno y cierto. No. El tolerante no renuncia a su sueño por el que lucha intransigentemente, pero respeta al que tiene un sueño distinto al de él. Para mí, a nivel político, la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente, para poder pelear con el antagónico”. [31] / “Creo, Antonio, que el intelectual militante político, corre el riesgo permanente de convertirse en autoritario o de intensificar su autoritarismo, cuando no es capaz de superar una concepción mesiánica de la transformación social, de la transformación revolucionaria”. [45] / [Es interesante comprobar en esta publicación cómo son constantes las alusiones a Gramsci, en torno del intelectual y su trabajo con las masas en la desarticulación de las conformaciones hegemónicas. Quien parece insistir más con la temática es Faúndez y, además, pareciera que es el acercamiento explícito de Freire con Gramsci, que casi no fue citado en el resto de sus publicaciones (salvo en el artículo “La importancia del acto de leer”, cuando menciona la acción contrahegemónica)] / “Fue en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex - médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar, organizaron un programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares”. [55] [Vinculación con la CREAR] / “Porque, en verdad, para las clases dominantes, la cultura nacional es lo que forma parte de su universo de clase –sus ideas, sus creencias, sus gustos–. La cultura antinacional es la ‘carencia de gusto’ de las clases populares, son las corruptelas de su lenguaje, la ignorancia, el idioma ‘equivocado’ de la masa popular. Por otro lado, las clases populares, a pesar del esfuerzo ideologizador de las clases dominantes, a pesar del poder de su ideología, no se reconocen en muchos de los aspectos llamados nacionales por las clases dominantes. Por el contrario, saben muy bien que, en el fondo, lo que se dice ser nacional es, en muchos casos, la expresión de un poder de clases que las minimiza y las subestima”. [114] / “[Faúndez] Ya no estamos en la época de la liberación de los pueblos africanos; estamos en la época de la consolidación de las presiones

Freire, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. [Primera edición en español, avalada por el Consejo Mundial de Iglesias].

	políticas y económicas de los centros de poder. [...] [Freire] Es la época de la crisis internacional, en la que esa euforia de la independencia va adquiriendo conciencia de las enormes dificultades de liberarse”. [139] / [Sobre el final, aparecen las alusiones al proceso revolucionario de Nicaragua, que estaba construyendo –por su curiosidad– una pedagogía de la pregunta.]
--	--

## La naturaleza política de la educación

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>La naturaleza política de la educación</i> , Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994. [Título original: <i>The Politics of Education. Culture, Power and Liberation</i> . Primera edición: 1985]	
<b>Experiencia</b>	“[Del prólogo de Giroux] Para Freire, la cultura es la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones sociales desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada en un momento histórico particular”. [22] / “Sobre la base de la experiencia social de los analfabetos, podemos concluir que sólo la alfabetización que asocia el aprendizaje de la lectoescritura con un acto creativo pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia, y a pesar de no pretender actuar como disparador de la liberación, habrá indudablemente de contribuir al proceso. Y, por supuesto, ésta no es una tarea para las clases dominantes”. [42-43] /
<b>Saber/es</b>	“¿Cómo pretender que aprehendan críticamente su situación concreta de opresión a través de un trabajo de alfabetización que amablemente los instruye para aprender frases como ‘El ala es del ave’ o ‘Eva vio la uva? Al confiar en palabras que transmiten una ideología acomodaticia, este trabajo de alfabetización refuerza la ‘cultura del silencio’ que domina la mayor parte de las personas. Esta clase de alfabetización jamás puede ser un instrumento de transformación del mundo real”. [35] / “[A propósito de la reforma agraria] “Sin embargo, se olvida a menudo que las técnicas, el conocimiento científico y la experiencia práctica de los campesinos están culturalmente condicionadas. En este sentido, las técnicas de especialistas constituyen manifestaciones culturales, tanto como las experiencias prácticas de los campesinos. Subestimamos la creatividad y capacidad regenerativa de los campesinos, despreciando sus conocimientos en cualquier nivel y tratando de ‘llenarlos’ con lo que los técnicos consideran correcto, son expresiones de una ideología dominante. A pesar de lo cual, no queremos decir que los campesinos deberían quedarse donde están en lo que se refiere a su confrontación con el mundo natural y la política nacional”. [53-54] / “Por otra parte, la praxis no es una acción emprendida a ciegas, despojada de intención o finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están históricamente constituidos como seres de praxis, y en este proceso han adquirido

Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994. [Título original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Primera edición: 1985].

	la capacidad de transformar el mundo, de otorgarle significado”. [156] /
<b>Subjetividad</b>	<p>“[Al referirse al analfabetismo como algo a erradicar] El analfabeto es un ‘hombre perdido’. Por lo tanto, es necesario ‘salvarlo’ y su ‘salvación’ consiste en que le ‘llenen’ con estas palabras, meros sonidos milagrosos ofrecidos o impuestos por el educador que con frecuencia es agente inconsciente del trasfondo político inherente a la campaña de alfabetización”. [34] / “Los campesinos desarrollan su propia forma de ver y comprender la realidad, de acuerdo con patrones culturales que están obviamente marcados por la ideología de los grupos dominantes en el conjunto de la sociedad. Sus formas de pensar, condicionadas por su comportamiento, que a su vez condiciona sus formas de pensar, se han ido desarrollando y cristalizando a lo largo de un extenso período de tiempo. [...] Esta cultura del silencio, generada por las condiciones objetivas de una realidad oprimente, no sólo condiciona los patrones de comportamiento de los campesinos mientras viven dentro de la infraestructura que produce la opresión, sino que también continúa condicionando el comportamiento mucho después de haberse modificado la infraestructura”. [54-55] / “Se considera que los analfabetos están ‘desnutridos’, no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo están realmente, sino porque les falta el ‘alimento del espíritu’. Coherentemente con esta concepción del conocimiento como alimento, se concibe el analfabetismo como una ‘mala hierba’ que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir”. [65] / “Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser <i>con</i> el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser <i>en</i> el mundo, careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo. [...] Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo <i>en</i> el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad”. [86] / “Únicamente en tanto seres de praxis, al aceptar nuestra situación concreta como desafío, podemos cambiar su sentido por medio de la acción. Por eso, una verdadera praxis es imposible en el vacío antidialéctico al que nos conduce la dicotomía sujeto-objeto”. [156] /</p>
<b>Comunicación</b>	<p>“[En una entrevista le preguntan por la preocupación por la alfabetización de adultos] Me interesaba estudiar el idioma portugués, y en particular su sintaxis, así</p>

Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994. [Título original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Primera edición: 1985].

	<p>como ciertas lecturas que hacía por mi cuenta referidas a la lingüística, la filología y la filosofía del lenguaje, que me condujeron a las teorías de la comunicación en general. Estaba especialmente interesado en las cuestiones del significado, los signos lingüísticos y la necesidad real de la inteligibilidad de los mismos entre interlocutores para que hubiera auténtica comunicación”. [171] /</p>
<b>Educación</b>	<p>“[Del prólogo de Giroux] Para Freire, la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad. Las escuelas representan solo uno de los importantes centros en que se materializa la educación, donde hombres y mujeres producen y son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. En la concepción de Freire, la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha por las relaciones de poder. [...] La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura”. [15] / “La deshumanización y la educación humanística no pueden producirse al margen de la historia de hombres y mujeres, al margen de las mismas estructuras sociales que hemos creado y a las cuales estamos condicionados. [...] La deshumanización es una expresión concreta de alienación y dominación; la educación humanística es un proyecto utópico de los dominados y los oprimidos. Ambas obviamente implican la actividad de personas en una realidad social: en el primer caso, en el sentido de mantener el <i>status quo</i>; en el segundo, en el de una transformación radical del mundo opresor”. [123] / “De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la capacidad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan. Dado que éste no es un proceso mecánico, una sociedad que estructura la educación para beneficiar a aquellos que detentan el poder, lleva invariablemente en sí misma los elementos fundamentales para su autopreservación”. [168] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>“Lo menos que podemos decir de nuestra concepción del analfabetismo es que es ingenua, puesto que la comparamos, por un lado con una ‘mala hierba’ (implícita en la expresión común ‘erradicación del analfabetismo’), y por otro con una ‘enfermedad’ contagiosa y transmisible”. [33] / “Hablando críticamente, el analfabetismo no es ni una ‘úlceras’ ni una ‘mala hierba’ que deba ser erradicada, ni una ‘enfermedad’. El analfabetismo es una de las manifestaciones concretas de una realidad social injusta. El analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico. Es una cuestión política,</p>

Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994. [Título original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Primera edición: 1985].

	<p>al igual que la misma alfabetización a través de la cual intentamos superar al analfabetismo”. [35-36] / “Es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas. En ciertas circunstancias ‘el hombre analfabeto es el hombre que no necesita leer’. En otras circunstancias, es aquel a quien se le ha negado el derecho de leer. En ninguno de los dos casos existe la posibilidad de elegir”. [39] / “Sólo alguien con una mentalidad mecanicista, que Marx denominaría groseramente materialista, sería capaz de reducir el aprendizaje en la alfabetización de adultos a una actividad puramente técnica. Un enfoque tan ingenuo sería capaz de percibir que la técnica por sí sola, en tanto instrumento para la orientación de los hombres en la realidad, no es un instrumento neutral”. [64] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Tiene una introducción de Henry Giroux]. / [El primer capítulo, “El acto de estudiar”, se encuentra en el libro <i>La importancia de leer y el proceso de liberación</i> con el nombre “Consideraciones en torno al acto de estudiar”. Obviamente tienen diferencias sintácticas por la traducción, pero ambos reservan el mismo punto de origen: un seminario sobre Reforma Agraria y Educación, en Chile, en 1968] / [El capítulo “Los campesinos y sus textos de lectura”, se encuentra en el libro <i>La importancia de leer y el proceso de liberación</i> con el nombre “Los campesinos y sus libros de lectura”. Obviamente tienen diferencias sintácticas por la traducción, pero ambos reservan el mismo punto de origen: un seminario en Chile, en 1968] / “Por último, la acción cultural, tal como la entendemos, no puede sobreimponerse a la concepción del mundo que poseen los campesinos; no los puede invadir y exigirles que se adapten a ella. Por el contrario, al establecer esta visión como punto de partida y contemplarla como una clase de problema que hay que resolver, el educador lleva a cabo con los campesinos la evaluación crítica de su concepción del mundo, llegando así a un compromiso cada vez más claro con el mundo real en transformación”. [57] / “Antes de actuar y satisfacer sus objetivos, las clases dominantes deben afrontar un obstáculo que han intentado superar con creciente eficiencia por medio de la ciencia y la tecnología que tienen a su disposición: puesto que no pueden eliminar la capacidad humana de pensar, oscurecen el mundo real por medio de un razonamiento condicionado y engañoso acerca de la gente y el mundo en general. [...] En cualquier caso, un proceso de liberación implica esa ‘arqueología’ de la conciencia a través de la cual, como hemos dicho, el hombre construye un camino natural del cual emerge la conciencia con la habilidad de percibirse a sí misma: por el</p>

Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Buenos Aires, 1994. [Título original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Primera edición: 1985].

contrario, en el proceso de dominación, la mistificación presupone el desarrollo de la ‘irracionalidad’”. [125] / “De hecho uno de los aspectos más débiles de mi trabajo, sobre el cual he elaborado una autocrítica, es el proceso de concienciación. En la medida en que mis primeros trabajos teóricos no hice prácticamente ninguna referencia al carácter político de la educación y desatendí el problema de las clases sociales y su lucha, dejé las puertas abiertas a todo tipo de interpretaciones y prácticas reaccionarias”. [154] / “La acción cultural que pueden desarrollar dichas clases [gobernantes] es necesariamente aquella que, al mistificar la realidad de la conciencia, mistifica la conciencia de la realidad. Sería ingenuo pretender que las clases gobernantes pusieran en práctica o estimularan una forma de acción que ayudase a las clases dominadas a percibirse como tales. Es necesario decir una vez más que esto es algo que debe hacer la vanguardia revolucionaria, presuponiendo, por supuesto, que no han de caer en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista”. [161] / “A veces sucede que la acción de las personas, encaminada a desenmascarar las estructuras de opresión de una sociedad determinada, si bien parcial, no es la expresión política de la viabilidad histórica. En otras palabras, puede suceder que las masas comprendan las razones inmediatas que explican un acontecimiento particular, pero que no comprendan, al mismo tiempo, la relación existente entre este acontecimiento y el panorama total del cual participan y en el cual se encuentra la viabilidad histórica”. [161] / “A lo largo de la historia no hacemos lo quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible”. [168] / “A modo de ejemplo, si bien no puedo combatir en su batalla, me solidarizo totalmente con la portentosa lucha femenina. Si bien soy un hombre, puedo sentir como una mujer, y no me atemoriza decirlo. Pero la liberación femenina es su propia lucha. Necesitan elaborar su propio lenguaje femenino. Tienen que destacar las características femeninas de su lenguaje, aunque hayan sido socializadas para despreciarlo y percibirlo como débil e indeciso. En el transcurso de su lucha, deben utilizar su propio lenguaje, y no el de los hombres”. [182] /



## Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido

**Libro:** Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [ Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993]

### Experiencia

#### Saber/es

“La crítica y el esfuerzo por superar esas ‘negatividades’ [de la cultura popular, idea tomada de Amílcar Cabral] son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del ‘saber de experiencia vivida’, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las elites. A las clases populares les bastaría con ‘creo que es’, en torno al mundo. Lo que no es posible –me repito ahora– es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él”. [108] / “Me refiero a la insistencia con que desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Es evidente que hay diferencias en la forma de lidiar con esos saberes, si se trata de uno u otro de los casos citados anteriormente. Sin embargo, en cualquiera de ellos, subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza ‘basista’. Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros de su verdad y en verdad, se vuelven

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

	<p>incapaces de ir más allá de sí mismos”. [109] / “Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. [...] El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan –el horizonte del contexto cultural, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar”. [110] / “Nos volvemos capaces de ‘tomar distancia’, imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a saber que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible saber que sabíamos y por lo tanto saber que podíamos saber más”. [124] / “Discutir con los campesinos, por ejemplo, que las universidades están comprobando algunos de sus saberes, es tarea política de alta importancia pedagógica. Discusiones así pueden ayudar a las clases populares a adquirir confianza en sí mismas o aumentar el grado de confianza que ya tienen”. [164] /</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“[En 1982, participó como militante en la campaña de Lula para ser el gobernador de San Pablo y recogió este testimonio de un obrero en un acto] Su argumento [del obrero] era que no podía votar por alguien igual a él. ‘Lula –decía el obrero convencido–, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama”. [78] / [Una breve observación para esta categoría: por tratarse de una lectura problematizada de <i>Pedagogía del oprimido</i>, hace referencia –en su mayoría– a trabajadores/as urbanos y rurales. Más tarde, agrega alusiones a los trabajadores inmigrantes en países europeos, los denomina como una de las dimensiones más dramáticas del tercer mundo en el primero. ]. / “Yo mismo participé en encuentros con trabajadores inmigrantes en Suiza, Francia, Alemania, en los que escuché discursos que hablaban mucho más del ansia de una vida menos difícil en la experiencia fuera de sus países y del deseo de volver un día en condiciones bastante mejores que las que tenían al dejarlos. De lo que me percataba en la época, bien escuchándolos en los referidos encuentros, bien en</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

	<p>conversaciones con las dirigencias que me hablaban de sus dificultades de movilización y de organización política, era de gran parte de los trabajadores que emigraban de sus países, al negar al contexto de préstamos los embargaba un sentimiento de alivio y de alegría por tener trabajo o por tener qué hacer, por un lado, y por el otro una sensación de miedo, miedo de perder la ínfima seguridad encontrada en el contexto de préstamo. Su fragilidad era mayor que el mínimo tenor de aventura o de riesgo necesario para aceptar un compromiso político, por leve que fuese. El tiempo vivido en sus países de origen a la espera de empleo, de seguridad, les había hecho poner toda su esperanza en un empleo dentro del contexto de préstamo y no en los cambios estructurales de su contexto”. [152] / “Oí de blancos sudafricanos o residentes en Sudáfrica, tan disconformes como yo, tan antirracistas como yo, relatos dramáticos de prácticas discriminatorias inimaginables. Y de negros también. ‘No puedo decir <i>mi</i> Dios en presencia de los blancos, tengo que decir <i>vuestro</i> Dios’, me contó una vez un joven negro, hombre de Iglesia, para mi asombro y casi descrédito de lo que oía”. [176] / “Existe otro aprendizaje demasiado importante pero también demasiado difícil de hacer, principalmente en sociedades altamente complejas como la norteamericana. Me refiero al aprendizaje de que la comprensión crítica por parte de las llamadas minorías de su propia cultura no se agota en las cuestiones de raza y de sexo, sino que exige también la comprensión en ella del corte de clase. En otras palabras, el sexo solo no explica todo. La raza sola tampoco. La clase sola tampoco. La discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. Por otro lado y no obstante lo cual, sin el corte de clase yo, al menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad ni tampoco el de las llamadas minorías en sí mismas”. [188] /</p>
<p><b>Comunicación</b></p>	<p>“[Lo señalo aquí porque habla del lenguaje] Hablar un poco del lenguaje, del gusto por las metáforas, del cuño machista con que escribí la <i>Pedagogía del oprimido</i> y antes <i>La educación como práctica de la libertad</i>, me parece no sólo importante sino necesario. Empezaré precisamente por el lenguaje machista que marca todo el libro y mi deuda con un sinnúmero de mujeres estadounidenses que me escribieron desde diferentes zonas de Estados Unidos entre fines de 1970 y 1971, algunos meses después de la aparición de la primera edición del libro en Nueva York. [...] En general, comentando el libro, lo que les parecía positivo en él y la contribución que aportaba a su lucha, invariablemente hablaban de lo que les parecía una gran contradicción en mí. Es que, decían ellas con sus palabras, al discutir la opresión y la liberación, al criticar con justa indignación las estructuras opresoras, yo usaba</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

	<p>sin embargo un lenguaje machista, y por lo tanto discriminatorio, en el que no había lugar para las mujeres. Casi todas las que me escribieron citaban un pasaje u otro del libro, como por ejemplo el que ahora escojo yo mismo: ‘De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se apropian de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos’. Y me preguntaban: ‘¿Por qué no las mujeres también?’”. [87-88] / “Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas”. [90] /</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>“Es preciso que el educador o la educadora sepan que su ‘aquí’ y su ‘ahora’ son casi siempre ‘allá’ para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo por su ‘aquí y ahora’, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su ‘aquí y ahora’ con él o comprender, feliz, que el educando supera su ‘aquí’, para que ese sueño se realice tiene que partir del ‘aquí’ del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del ‘aquí’ del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega <i>allá</i> partiendo de <i>allá</i>, sino de algún <i>aquí</i>. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los ‘saberes de experiencia hechos’ con los que los educando llegan a la escuela”. [80-81] / “No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer”. [92-93] / “Mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática. Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa–, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión”. [102-103] / “Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

	<p>hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto. En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no permanecer en el aislamiento”. [148] / “No veo cómo la <i>educación popular</i>, no importa dónde y cuándo, pueda haber prescindido o pueda prescindir del esfuerzo crítico de involucrar a educadores y educadoras por un lado y educandos por el otro en la búsqueda de la razón de ser de los hechos. [...] El proceso de conocer forma parte de la naturaleza misma de la educación, de la cual la práctica llama <i>educación popular</i> no puede ser la excepción. En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento técnico que los trabajadores realmente necesitan”. [161] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“Quien busca un curso de alfabetización de adultos quiere aprender a escribir y a leer frases y palabras, quiere alfabetizarse. Pero la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca”. [102] / [Visita a El Salvador, en 1992, donde apreciaron los trabajos de alfabetización de adultos en los campamentos guerrilleros, 230]</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Tiene un prólogo de Carlos Núñez Hurtado] / “Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado <i>Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido</i>”. [23] / “Es que la ‘democratización de la desvergüenza que se ha adueñado del país, la falta de respeto a la cosa pública, la impunidad, se han profundizado y generalizado tanto que la nación ha empezado a ponerse de pie, a protestar. Los jóvenes y los adolescentes también salen a la calle, critican, exigen, seriedad y transparencia. [...] Por otro lado, sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. [...] No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. [...] Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

el fatalismo”. [24] / “Los discursos neoliberales, llenos de ‘modernidad’, no tienen fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses diferentes entre ellas, como no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por lo tanto, historicidad. Cambia de tiempo-espacio a tiempo-espacio. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas”. [61] / “Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto de posiciones radicales –en el sentido en que entiendo la radicalidad en la Pedagogía del oprimido– como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones ‘pragmáticas’ a los hechos, como si estos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros, y modernistas las segundas, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos”. [71] / “Finalmente, la práctica de leer textos seriamente termina por ayudarnos a aprender cómo la lectura, como estudio, es un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer”. [100] / “Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente todavía por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque. La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es uno de ellos”. [116] / “Los discursos neoliberales, llenos de ‘modernidad’, no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. Cambia de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. Los acuerdos también forman parte de la lucha.” [119] / [Enumeración de los acontecimientos históricos que fueron parte del contexto de surgimiento de Pedagogía del oprimido, 149] / “En el mes de agosto de 1973 recibí una llamada de Buenos Aires. Era el jefe de gabinete del gabinete del doctor Taiana, ministro de Educación. Me dijo que el propio ministro quería hablarme. ‘Profesor Freire – me dijo el doctor Taiana–, tendríamos mucho gusto si usted aceptase nuestra invitación de venir a Buenos Aires lo más pronto posible. Sería muy bueno, por ejemplo, entre fines de mes y comienzos de septiembre’. [...] La visita quedó organizada entonces para noviembre de 1973 luego de que ajustáramos algunas exigencias que yo hacía para ir. No trabajar de noche era una de ellas. Aprovechar todo lo posible parte de esas noches escuchando tango era otra”. [223-224] [Se

Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008. [Primera edición en portugués: 1992/ Primera edición en español: 1993].

extiende sobre el proyecto educativo de Taiana en 1973, con especial énfasis en las universidades, 226] / “Este proceso con el que conviví una semana era tan bonito como frágil y amenazado. En ninguna de las reuniones en las que participé dejé de expresar mis preocupaciones ni de sugerir tácticas coherentes con el sueño estratégico progresista que los animaba. [...] No me parecía necesario tener la sensibilidad aguzada y la sabiduría de un buen analista político para descubrir en el aire el golpe que se gestaba [...] En una de las reuniones que tuve con los técnicos del Ministerio, por ejemplo, había un policía infiltrado que hasta me hizo preguntas provocativas. Luego de los trabajos, uno de los educadores me comunicó el hecho entre sorprendido e irritado. [...] Aun cuando lo que los educadores y las educadoras conversaban conmigo era de público conocimiento, la presencia del policía significaba más que lo que él pudiese hacer con nuestro diálogo. Su presencia revelaba el desequilibrio entre el poder y el gobierno. Al fin y al cabo, aquélla era una reunión oficial, patrocinada por el gobierno, convocada por el Ministerio de Educación, y aún así los órganos de represión tenían el poder de infiltrarse y vigilarla. Era como si –y en realidad era así– las fuerzas reaccionarias que comandaban el país hubiesen permitido el regreso de Perón por una razón táctica pero ejerciesen una rigurosa vigilancia sobre su gobierno”. [228-229] /

## Cartas a quien pretende enseñar

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Cartas a quien pretende enseñar</i> , Siglo XXI, Buenos Aires, 2007. [Primera edición en español: 1994]	
<b>Experiencia</b>	“Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica”. [29] / “Lo que me parece fundamental dejar bien en claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible”. [32] /
<b>Saber/es</b>	“De una escuela [democrática] que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido”. [2] / “Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de <i>estudiar</i> siempre implica el de <i>leer</i> , aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto”. [30] / “Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en <i>hábitos</i> automatizados”. [115] / “Andemos un poco más y veamos cómo nos movemos en el <i>contexto concreto</i> de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la <i>práctica</i> y el <i>saber</i> de la <i>práctica</i> son indicotomizables. Pero aún siendo así, dentro del contexto práctico, concreto, no actuamos todo el tiempo epistemológicamente curiosos”. [115-116] / “No es posible saber sin una cierta dosis de crecimiento. No es posible crecer sin una cierta dosis de sabiduría. Saber es un verbo transitivo. Un verbo que expresa una acción que, ejercida por un sujeto, incide o recae directamente en un objeto sin



	<p>regencia preposicional”. [134] / “Pero el que aquí nos interesa es el saber que nos hacemos capaces de gestar, y no cierto tipo de reacción que se verifica en las relaciones que se dan en la vida humana. En el nivel de la existencia, la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada”. [135] / “Otro aspecto que me parece interesante subrayar aquí es el que concierne a la manera espontánea en que nos movemos por el mundo, de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprehendemos la <i>razón de ser</i> fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente, en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica. No se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos a los que se inclina. Este es el ‘saber de experiencia hecho’ (Camoës) al que sin embargo le falta el cernidor de la criticidad. Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, pero que no por eso puede o debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida”. [136] / “En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en que me percibo como sujeto que describe su propio moverse. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su ‘razón de ser’. Repito que este saber –porque también existe– es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo ‘tomado distancia’ de él, vale decir, habiéndolo objetivado, no ofrece otro tipo de saber. Un saber cuya exactitud proporciona al investigador o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común”. [138]</p>
<p><b>Subjetividad</b></p>	<p>“Es por esto por lo que las administraciones autoritarias, algunas que hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la <i>maestra</i> guarda dentro de sí, <i>hospedada</i> en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la</p>

	<p>administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella”. [16] / “El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de <i>clase</i> no agota la comprensión del término ‘identidad’. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”. [103] /</p>
<b>Comunicación</b>	<p>“Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la <i>comprensión</i>. De la comprensión y la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella la experiencia escolar procedentes del mundo cotidiano”. [31] / “Es por eso que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimiento del educador al aprendiz. [...] Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”. [36] /</p>
<b>Educación</b>	<p>“El que el espacio de la escuela no sea neutro tampoco significa que deba transformarse en una especie de <i>templo</i> de un partido de gobierno. Sin embargo, lo que no es posible negarle al partido en el gobierno es la coherencia altamente pedagógica, indispensable, entre sus opciones políticas, sus líneas pedagógicas y su práctica gubernamental. Preferencias políticas que son reconocibles o quedan desnudas a través de las opciones de gobierno”. [17] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	
<b>Observaciones</b>	<p>[Tiene un prefacio escrito por Rosa María Torres. El título en portugués era: Maestra sí, tía no. La intención original era un libro dedicado enteramente a los docentes de la escuela regular, de niñas y niños.] / “[Las críticas a Freire, en palabras de Rosa María Torres] Porque muchos, en uno y otro lado, continúan viendo en Freire el símbolo de la antiescuela (la crítica a la escuela confundida con su negación), el antimaestro (la crítica al sistema personificada como crítica al maestro) e incluso la antienseñanza (la confusión entre <i>autoritarismo</i> y <i>autoridad</i>, entre manipulación y ejercicio de la <i>directividad</i> que supone toda relación</p>

pedagógica). [xxi-xxii] / “[Maestra sí, tía no] Según mi forma de verlo, el rechazo se debe principalmente a dos razones fundamentales. Por un lado, evitar una comprensión distorsionada de la tarea profesional de la *maestra*, y por el otro, desocultar la *sombra* ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación. [...] ¿Quién ha visto a diez mil ‘tías’ haciendo huelga, sacrificando a sus *sobrinos*, perjudicándolos en su aprendizaje? [10] / “Ahora recuerdo cómo respondió, hace ya algunos años, el maestro Gumercindo Milhomem, entonces presidente de la Asociación de Maestros de la Enseñanza Oficial del Estado de Sao Paulo –APEOESP–, a las acusaciones de los familiares de los alumnos de la red de enseñanza estatal, en huelga, en un programa de televisión. Las familias acusaban a los maestros de perjudicar a sus hijos al no cumplir su deber de enseñar, a lo que Gumercindo respondió que la acusación estaba equivocada. Maestras y maestros en huelga, decía él, estaban enseñando, estaban dando a sus alumnos lecciones de democracia [...] a través de su testimonio de la lucha”. [11] / [En gran medida, se puede afirmar que se trata de un libro escrito para las maestras, al mismo tiempo que establece líneas de discusión que buscan resistir al neoliberalismo, ya instalado en las políticas públicas de Brasil.] / “No es posible que continuemos, en la última década de este milenio, con ocho millones de Carlitos y Josefás *impedidos* de tener escuela y con otros millones *expulsados* de ellas y aún diciéndose de ellos que se *escapan*”. [55] / “A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia”. [63] /

## La educación en la ciudad

<p><b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>La educación en la ciudad</i>, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2007. [ Primera edición en portugués: 1995/ Primera edición en español: 1997]</p>	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	<p>“Los criterios de evaluación del saber de los niños y las niñas que la escuela usa, intelectualistas, formales, librescos, necesariamente ayudan a los niños de las clases sociales llamadas favorecidas, mientras que perjudican a los niños y a las niñas pobres. Y en evaluación del saber de los niños, tanto cuando acaban de llegar a la escuela como durante el tiempo en que están allí, la escuela de forma general, no considera el ‘saber hecho de experiencia’ que los niños traen consigo. Una vez más, la desventaja es para los niños de las clases pobres. Es que la experiencia de los niños de las clases medias, de la que resulta su vocabulario, su prosodia, su sintaxis, finalmente su competencia lingüística, coincide con lo que la escuela considera el bueno y el correcto. La experiencia de los niños de la clase baja no se da preponderantemente en el dominio de las palabras escritas sino en el de la carencia de cosas, en el de los hechos, en el de la acción directa”. [26-27] /</p>
<b>Subjetividad</b>	<p>“[Es una descripción de las características de los sujetos] En Sao Paulo, la población de adultos y jóvenes no alfabetizados está constituida, en su mayoría, por migrantes venidos de estados pobres del Norte, Nordeste y Minas Gerais. Son personas que viven de modo general del subempleo o que se dedican a profesiones que no exigen preparación específica (por ejemplo ‘auxiliares’ en la construcción civil, sirvientas, empleadas domésticas). Por lo tanto, su nivel de ingresos es muy bajo, hasta insuficiente para la satisfacción de las necesidades básicas como alimentación y vivienda. Probablemente habitan en favelas, vecindades y en las ‘autoconstrucciones’ de la periferia de Sao Paulo. Consumen gran parte de su tiempo en el transporte y casi no usufructúan de los servicios o espacios de recreación que tiene la ciudad (que son, en general, pagados y centralizados). Algunas excepciones son: frecuentar, los domingos, la plaza de la Sé o el parque de Ibirapuera, o más recientemente el parque de Carmo (zona este). Gran parte de la población analfabeta está constituida por mujeres, que desarrollan doble jornada de trabajo”. [76-77] /</p>
<b>Comunicación</b>	<p>“Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose</p>

Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2007. [Primera edición en portugués: 1995/ Primera edición en español: 1997].

	<p>en el llamado ‘patrón culto’ de la lengua portuguesa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyectar en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el ‘patrón culto’. Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve como inferiores porque hablan diferente”. [54] / “[Ubicada en este lugar por su referencia a las tecnologías de la comunicación] Pienso que la educación no se reduce a la técnica, pero no se hace educación sin ella. No es posible, en mi opinión, comenzar un nuevo siglo sin terminar éste. Creo que el uso de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, a favor de qué y de quién, y para qué. Ya pusimos lo esencial en las escuelas, ahora podemos pensar en poner computadoras. Al final, necesitamos superar el atraso cultural de Brasil con relación al Primer Mundo. No vinimos a la Secretaría de Educación para asistir al fin de las escuelas y de la enseñanza, sino para empujarla al futuro. Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres”. [114-115] /</p>
<b>Educación</b>	<p>“La educación que un partido de este tipo [PT] necesita poner en práctica y perfeccionar es tan política y se encuentra tan ‘preñada’ de ideología como la que cualquier partido conservador planifica y ejecuta. La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política”. [33] / “[...] necesitamos demostrar que respetamos a los niños, a sus maestras, a su escuela, a sus padres, a su comunidad; que respetamos a la cosa pública, tratándola con decencia. [...] No podemos hablar a los alumnos de la belleza del proceso de conocer si su salón de clase está invadido de agua, si el viento frío entra decidido y violento al salón y corta sus cuerpos poco abrigados”. [41] / “La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo”. [96] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>“[Entre los instrumentos para llevar a cabo sus políticas creó el] Movimiento de alfabetización de Jóvenes y Adultos de Sao Paulo (Mova), iniciativa de los movimientos sociales de Sao Paulo, como una manera de establecer una sociedad</p>

Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2007. [Primera edición en portugués: 1995/ Primera edición en español: 1997].

	<p>entre movimientos sociales y el sector público”. [18] / “[En relación a la Carta de Persépolis, una declaración patrocinada por la Unesco en 1975] El texto subraya la relación entre el éxito mayor o menor de las llamadas <i>campañas de alfabetización de adultos</i> y el proceso de transformación social y política, se verifique o no en las sociedades en las que las campañas se dan. El problema me parece obvio. Una cosa es hacer una campaña de alfabetización en una sociedad en que las clases sociales populares comienzan a tomar su historia en sus manos, con entusiasmo, con esperanza, la otra es hacer campañas de alfabetización en sociedades en que las clases populares se encuentran distantes de la posibilidad de ejercer una participación mayor en el gobierno de su sociedad”. [36-37] / “Cada año que pasa la tendencia es a aumentar el número de analfabetos jóvenes y adultos que proveen, por un lado, dos millones de personas a quienes se prohíbe entrar a la escuela, y por otro, los que, reprobados en la escuela, son expulsado de ella. Por eso, al atacar la cuestión del analfabetismo de jóvenes y adultos, es imperioso: a) que lo hagamos sin el carácter de emergencia que a veces se da a las campañas de alfabetización. Es necesario, pues, pensar en cómo insertar a los alfabetizandos en el sistema regular de enseñanza. b) que luchemos en el sentido de: superar el déficit cuantitativo de nuestra escuela y superar los índices de reprobación a través de una enseñanza adecuada y eficiente en la escuela básica”. [74-75] / “[¿Cómo deberían ser comprometidos los alfabetizandos en la campaña?] Oyendo sus expectativas, presentando propuestas, evaluando las experiencias existentes (oficiales o no). En este sentido es de fundamental importancia que los diferentes sectores –universidades, sindicatos y principalmente la prensa– abran espacios, creen canales para que los alfabetizandos puedan expresarse. Creo que debería ser una de las principales preocupaciones e iniciativas durante el año de la campaña, puesto que hasta hoy en la mayoría de los actos sobre alfabetización solo han participado alfabetizadores y educadores. Creo que es el momento de que los alfabetizandos tomen la palabra”. [78-79] / “El analfabeto, principalmente el que vive en las grandes ciudades, sabe, más que nadie, cuál es la importancia de saber leer y escribir para su vida como un todo. Sin embargo, no podemos alimentar la ilusión de que el hecho de saber leer y escribir, por sí solo, va a contribuir a alterar las condiciones de vivienda, comida o incluso trabajo. Esas condiciones solo serán cambiadas por las luchas colectivas de los trabajadores por cambios estructurales en la sociedad”. [79] /</p>
<b>Observaciones</b>	[Es un libro compuesto por entrevistas realizadas en los primeros meses de haber asumido la Secretaría Municipal de Sao Paulo, 1988-1991, en la administración

Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2007. [Primera edición en portugués: 1995/ Primera edición en español: 1997].

municipal de Luiza Erundina del Partido de los Trabajadores] / [Tiene un prólogo de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres]/ [Encontró 700 escuelas, muchas en condiciones precarias, un tercio del presupuesto estaba destinado a educación, 720.000 alumnos, 39.614 funcionarios de la educación municipal –maestros, administradores y personal de apoyo–, que representan el 30% del total de servidores públicos de Sao Pablo] / “En verdad, somos un gobierno progresista que no puede realizar todo lo que sueña”. [84] / “[En la entrevista con Carlos Torres] La conscientización es la profundización de la toma de conciencia. No hay conscientización sin la toma de conciencia, pero no toda toma de conciencia se prolonga obligatoriamente en conscientización. En este sentido la pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa más arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda en el nivel del ‘sentido común’. La conscientización, por eso mismo, no puede darse en una práctica en la que le falte la seriedad indispensable a quien quiere conocer rigurosamente. Pero, quien quiere conocer con rigor sabe también que el proceso de conocer ni es neutro ni es indiferente. Trabajar, por lo tanto, en una postura conscientizadora, no importa si con campesino brasileños o hispanoamericanos o si con universitarios de cualquiera de los mundos, es buscar, con rigor, con humildad, sin la arrogancia de los sectarios, demasiado confiados de sus certezas universales, desocultar las verdades escondidas por las ideologías, tanto más vivas cuanto se dice de ellas que están muertas. Tal vez sea importante correr el riesgo de ser reiterativo. El esfuerzo conscientizador rechaza, por un lado, el desinterés elitista con que a veces ciertos intelectuales ‘progresistas’ tratan el ‘saber hecho de experiencias’, o sea la sabiduría popular. Por otro, respetando esta sabiduría, no acepta, con todo, inmovilizarse en ella. Quedarse, en paz, con ella como si ella fuese suficiente. Por el contrario, insisto siempre en que lo cierto es partiendo de ella, rebasarla. [...] Tú me interrogas sobre el haber dejado de hacer referencias directas a la palabra *conscientización*. Es verdad. La última vez que me exployé sobre el tema fue en 1974 –ya hacía cuatro años, más o menos, que no la usaba–, en el seminario en el Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, con Iván Illich, donde él retomó el concepto de ‘desescolarización y yo el de conscientización. Naturalmente, a pesar de no usar la palabra, no rechacé su significado. Como educador, por lo tanto como político, estuve siempre comprometido con la comprensión más profunda del concepto en mis actividades práctico-teórica. Tuve, indiscutiblemente, razones para no usar la palabra. En los años setenta, con excepciones naturalmente, se hablaba o se escribía de conscientización como si

	ella fuera una píldora mágica para aplicar en dosis diferentes con vistas al cambio del mundo”. [132-134]
--	---



## Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa</i> , Siglo XXI Buenos Aires, 2005. [ Primera edición en portugués: 1996/ Primera edición en español: 1997]	
<b>Experiencia</b>	“¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?”. [32] / “La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse “virgen” del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan, la búsqueda de la <i>asunción</i> de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella <i>asunción</i> ”. [43] / “Partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios, violencia contra la que debemos luchar, tengo que irme volviendo cada vez más competente, en cuanto educador, para que mi lucha no pierda eficacia”. [78] /
<b>Saber/es</b>	“Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores”. [23] / “El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la flama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero”. [23-24] / “La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando”. [31] / “Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria–, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Buenos Aires, 2005. [Primera edición en portugués: 1996/ Primera edición en español: 1997].

	esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”. [31] / “El saber que indiscutiblemente la práctica docente espontánea o casi espontánea, ‘desarmada’, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto”. [39-40] /
<b>Subjetividad</b>	“Mi punto de vista es el de los ‘condenados de la tierra’, el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos. El terrorismo niega lo que vengo llamando ética universal del ser humano”. [16] / “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la <i>Historia</i> sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, <i>compruebo</i> , no para <i>adaptarme</i> , sino para <i>cambiar</i> ”. [75] /
<b>Comunicación</b>	“Todo entendimiento, si no está ‘trabajado’ mecanicistamente, si no está siendo sometido a los ‘cuidados’ enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando ‘burocratizada’, implica, necesariamente, comunicabilidad. No hay entendimiento –a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa– que no sea también <i>comunicación</i> de lo entendido. [...] La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su propia comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico”. [39] / “A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el <i>soprote</i> , fueron creando el <i>mundo</i> , inventaron el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en la medida en que se fueron preparando para entender el mundo y crearon en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible <i>existir</i> salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible <i>existir</i> sin <i>asumir</i> el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política”. [51-52] / “La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Buenos Aires, 2005. [Primera edición en portugués: 1996/ Primera edición en español: 1997].

	<p><i>entrar</i> en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con <i>comunicar</i> y no con hacer <i>comunicados</i>, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece. Volvamos a un punto ya referido, pero sobre el cual es preciso insistir. Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el <i>soporte</i> es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación. [...]La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación”. [113] /</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>“Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es en este sentido como vuelvo a insistir en que <i>formar</i> es mucho más que simplemente <i>adiestrar</i> al educando en el desempeño de destrezas”. [15-16] / “Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar”. [34-35] / “Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de <i>reproducción</i> de la ideología dominante como su <i>desenmascaramiento</i>. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera <i>reproductora</i> ni mera <i>desenmascaradora</i> de la ideología dominante”. [94-95] / “El empresario moderno, vuelvo a insistir, acepta, estimula y patrocina naturalmente el adiestramiento técnico de “su” obrero. Lo que él rechaza necesariamente es su <i>formación</i> que, al paso que incluye el saber técnico y científico indispensable, habla de su presencia en el mundo. Presencia humana, presencia ética, envilecida en cuanto que se la transforma en una pura <i>sombra</i>”. [98] / “Cuando hablo de la educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud, cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto”. [104-105] /</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Buenos Aires, 2005. [Primera edición en portugués: 1996/ Primera edición en español: 1997].

<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la <i>heteronomía</i> a la <i>autonomía</i>, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos; si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla”. [69] / “La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversion de la culpa indebida. Esto corresponde a la ‘expulsión’ del opresor de ‘dentro’ del oprimido, en cuanto <i>sombra</i> invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del esfuerzo conscientizador que acabo de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos ni tampoco en una ‘asamblea libertadora’”. [81] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Tiene un prefacio de Edina Castro de Olivera, en noviembre de 1996] / “La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto”. [15] / “En los años sesenta, ya preocupado por esos obstáculos, apelé a la <i>conscientización</i> no como una panacea, sino como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvíos idealistas, en la necesidad de la conscientización. Insisto en su actualización. En verdad, como instrumento para la profundización de la <i>prise de conscience</i> del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la conscientización es una exigencia humana, es uno del camino para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de <i>extraña</i>, la conscientización es <i>natural al ser</i> que, inacabado, se sabe inacabado”. [54] / “No puedo aceptar como táctica del buen combate la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, impasible, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, <i>sine die</i>, la necesaria transformación de la</p>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Buenos Aires, 2005. [Primera edición en portugués: 1996/ Primera edición en español: 1997].

	sociedad. No puedo prohibir que los oprimidos con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirlos sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan”. [78] /
--	---

## Política y educación

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Política y educación</i> , Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2009. [Primera edición en portugués: 1993/ Primera edición en español: 1996]	
<b>Experiencia</b>	
<b>Saber/es</b>	“No hay crecimiento democrático fuera de tolerancia que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus sueños. Lo importante es que la pura diferencia no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos puedan concurrir al crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes. Saberes del cuerpo entero de los desemejantes, saberes resultantes de la aproximación metódica, rigurosa, al objeto de la curiosidad metodológica de los sujetos. Saberes hechos de sus experiencias, saberes ‘empapados’ de sentimientos, de emoción, de miedos, de deseos”. [20] /
<b>Subjetividad</b>	
<b>Comunicación</b>	“La cuestión del lenguaje, en el fondo una cuestión de clase, es igualmente otro punto en que puede atascarse la práctica educativa progresista. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque la intimidad con el uso de metáforas y de parábolas en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos, pierde eficiencia, es incompetente. [...] No se trata de que el educador llegue a decir ‘vinistes’. Se trata del respeto y la comprensión por un lenguaje diferente. Tampoco se trata de no enseñar el llamado ‘patrón culto’, sino de enseñarlo dejando claro al mismo tiempo que las clases populares, al aprenderlo, deben tener en él un instrumento más para luchar mejor contra la dominación”. [61-62] /
<b>Educación</b>	“Sería realmente impensable que un ser así, ‘programado para aprender’, inacabado pero consciente de su inacabamiento [...] no se hallase, como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación. De formación, de educación que precisamente debido a la invención social del lenguaje conceptual va mucho más allá del entrenamiento que se realiza entre los animales. La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado

interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de ‘no sólo *saber que vivía* sino *saber que sabía*’, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso”. [23] / “La ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, hombres y mujeres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo y el gusto de cierta época. [...] La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad”. [26] / “Afirmino que es ingenua o astuta la dicotomía entre educación para la liberación y educación para la responsabilidad. De esa forma, la educación para a responsabilidad sería la negación de la educación para la liberación, vista entonces como práctica irresponsable. Es esta una apreciación incorrecta. No hay educación para la liberación, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no esté imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad. El antagonismo no se da entre la práctica educativa para la liberación y la práctica educativa para la responsabilidad: se verifica entre la práctica educativa libertadora, rigurosamente responsable, y la autoritaria, antidemocrática, domesticadora”. [100] / “No hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales. Creo que la mejor definición para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo”. [107] / “A esta altura de la reflexión me parece importante dejar en claro que la *educación popular* cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un *nadar contra la corriente*, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha a favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con

	<p>flojera asistencialista, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa. [...] Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también. Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de extraños. Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza por la defensa de la sustantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan solo las relaciones entre la profesora y los educandos, suavizándolas, sino que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la <i>escuela vieja</i> critica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política como la que oculta, no convierte sin embargo la escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas. Y no podía dejar de ser así. Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo. [...] La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un sine qua non para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida en que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica”. [112-114] /</p>
<p><b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b></p>	<p>“En Brasil y en otras regiones de América Latina la educación de adultos vivió un proceso de maduración que ha venido transformando la comprensión que de ella teníamos hace unos pocos años. La educación de adultos se percibe mejor cuando la situamos hoy como educación popular. [...] El concepto de educación de adultos va moviéndose en dirección al de educación popular en la medida en que la realidad empieza a plantear algunas exigencias a la sensibilidad y a la capacidad científica de los educadores y las educadoras. [...] Los educadores y las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos</p>



	<p>que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad. Lo que ocurre en el medio popular, en las periferias de las ciudades, en el campo –los trabajadores urbanos y rurales que se reúnen para demandar o para discutir sus derechos–, nada puede escapar de la aguda curiosidad de los educadores dedicados a la práctica de educación popular. La educación de adultos, al convertirse en educación popular, se ha hecho más extensa. Algunos programas de alfabetización, de educación de base en cursos de capacitación o de salud básica son sólo una parte del trabajo más amplio que se sugiere cuando se habla de educación popular”. [31-32] / “La dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia”. [34]</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>“En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que <i>hereda</i> como lo que <i>adquiere</i>.” [17] / “El ser humano jamás deja de educarse. [...] De ahí que se puede observar fácilmente cuán violenta es la política de la ciudad, como Estado, que prohíbe o limita o minimiza el derecho de las personas, restringiéndoles la ciudadanía al negar la educación para todos. De ahí también el equívoco en que caen algunos grupos populares, sobre todo en el tercer mundo, cuando, en uso de su derecho pero yendo más allá de él, al crear sus propias escuelas provocan a veces que el Estado deje de cumplir su deber de ofrecer al pueblo educación de calidad y en cantidad. Me refiero a los casos en que, frente a la omisión criminal del Estado, las comunidades populares crean sus escuelas, las instalan con un mínimo de material necesario, contratan a sus profesoras, casi siempre con escasa formación científica, y consiguen que el Estado les pase algunos fondos. La situación se vuelve cómoda para el Estado. Ya sea que creen o no sus escuelas comunitarias, de todos modos los movimientos populares tendrían que continuar, mejorar, intensificar su lucha política para presionar al Estado para que cumpla con su deber”. [24-25] / “[...] nuestra acción no sólo es histórica sino que está históricamente condicionada”. [36] / “La lucha de clases existe también, latente, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes.</p>

	<p>Formas de resistencia que he llamado ‘mañas’ de los oprimidos, en el fondo ‘inmunizaciones’ que las clases populares van creando en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De ahí la necesidad fundamental que tiene el educador popular de comprender las formas de resistencia de las clases populares, sus fiestas, sus danzas, sus juegos, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad. [...] Es necesario entender que las formas de resistencia en sí mismas implican límites que las clases populares se fijan en relación con la supervivencia frente al poder de los dominantes”. [54] / “En la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento”. [120-121] /</p>
--	---

## Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto

<b>Libro:</b> Freire, Paulo, <i>Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto</i> , Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2012. [Primera edición]	
<b>Experiencia</b>	“La experiencia existencial incorpora la experiencia vital y la supera. La existencia es vida que se sabe tal, que se reconoce finita, inacabada; que se mueve en el tiempo-espacio sometido a la intervención de lo existente”. [145]
<b>Saber/es</b>	“Este tipo de pragmatismo neoliberal –al que adhirieron con entusiasmo mujeres y hombres otrora de izquierda– se basa sobre el siguiente razonamiento, no siempre explícito: si ya no existen las clases sociales, en consecuencia tampoco sus conflictos; si ya no hay ideologías, de derecha o de izquierda; si la globalización de la economía no sólo hizo al mundo más pequeño sino que lo tornó casi igual, la educación que hoy en día se necesita no tiene nada que ver con los sueños, las utopías, la concientización. No tiene nada que ver con las <i>ideologías</i> , pero sí con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor <i>entrene</i> a los educandos para ciertas destrezas”. [120] / “En la medida en que somos seres humanos, no nos es posible estar en el mundo sin estar con él; y estar con el mundo y con los demás seres humanos es hacer política. Por lo tanto, hacer política es la forma natural de los seres humanos de estar en el mundo y con él. Saber que es posible cambiar el mundo es un saber tan indispensable para quien hace política como es indispensable, para quien estudia a Karl Marx, conocer la importancia del concepto de praxis para su pensamiento”. [125] / “Para mí, en la diferencia o en la ‘distancia’ entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber de la pura experiencia y el saber que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay <i>ruptura</i> sino <i>superación</i> . La superación –y no la ruptura– se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad –más bien al contrario, continuando siéndolo–, se hace crítica. Al hacerse crítica, se convierte en curiosidad epistemológica; al volverse metódicamente rigurosa en su aproximación al objeto, reviste sus hallazgos de mayor exactitud”. [136] / “[En su crítica a las prácticas educativas que promueve la ideología y la política neoliberal] A decir verdad, necesitamos un saber técnico real, con el que podamos responder a los desafíos tecnológicos. Un saber que se reconoce como parte de un universo mayor de saberes. Un saber que no censura las preguntas legítimas que se formulan respecto de él: a favor de qué o de quién; contra qué o contra quién se

	<p>utiliza. Un saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero sí a la ética del mercado y a la política de esa ética. Lo que necesitamos tener es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto, sin la cual la intervención y la reinención de las cosas se dificultan. Lo que necesitamos es provocar la capacidad creadora y despertar la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no dejarlas libradas a su suerte o casi, o, lo que es peor, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba”. [161] /</p>
<b>Subjetividad</b>	<p>“La transformación es una constatación natural de la cultura y de la historia. Lo que ocurre es que hay etapas en las culturas en las que los cambios se producen de manera acelerada. Es lo que comprobamos hoy en día. Las revoluciones tecnológicas acortan el tiempo entre un cambio y otro. El bisnieto de fines del siglo pasado repetía, a grandes rasgos, las formas culturales de valorar, de expresar el mundo, de hablar, propias de su bisabuelo. Hoy, en una misma familia, en las sociedades más complejas, el hijo más pequeño no repite al hermano mayor, lo que dificulta las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos”. [36] / “Y todo esto porque, aunque estoy condicionado por las estructuras económicas, sin embargo no estoy determinado por ellas. Si por un lado no es posible desconocer que en las condiciones materiales de la sociedad se gestan la lucha y las transformaciones políticas, tampoco es posible, por otro, negar la importancia fundamental de la subjetividad en la historia. Ni la subjetividad produce, como si fuera todopoderosa, la objetividad, ni esta perfila, inapelablemente, la subjetividad. [...] En este sentido, sólo hablo de subjetividad entre aquellos seres que, inacabados, tuvieron la capacidad de saberse inacabados, entre aquellos seres que pudieron ir más allá de la determinación, reducida así a condicionamiento, y que, asumiéndose como objetos por estar condicionados pudieron arriesgarse como sujetos porque no estaban determinados”. [69] / “La conciencia del mundo engendra la conciencia de mí mismo y de los otros en el mundo y con el mundo. Nosotros nos hacemos actuando en el mundo. Por eso mismo, es mediante la <i>inserción</i> en el mundo y no mediante la <i>adaptación</i> a él que nos convertimos en seres históricos y éticos capaces de optar, de decidir, de emprender nuevos caminos”. [114-115] /</p>
<b>Comunicación</b>	<p>[Hay todo un apartado en este libro, “La alfabetización en televisión”] / “Una lectura crítica del mundo implica el ejercicio de la curiosidad y también implica desafiarlo para que, por ejemplo, sepa defenderse de las trampas que las ideologías le tienden por el camino. Las ideologías difundidas de forma sutil por los llamados instrumentos de comunicación. Por eso mismo, mi lucha procura aumentar la</p>

capacidad crítica que nos permita defendernos de esta fuerza alienante. Esta sigue siendo una tarea fundamental de la práctica educativa-democrática. ¿Si no ejercitamos la curiosidad crítica, qué podremos hacer frente al poder indiscutible que tienen los medios para establecer su verdad como si fuera la verdad –según lo refiriera Wright Mills ya en los años cincuenta, en *La elite del poder*–? ‘Lo escuché en el noticiero del canal X’ es, sin duda, lo que decimos muchos de nosotros, poseídos casi por completo por esa verdad estridente y coloridamente proclamada”. [137-138] / “No pienso en el tema de la alfabetización en televisión como un mero especialista, con una curiosidad sometida a los tecnicismos. Me aproximo a la cuestión como hombre que ejercita su curiosidad de manera crítica y, porque sabe que es capaz de hacerlo y no se siente un privilegiado singular, reconoce que esa posibilidad de pensar críticamente es parte de la naturaleza humana. [...] Por eso, la cuestión fundamental que se nos plantea, sea como fuere que interpretamos la frase ‘La alfabetización en televisión’, no es luchar contra la televisión ni sostener una lucha sin sentido, sino encontrar la mejor manera de estimular el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento crítico. /Cómo desentrañar verdades escondidas, como desmitificar la farsa ideológica, esa especie de trampa atrayente en la que caímos sin darnos cuenta. Cómo enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su sintaxis que reduce el pasado y el presente a un mismo plano y sugiere que lo aún no existe ya está hecho. Más aún, que diversifica temáticas en el noticiero sin dar tiempo a la reflexión sobre los diversos asuntos. De una noticia sobre Miss Brasil se pasa a un terremoto en China; de un escándalo que involucra a más de un banco dilapidado por directores inescrupulosos pasamos a escenas de un tren que descarriló en Zúrich./ El mundo se achica, el tiempo se diluye. El ayer es ahora; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en televisión me parece importante. No temo parecer ingenuo si insisto en que no es posible pensar siquiera en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Pensar la televisión o en los medios en general plantea el problema de la comunicación, un proceso que no puede ser neutral. En realidad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera, a favor o en defensa, sutil o explícita, de alguna cosa contra algo y contra alguien, no siempre claramente enunciado. De ahí también el papel preponderante que desempeña la ideología en la comunicación, ocultando verdades, pero también la propia ideologización en el proceso comunicativo. Sería ingenuo esperar de una emisora de televisión del grupo de poder dominante que, informando sobre una huelga de

	<p>metalúrgicos, dijera que su comentario se fundamenta en los intereses patronales. Al contrario, su discurso intentaría convencernos de que su análisis de la huelga toma en cuenta los intereses de la nación. No podemos sentarnos ante un aparato de televisión ‘entregados’ o ‘abiertos’ a lo que se transmite. Cuanto más nos sentamos delante de la televisión –hay excepciones– como quien durante las vacaciones se entrega al descanso pleno y al entretenimiento, mayor riesgo corremos de tropezar en nuestra comprensión de los hechos y los acontecimientos”. [139-141] /</p>
<b>Educación</b>	<p>“Con la metodización de la curiosidad, la lectura del mundo puede dar pie a superar la pura conjetura para acceder al proyecto de mundo. La presencia mayor de ingenuidad que caracteriza a la curiosidad en el momento de la conjetura va dejando paso a una crítica más inquieta y firme que posibilita superar la mera opinión o la conjetura mediante el proyecto de mundo. El proyecto es la conjetura que se define con claridad, es el sueño posible que será realizado mediante la acción política”. [50] /</p>
<b>Educación de adultos (ref. explícitas)</b>	<p>[Hay todo un apartado en este libro, “Desafíos de la educación de adultos frente a la nueva reestructuración tecnológica”] / “Leer y escribir las palabras solo nos hace dejar de ser sombra de los demás cuando, en relación dialéctica con la ‘lectura del mundo’, se vincula con lo que yo llamo ‘re-escritura’ del mundo, es decir con su transformación. De ahí la naturaleza política, no necesariamente partidaria, de la educación en general, de la educación de adultos y de la alfabetización en particular”. [112] / “Para continuar hablando de la alfabetización, nunca pude reducir la riqueza y la importancia de su práctica al mero ejercicio de repetición ritmada y mecánica de los la-le-li-lo-lu, ni la lectura de frases, palabras y textos a la mera pronunciación, también mecánica, de vocales. Leer es un acto más creador que ‘pasear’ simple o ingenuamente por las palabras” [113-114] / “Vale decir que, independientemente de que se trate de un proyecto de alfabetización de adultos, de educación sanitaria, de cooperativismo o de evangelización, la práctica educativa será más eficaz en la medida en que, facilitándoles a los educandos el acceso a conocimientos fundamentales para el campo de su interés, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo”. [116-117] / “[A propósito del fatalismo neoliberal] Por eso, no temo decir que hoy la educación de adultos, como la educación en general, desde la perspectiva progresista, igual que ayer y también por razones nuevas, debe continuar luchando contra las ideologías fatalistas. De ahí que, en el comienzo de la actividad del educador o de la educadora, tanto en relación con los</p>

	<p>educandos como en la continuidad de su práctica, sea necesario que tengan la certeza de que <i>cambiar es difícil pero posible</i>". [122] / "En los años sesenta los movimientos de izquierda reforzaban su decisión a favor de la lucha en la existencia objetiva de la miseria, la injusticia, la explotación. En los años noventa, tras la caída del socialismo autoritario, el astuto discurso dominante no niega la miseria pero hace creer, con aires científicos, que es tan sólo una fatalidad de los tiempos y que por lo tanto hay que tener paciencia". [126] /</p>
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>[Es un libro póstumo, que compiló su segunda mujer, Nita, con cartas y escritos durante los años 1996 y 1997]. / "Lo que me parece imposible de aceptar es una democracia fundada en la ética del mercado que, perversa y solo movida por el lucro, resulta un obstáculo para la misma democracia. Lo que me parece imposible es aceptar que no existe otro camino para las economías frágiles que no sea acomodarse, pacientemente, al control y a los dictámenes del poder globalizador, ante el cual sólo nos queda inclinarnos de un modo fatalista, de brazos cruzados, estupefactos o conformes". [58] / [En este libro, en varias ocasiones, reivindica la marcha y la acción política-pacífica del Movimiento de los Sin Tierra, que forzó a la reforma agraria y tuvo una irrupción en el escenario político de Brasil]. / "[En contra del pragmatismo neoliberal] A mí, que siempre rechacé las explicaciones mecanicistas de la Historia y de la conciencia, la euforia neoliberal me encuentra donde siempre estuve: más radical, sin ninguna sombra de sectarismo, y por eso mismo más abierto, más tolerante, más indulgente conmigo mismo y con los demás". [121] /</p>