

Algunos elementos para la construcción de conocimiento crítico.

Reflexiones en las aulas del Bachillerato Popular Maderera Córdoba

Ignacio Adrián Panaino

Manuel Chaile

La educación popular en nuestras aulas

Desde los Bachilleratos populares que conformamos la CEIPH venimos desarrollando un proyecto político pedagógico situado en la senda de la Educación Popular (EP). Estamos convencidos y convencidas de que esta experiencia que llevamos adelante hace ya muchos años, se ha ganado un lugar dentro de ese vasto fenómeno de nuestra América. La construcción de una pedagogía para la transformación y la libertad, nacida al calor de los movimientos sociales y de la lucha por los derechos fundamentales, nos hermana con experiencias que crecen a lo largo y ancho de nuestros pueblos.

La EP en nuestras aulas es el desafío que tenemos por delante. ¿Cómo incorporamos los aportes de esta pedagogía a un proyecto político y pedagógico en el aquí y ahora? ¿Cómo se lleva adelante en el Bachillerato Popular Maderera Córdoba en particular? ¿Quiénes son aquellos y aquellas con quienes queremos construir un proyecto de EP? Es en este camino, del cual nos sentimos parte de su devenir y es con conciencia de esa praxis que realizamos la tarea en las aulas.

El presente artículo es una reflexión sobre nuestra praxis pedagógica. Aquí trataremos con cuatro elementos o aspectos centrales que podemos considerar pilares de la construcción colectiva de conocimiento crítico: un primer aspecto está dado por la necesidad de rescatar ese acumulado histórico, filosófico, político, organizativo en el que se enmarca nuestra praxis pedagógica. Un segundo aspecto, está dado por la singularidad que implica un proyecto político y pedagógico en el Bachillerato Popular Maderera Córdoba. Un tercer aspecto, se centra en la propia praxis de la Educación Popular que nos exige una

comprensión profunda del sujeto con el que nos proponemos construir conocimiento liberador. Y, por último, la manera en que se incorporan los contenidos de las materias y los puntos de partida en nuestra construcción de conocimiento.

El estudio cuidadoso de la EP, la sistematización y conceptualización de sus elementos nos lleva a una importante conclusión: en términos metodológicos, todo aquel cuerpo conceptual y todo aquel proyecto de mundo no es el punto de partida de las prácticas concretas sino, en todo caso, un punto de arribo o el andamiaje que el docente aporta a la construcción colectiva. El punto de partida indefectiblemente son aquellos con quienes transitamos el camino de comprensión de la realidad. Son sus vivencias, su modo de ver el mundo, de sentirlo y de hacerlo la argamasa que da solidez a todo análisis científico y que da cuerpo a toda voluntad de cambio.

De este modo, en nuestro quehacer político y pedagógico es necesario partir de la realidad concreta donde se desarrollan los bachilleratos, como así también, cuáles son los intereses sentidos, los sueños, miedos, etc., de los sujetos implicados en la construcción de conocimiento liberador. Esta comprensión surge del estudio de la realidad social y de la escucha. La misma consta de reestablecer y revalorizar la voz de aquellos y aquellas con quienes construimos conocimiento en las aulas de Maderera.

El diálogo entre estos aspectos hace el camino de la educación popular. Las mediaciones que se construyen entre uno y otro aspecto evidencian la importancia histórica que tienen los proyectos políticos pedagógicos en general y lo que da sentido pleno a la Educación popular. Es en la búsqueda del conocimiento de nosotros mismos y nosotras mismas, de los propios problemas y sueños, de nuestros intereses como oprimidos y oprimidas, que nos disponemos a luchar en el presente y reconquistar el futuro.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres (y mujeres) mismos, sin embargo, como no hay hombres¹ sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en

¹ Es interesante tener en cuenta que el propio Paulo Freire, en libros posteriores a la Pedagogía del oprimido, realiza una autocrítica sobre su escritura machista y comienza a incorporar el lenguaje de género.

su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos. (Freire, 1999, p. 94)

Cuando el sujeto oprimido deja de pensar como el opresor y analiza críticamente la mirada del otro introyectada como propia, puede construir la mirada verdadera, la que le permite ser protagonista de la historia y recuperar, de ese modo, la humanidad en todo su sentido.

De esta manera, el/la educador/a popular deben formarse como constructores/as de la praxis, porque no solamente produce teoría de la realidad, sino que, ubicado/a en esta realidad misma, intenta transformarla junto a aquellos y aquellas con quienes se reconoce en la misma situación de clase subalterna. La construcción de conocimiento crítico no puede ser donación del/a educador/a al/a educando/a, sino un movimiento de búsqueda conjunta, de desnaturalización de las circunstancias históricas. La EP se transforma en un movimiento objetivo y subjetivo donde las clases subalternas además de ser oprimidas pueden y deben saberse oprimidas y con posibilidad de protagonizar la lucha por la libertad.

Nuevos pasos en el largo andar de la EP

En nuestro continente el camino de la Educación Popular es extenso². Sus primeros pasos podemos encontrarlos en aquellas reflexiones de José Martí, o Simón Rodríguez sobre el rol de la educación. Aquellos latinoamericanistas que se animaron a pensar desde nosotros y nosotras, a asumir nuestras reales condiciones de vida, para poder ser protagonistas de nuestro destino y abandonar ese lugar asignado por las clases dominantes y las potencias extranjeras de simples espectadores de una historia escrita por otros.

Como todo proyecto pedagógico, nuestra experiencia tiene una dimensión política y, por lo tanto, es parte de una praxis social. Los falsos neutralismos de las concepciones

² Ver *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Marco Raúl Mejía J. Planeta Paz, Programa Ondas de Conciencias, Expedición Pedagógica Nacional.

educativas opresoras son, del mismo modo, parte de un proyecto político. La diferencia radica en el vínculo explícito entre política y educación y, por su puesto, en los intereses que defienden. En este sentido, la EP como tal, debe ser parte de un proyecto político que encuentra su esencia en los sectores oprimidos del pueblo, anida en las condiciones de vida a que nos somete las clases dominantes y se nutre de su lucha por transformar esas mismas condiciones.

Los Bachilleratos Populares somos parte de esa acumulación y, como tal, es menester recuperar ese bagaje histórico que nos pertenece y nos aporta una herramienta necesaria para nuestra tarea. Sin embargo, en la praxis nos topamos con innumerables desafíos y contradicciones producto de la situación singular que nos estructura. Por un lado, los Bachilleratos Populares son producto de un contexto histórico particular que da impulso y sentido a su desarrollo. Por otro lado, los y las educandos/as que transitan las aulas, sus problemáticas particulares, generacionales y de clase, nos desafían en cada momento a buscar nuevas formas de encarar la construcción colectiva de conocimiento crítico.

Posteriormente a las guerras de independencia, nuevas formas de dependencia se extienden por nuestro continente, América se divide en Estados nacionales dependientes de los países centrales, pero amalgamando dentro de sí la tradición española, criolla, indígena y negra. A lo largo de las décadas siguientes, paralelamente al desarrollo de las relaciones de producción capitalistas, las clases dominantes irán desarrollando las formas ideológicas y culturales que la sociedad triunfante requerirá para su reproducción. Una vez más, proyecto político y educación mostrarían su unidad necesaria. Los nuevos Estados necesitaban constituir sujetos aptos para la producción del capital (Mezsaros 2008). Los resultados fueron las pedagogías positivistas, tecnicistas, disciplinarias y racistas que despreciaban lo originario y africano y miraban a Europa y EEUU como ejemplos a imitar.

Las reformas educativas de los '90 conspiraron contra la posibilidad de crear condiciones efectivas de democratización del sistema escolar, fortaleciendo los efectos excluyentes (exógenos y endógenos) que marcaron el desarrollo de la educación latinoamericana.

Los sistemas educativos han atravesado un proceso de profunda transformación institucional, pero dicha transformación ha cristalizado en un patrón histórico de discriminación escolar que consolida la tendencia de que los/as pobres pueden tener “derecho” a permanecer algunos años en el sistema educativo, aunque siguen excluidos/as al derecho a una educación de calidad, que cuestione y enfrente el monopolio del conocimiento ejercido por parte de las minorías que detentan el poder político y económico en nuestras sociedades.

Pero toda sociedad de clases, al tiempo que genera una cultura hegemónica, crea también las condiciones de desarrollo de una cultura contrahegemónica. Jamás la dominación ha podido ser absoluta, a pesar de su poder, la injusticia no logra borrar completamente la memoria colectiva y el sueño de libertad que nos vuelve humanos. Por lo tanto, los pueblos³ han logrado levantar proyectos alternativos y acciones de resistencia que desafían en sus propias prácticas el fatalismo al que nos condena la cultura dominante.

De esta manera, desde los distintos sectores explotados de nuestra América, fueron floreciendo al calor de sus luchas las pedagogías anarquistas, socialistas, indigenistas, americanistas, africanistas, etc., hasta la actualidad, allí donde los movimientos populares luchan por sus derechos, dispersos por el continente, podemos encontrar como desarrollan sus propios proyectos pedagógicos, anclados en la territorialidad, en la comunidad, en la tradición e historia que traen y que discuten con el modelo oficial hegemónico.

Condimentos históricos y filosóficos de nuestra pedagogía

³ Es interesante resaltar las diferentes conceptualizaciones en relación a la palabra *pueblo*, ya que en América Latina, por las influencias indígenas en todo el continente, la palabra *pueblo* significa algo más profundo que en la lengua castellana: implica necesariamente una construcción colectiva referida a lo comunitario, a los lazos intrínsecos de la comunidad. De esta manera los aztecas usaban la palabra *altepetatl* para hacer referencia a la comunidad y los mayas utilizaban la palabra *amaq* para hacer mención al pueblo. En ambos casos esta categoría carga con una intensidad incluyente del *nosotros/as*.

La filosofía marxista ha sido, y sigue siendo, uno de los pilares fundamentales a la hora de analizar las relaciones dialécticas en el proceso histórico social. La comprensión de la unidad de los opuestos y su mutua determinación resulta clave para un proyecto transformador. Por eso, desde nuestra praxis política y pedagógica la dialéctica nos permite comprender las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo, como así también, las relaciones entre opresores y oprimidos, entre cultura hegemónica y cultura contrahegemónica, etc.

Realizar un análisis de las relaciones entre estructura y superestructura, nos permite ver cómo sobre las formas concretas de producir la vida, es decir, sobre cada modo de producción, se desarrollan determinadas formas ideológicas, culturales y políticas. Es en este sentido que los hombres y mujeres hacemos historia, pero sobre condiciones que no elegimos voluntariamente⁴. Es a través de la comprensión que el/la sujeto/a hace sobre su realidad lo que le permite desarrollar un proyecto político transformador. En este sentido Freire decía:

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre. (Freire, 1993, p. 86)

Ya entrado el siglo XX, Paulo Freire retoma toda esa tradición teórica y práctica de las luchas emancipadoras, desde un punto de vista radicalmente nuevo. La situación de opresión de las condiciones materiales de existencia, la estructura de clases de nuestras sociedades modernas, se reproducen en la conciencia de los oprimidos/as y se alojan dentro de sí, creando una mirada inauténtica, pero vivida como propia. Esta comprensión de las relaciones históricas y sociales en la que nos encontramos inmersos y las formas que adquiere en la conciencia de hombres y mujeres, se va a transformar en el punto de partida del proceso pedagógico.

⁴ Los hombres (y mujeres) hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo esas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Colección Austral, p. 213.

De esta manera Freire realiza una síntesis de toda esa acumulación de praxis en el ámbito de la educación. Síntesis que otros teóricos ya venían desarrollando en la filosofía, la epistemología, la psicología y que han servido como base teórica de sus postulados pedagógicos:

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria. (Freire, 1999, p. 111)

La lectura freireana retoma en toda su potencia la dialéctica implícita en el devenir del mundo, para poder educar a un sujeto que pueda intervenir de manera consciente y transformadora. Cuestionando y redefiniendo, en ese mismo acto, tanto la concepción opresora, como las posiciones que intentan crear una lectura revolucionaria del mundo, pero utilizando acríticamente las herramientas y los métodos del opresor.

Este ineludible pedagogo va a criticar no solamente la institución escolar como reproductora del sistema dominante, sino que además y en especial, la pedagogía hegemónica o educación bancaria que, bajo sus dinámicas, sus contenidos, sus metodologías, en su relación educador/a - educando/a es una herramienta creadora de sujetos, pacientes, dóciles, cosificados/as, deshumanizados/as.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye, lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (Freire, 1999, p.73)

¿Cómo juega esta lectura dialéctica en la Educación Popular? Desde los aportes de Paulo Freire en adelante, se ha definido a este proceso de construcción de conocimiento de diversas maneras, pero aquí podríamos resumirlo como un encuentro de los saberes en juego, para la búsqueda de un pensamiento crítico, humanizado, liberador. Un lugar donde

esos saberes se encuentran para intentar comprender la realidad histórica de la que forman parte. Partir de esta realidad supone superar el eurocentrismo, el enciclopedismo, el colonialismo como única forma de conocer el mundo; apoyándose en las múltiples identidades culturales y saberes que se nutren en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El análisis concreto de la realidad concreta se realiza a través de la Educación popular reactualizando las concepciones pedagógicas en esa clave epistemológica. Lo que permite al/a sujeto/a implicado/a en la construcción de conocimiento reconstruir la lectura propia de la realidad. Así, la pedagogía del oprimido, se atreve a pensar desde las condiciones objetivas y subjetivas de quienes formamos parte de cada proceso pedagógico particular.

Entre particularidades y generalidades de nuestra praxis

Creado en articulación entre la CEIPH y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas⁵, dentro de una maderera cuyos trabajadores desobedeciendo la ley y la lógica del capital, mantuvieron la empresa activa ante el inminente cierre patronal, formando una cooperativa de trabajo sin patrón. El bachillerato Popular Maderera Córdoba ofrece desde el inicio un espacio distinto a la escuela tradicional. Este hecho generalmente produce un efecto disruptivo en los y las estudiantes que ingresan.

Asimismo, desde el inicio de clases en el aula se encuentran con situaciones que difieren en su propio planteamiento y en su puesta en práctica con la escuela tradicional. Los y las docentes que encuentran en las materias curriculares, en tanto trabajadores/as y militantes de la educación, cuestionan en su propio hacer y decir lo instituido y naturalizado. En este sentido, el trabajo en duplas pedagógicas potencia esta situación, permitiendo atender nuevas dinámicas áulicas, tanto grupales como personalizadas. La

⁵ Ver Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro, en el artículo “Lo político pedagógico en los Bachilleratos Populares” en este libro.

propia lógica de funcionamiento se transforma en un elemento pedagógico desde el cual la subjetividad despolitizada se encuentra en tensión.

Estos elementos mencionados, junto a otra serie de características conforman la estructura del Bachillerato, aquello con lo que se encuentran quienes transitan por sus aulas. Para ingresar al espacio en calidad de estudiante no es requisito obligatorio participar de las asambleas que se realizan periódicamente, ni de la limpieza que depende de quienes convivimos en las aulas. No es necesario comulgar con la lucha de los/as trabajadores/as, ni la perspectiva política pedagógica de la Educación Popular. Pero allí están esos elementos, de manera implícita o explícita, y van conformando temas de debate y prácticas que entran en tensión con las propias historias de vida.

Estos temas y prácticas que se describen, no necesariamente producen una aceptación positiva del/a sujeto/a estudiante. Tomemos como ejemplo el caso de las asambleas. Habitualmente en el Bachillerato se convocan asambleas por distintos temas, estas pueden responder a una iniciativa del equipo docente o de los y las estudiantes. La relación social propia de las asambleas marca una notable diferencia con las prácticas a las que están habituados y habituadas la mayoría. La lógica asamblearia, la disposición de los cuerpos en ronda y las miradas que se encuentran⁶, la circulación de la palabra, la democracia directa, la toma de decisiones, son elementos en sí mismos disruptivos.

Muchos y muchas estudiantes no participan de las mismas, o bien, cuando participan no se involucran en los temas, no escuchan ni hablan. Y lo mismo podemos decir que sucede en las aulas. En el trabajo mismo de construcción colectiva estos obstáculos se van corriendo lentamente. Con el correr del tiempo muchos de esos mismos sujetos se animan a tomar la palabra, comienzan a sentir que el espacio también les pertenece, pueden manifestarse y ver como su voz es escuchada y tiene valor. En otras palabras, comienzan a sentirse parte de la historia y protagonistas del cambio.

⁶ Ver artículo “Todo cuerpo es político”, en este mismo libro.

El hecho de que existan estas particularidades en el Bachillerato, no se contraponen con los postulados de la Educación Popular acerca de iniciar la construcción colectiva de conocimiento desde la mirada propia del/a sujeto/a estudiante. Estas particularidades se entrelazan en la construcción dialógica y la potencian confiriéndole un asidero material a la praxis. Por lo tanto, tanto en las aulas como donde se quiera construir una pedagogía para la liberación, necesitamos agudizar la escucha, buscar los temas de interés y las palabras generadoras a partir de lo cual intentamos problematizar e historizar el mundo que vivimos.

Así lo expresa una estudiante del Bachillerato Popular:

Cuando ingresé al Bachi me consideraba apolítica, creía que eso era algo que poco tenía que ver con mi vida, como que la política era algo que hacían otros, que como mucho había que ir a votar. Pero hoy entiendo que la política está en todos los aspectos de la vida, que la forma que vemos la vida es política y que muchas veces reproducimos intereses ajenos. (Estudiante del Bachillerato Popular Maderera Córdoba)

Cuando nos remitimos a la acumulación histórica de la Educación Popular, generalmente tomamos casos concretos como los del Movimiento Sin Tierra de Brasil, o el EZLN en el Estado de Chiapas México, etc. La Educación popular se inserta en las luchas del campesinado, los pueblos originarios o la clase obrera y es en esas prácticas de resistencia, organización y lucha donde despliega todo su potencial.

Sin embargo, en el caso de los Bachilleratos Populares nos encontramos con otra singularidad, los y las estudiantes que ingresan, en su mayoría no forman parte de organizaciones sociales o políticas, ni han vivido experiencia de lucha o resistencia política. Por el contrario, nos encontramos con un ejemplo de lo más claro del sentido común dominante, que naturaliza las condiciones históricas y no se plantean motivos para la organización y la lucha.

Siguiendo los textos de Antonio Gramsci,⁷ cuando analiza las situaciones y las correlaciones de fuerzas, podemos decir que la unidad de un sector de las clases subalternas alrededor de un interés común, aunque corporativo e inmediato, ya implica un nivel de la conciencia de clase. En dicho texto, al profundizar sobre las relaciones de fuerzas políticas, se describe el desarrollo de los grados de homogeneidad, autoconciencia y organización de las clases dominadas en el proceso de construcción de una praxis liberadora.

Este principio de conciencia de clase propio de las organizaciones sindicales, de campesinos y campesinas, de desocupados y desocupadas, de pueblos originarios no conforma el piso de partida con el que nos encontramos generalmente en el Bachillerato. Pero las opresiones que llevan a la necesidad de organización están por lo menos en forma latente. Las situaciones de opresión conforman la realidad concreta de los y las estudiantes, se trata de encontrar cuales son las formas subjetivas de representación que tiene en torno a esta situación, con estos insumos se intenta construir los temas generadores y, al mismo tiempo, problematizar las propias prácticas y generar conocimiento crítico.

Los y las estudiantes como grupo pueden conformar una conciencia inmediata y corporativa para la defensa de sus intereses, como ser el derecho a la educación, el acceso a becas de estudios, etc. Sin embargo, el objetivo de nuestra praxis consiste también en la búsqueda de un encuentro intersubjetivo, donde los y las que habitamos las aulas nos encontramos como el principal problema a analizar. De allí que el Bachillerato es un paso en la vida del/a estudiante cuyo éxito reside en abrir el mundo a todas sus posibilidades, a la comprensión de que la lucha contra las opresiones es un proceso de humanización.

De esta manera, las opresiones vivenciadas y la manera de percibirlas, conforman un punto de partida. Los y las estudiantes además de las opresiones clásicas, derivadas de la contradicción económica entre capital y trabajo, experimentan otras tantas formas derivadas que son propias del mundo actual. Por ejemplo, la violencia de género, la cultura patriarcal,

⁷ Ver Antonio Gramsci (1995). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión. p. 51.

la discriminación y la xenofobia, el consumismo, el deterioro del medio ambiente son otras formas de la opresión vivenciada.

Estas formas de opresión, podemos decir, están directamente ligadas a la opresión económica y conforman núcleos problemáticos propios. Muchas veces, las situaciones de discriminación o violencia de género, que son formas de la opresión, son temas más sentidos que el de la explotación en el ámbito laboral. De este modo, el planteamiento de las opresiones vivenciadas como un problema a analizar, se transforman en un punto de partida desde el cual se introducen los contenidos de las materias y conforman el eje central en la búsqueda de las palabras generadoras.

Por lo tanto, se prioriza rescatar los conocimientos subalternos, aquellos que fueron rechazados y que están soterrados en los contenidos y diseños curriculares de las escuelas oficiales; aquellos que fueron silenciados. Esos conocimientos subalternos, históricos y actuales son los que en el Bachillerato se toman para iniciar el proceso de construcción del conocimiento.

Nuestra praxis en las aulas

Los/as educandos/as y educadores/as que atravesamos la vida de los Bachilleratos Populares, venimos de experiencias de la educación bancaria y todo parece, por momentos, encontrar en esa tradición el camino más fácil de resolución de las problemáticas. Esto se debe a que la naturalización de las relaciones de opresión es muy difícil de desarmar. Sin embargo, cuando florece a través del diálogo el pensamiento crítico, cuando se experimenta la desnaturalización de las condiciones de opresión y logra comprenderse su determinación histórico cultural, comienza un proceso de debilitamiento de las concepciones hegemónicas y de deconstrucción de las subjetividades. Por este camino, los y las estudiantes se descubren a sí mismos/as hacedores/as de historia y las ideas arraigadas comienzan a ceder lugar a concepciones más profundas.

Son esas formas naturalizadas, las concepciones reales de quienes forman parte del aula, el punto que debe tomarse como inicio del proceso de construcción de conocimiento crítico. La problematización de las posiciones ideológicas y los contenidos de las materias, se entrelazan en la praxis de la Educación Popular.⁸ ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se construyen los acuerdos de funcionamiento en el aula?, ¿Cuál es el objetivo por el que asisten a Bachi?, etc. De este modo, se intenta historizar las formas ideológicas y las relaciones sociales.

Nuestra tarea como educadores/as puede sintetizarse del siguiente modo:

corrernos de los postulados academicistas pero sin perder la centralidad del saber y del proceso formativo, romper los principios de subordinación pero sin caer en principios ilusos de falsa horizontalidad, eliminar el autoritarismo pero sin perder la autoridad docente, cuestionar al docente tradicionalista sin caer en el docente demagogo, son algunos de los desafíos que los bachilleratos populares se plantean, discuten y rediscuten, que se traducen en el día a día de la escuela y el aula. (Alfieri y Lázaro, 2016, p. 14)

De este modo, podemos decir que en la conciencia del sujeto, como expresión del contexto histórico, se lleva adelante una batalla de ideas, que en última instancia siempre es una praxis. Las concepciones conservadoras y las concepciones liberadoras conviven en una misma cabeza. En este sentido, resultan muy importantes los análisis que realiza Antonio Gramsci⁹ sobre el sentido común y la hegemonía.

El/a oprimido/a aloja la conciencia del opresor, la introyecta como propia, incluso como natural y eterna. No se trata de reemplazar una concepción por otra como si fuera el repuesto de un auto. Se trata más bien de un proceso, con resistencias, rupturas, descubrimientos y, en muchos casos, acompañado por la angustia que produce el derrumbe de la mirada inauténtica.

⁸ ver el capítulo "Una educación del exceso: una pedagogía desde los bordes", de este mismo libro.

⁹ Ver Antonio Gramsci (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Capítulo 1. Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico. Buenos Aires: Nueva Visión.

Es en este proceso, donde la Educación Popular es fundamental, ya que, si bien no cambia las circunstancias históricas, forma a las personas que pueden cambiar dichas circunstancias. Sucede que el sujeto comienza un movimiento interno donde la mirada crítica, autoconsciente, historizada y humanizada entra en contradicción problematizando la mirada superficial, fatalista y prejuiciosa que también habita el sentido común. Esa nueva praxis, que implica una relación nueva entre lo objetivo y lo subjetivo logra con el tiempo superar definitivamente las instancias de la educación bancaria.

Las contradicciones que resultan de este hecho son variadas y profundas y su resolución resulta desafiante, por lo menos en un principio ya que las viejas relaciones se obstinan en permanecer, mientras que las nuevas van germinando de a poco. Muchas veces hemos tenido una sensación de fracaso en nuestro intento de construir una conciencia colectiva, crítica, solidaria, cooperativa desde los espacios concretos donde llevamos adelante nuestras prácticas pedagógicas. Otras tantas, las características de escuela pública que nos estructura actúa con el peso de la tradición.

Algunos puntos de partida

Durante el ciclo lectivo 2018, algunas jóvenes estudiantes realizaron una intervención en los pasillos del Bachillerato con frases machistas comunes en nuestra cultura. Desde algunas materias de segundo año, se decidió desarrollar una de las unidades temáticas (orígenes de la esclavitud y la sociedad patriarcal) leyendo esos carteles, de allí se promovió un debate sobre lo que entendía cada uno y cada una acerca de esas frases. En ese escenario, las estudiantes pudieron exponer sus padecimientos en la calle, los boliches bailables y la escuela. Los jóvenes, por su parte, pudieron hablar desde su lugar de varones, problematizar su propias conductas y miradas, lo que fortalece la construcción de los nuevos feminismos y vínculos que traen los/as pibes/as al aula¹⁰. Finalmente, desde los contenidos curriculares se trabajó un análisis histórico del patriarcado, el origen, su relación

¹⁰ ver el artículo “Educación Popular feminista e interseccional” en este mismo libro.

con las sociedades divididas en clases, el lugar de la mujer en nuestra sociedad y la lucha por la igualdad de los géneros y las disidencias sexuales que estamos vivenciando como pueblo en la actualidad.

Este mismo tema fue un elemento que se utilizó para otras unidades temáticas. Desde allí también pudo reflexionarse sobre los conceptos de hegemonía y sentido común. Cómo construye la clase dominante modos de ver el mundo y de interpretación de la realidad que alimentan los prejuicios y reproducen el sistema. De este modo, es en la búsqueda del/a sujeto/a concreto de los bachilleratos, de la praxis concreta en la que están insertos como parte del mundo en que viven, el punto de partida en la construcción de conocimiento crítico.

En la búsqueda de nuestras vivencias, nos encontramos a nosotros y nosotras como problema principal. En este camino de autodescubrimiento, en este encuentro con nosotres mismas, en esta humanización experimentada en la praxis, se inicia un camino que ya no permite volver los pasos. Cuando se toma conciencia de las condiciones de opresión ya no es posible su naturalización.

Otra de las opresiones que tomamos como punto de partida, es la discriminación étnica muy común en los pueblos de nuestra América. Es un hecho que se suele discriminar al/la inmigrante de los países limítrofes cuyos rasgos evidencian el linaje antiguo de estas tierras, que en definitiva son los sectores que mayor opresión padecen, donde se observa la mayor vulneración de derechos. Por el contrario, al/la inmigrante o descendiente europeo/a se lo ve con “bueno ojos”, consigue mejores trabajos, tiene mayores oportunidades.

Utilizando recortes de los medios audiovisuales y periodísticos se expone esta situación y se abre el debate en torno a las propias vivencias. La problematización de estas cuestiones ubica el foco del proceso de enseñanza en los problemas de la vida misma. De aquí surgen varios puntos importantes. En primer lugar, se intenta poner de relieve las representaciones existentes en el grupo de trabajo, lo que permite buscar el contraste con los hechos históricos. En segundo lugar, el protagonismo de la palabra del/la estudiante permite buscar los temas generadores y configuran el punto de partida. En tercer lugar, la incorporación de una mirada científica, histórica, filosófica al buscar comprender los

problemas planteados e identificarlos como propios, permite la construcción de conocimiento crítico.

Al darle el lugar que corresponde a las representaciones de los/as estudiantes se favorece el desarrollo de varios aspectos que son fundamentales en la construcción de conocimiento crítico. El protagonismo de la voz del/la estudiante y la valorización de sus propios conocimientos permite ir desarrollando la idea de que “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres (y mujeres) se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1999, p. 86). Esta realidad ontológica es, al mismo tiempo, una base epistemológica en nuestra construcción pedagógica.

El trabajo precario, la desocupación, la pobreza, el maltrato, el abuso, la discriminación o, simplemente, la imposibilidad de acceder a aquello que las propagandas invitan a consumir, son algunas de las formas en que se manifiestan las opresiones y, en nuestro proyecto político pedagógico, son las puntas del ovillo desde las cuales, docentes y estudiantes, empezamos a desentrañar críticamente, científicamente, filosóficamente, la historia que nos ha tocado vivir. Allí encontramos que las cosas no son así, sino que están así y podemos ser los y las protagonistas de algo mejor.

Reflexiones finales

Las situaciones de opresión se entrelazan con la vida y, aunque naturalizadas, ocultas bajo la forma de destino, o maldición de fuerzas que no manejamos, estas dejan rastros en nuestra subjetividad. En esa batalla ideológica que se libra en la subjetividad del pueblo, tal como describe Gramsci al analizar el sentido común, el sujeto incorpora la cultura hegemónica y produce, por un lado, una mirada invertida, donde tiene un discurso de victimario, siendo víctima, o de opresor, siendo oprimido. Pero, en su realidad concreta, la opresión lo marca a fuego. La pobreza puede aparecer en la conciencia como un destino ineludible, pero en su realidad de todos los días, el sujeto no puede mitigar el hambre, ni

conseguir un trabajo, ni tapar la riqueza del opresor. De hecho, el intento cotidiano por sobrevivir ya es un principio práctico, es un hacer.

Por lo tanto, es en la propia praxis de vida que se genera un buen sentido, es decir, un principio práctico que entra en conflicto con la cultura hegemónica. Por su parte, la cultura contrahegemónica tiene a su favor la necesidad de socializar una mirada profunda sobre esa realidad, que corra los velos de los prejuicios y el fatalismo, para dejar lugar al análisis científico de las relaciones sociales en las que estamos insertos.

Por lo tanto, son las opresiones vivenciadas y el buen sentido del hacer, la base de la cultura contrahegemónica. Ya que el discurso de opresor/a que sostienen los y las oprimidos/as, choca con su opresión en sí. Son en estas contradicciones que la Educación Popular encuentra espacio para la construcción de conocimiento crítico.

La palabra del/la otro/a, la revalorización de su voz tanto en el espacio áulico, como por sí mismo y sí misma, es el punto de partida de esta construcción colectiva. En ese diálogo, las miradas del mundo se encuentran, se valoran, se tensionan y juntas, buscan una mirada más profunda de la vida y el mundo. Es en este diálogo entre las concepciones filosóficas y políticas que les educadores traen al aula y las ideas y concepciones también filosóficas y políticas que traen los/as educandos/as donde se evidencia que no hay recetas, que no se trata de copiar, siquiera la mejor de las experiencias, sino que la Educación Popular se recrea en cada lugar con los sujetos que la componen y las relaciones que traban con el mundo. La Educación Popular es la construcción colectiva de conocimiento sobre esas circunstancias concretas, lo cual deberá aportar al desarrollo de una voluntad política de transformación de esas circunstancias.

Desde esta concepción, podemos retomar a Buenaventura de Sousa Santos, quien nos habla de una “ecología de saberes” donde las interacciones se retroalimentaban constantemente y, de algún modo, es lo que nos interesa rescatar para la formación de otro conocimiento, y por tanto de otra praxis en la cual puedan brotar este tipo de saberes.

Habitualmente en el campo del conocimiento se le concede a la ciencia el monopolio sobre la verdad, en detrimento de los lugares desde donde se había producido conocimiento antes. Es así que todo conocimiento campesino, indígena y popular, es entendido como “creencia o comprensiones intuitivas” y de acuerdo con esta línea de pensamiento, el conocimiento solo existe de manera auténtica cuando se siguen las ideas metodológicas basadas en el método científico, que sería el único que aseguraría un acceso “neutral y objetivo” a la verdad. Es por ello que nos parece fundamental promover espacios donde el conocimiento científico y el conocimiento popular puedan convivir, a partir de las dinámicas vitales que permiten debatir e intercambiar ideas, donde exista la posibilidad de saberes distintos.

De allí, surge la posibilidad del oprimido y la oprimida de elaborar una contraposición de ideas respecto de su vida concreta. Por este camino, el oprimido en sí, fortalece los elementos para convertirse en un/a oprimido/a para sí, es decir, un/a oprimido/a con conciencia de su situación concreta y sus propios intereses. Como educadores y educadoras populares, estamos convencidos/as de que desde nuestras aulas podemos aportar a la construcción de sujetos/as críticos/as, creativos/as transformadores de su medio y allí radica la razón más fuerte de nuestro compromiso y pasión por nuestra tarea.

Bibliografía

- Boaventura de Sousa Santos (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Fajn, Gabriel y otros (2003) *Fábricas y empresas recuperadas*. Ediciones del instituto movilizador de fondos cooperativos. CCC. Argentina.
- Freire, Paulo (1993) (1967) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI. [1ra. ed. 1967]
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Frei betto (1988): *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gramsci, Antonio (1995). *Notas Sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mariátegui, José Carlos (1979). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México, Serie Popular Era.
- Marx, Karl (1992). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. España: Colección Austral. Espasa calpe.1992.
- Mejía J. Marco Raúl. La Educación Popular: Una construcción desde el sur y desde abajo. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Popular organizado por CINEP y la Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá, febrero 13 a 15 de 2013.

- Nassif, Ricardo (1993). *José Martí (1853-1895) Revista trimestral de educación comparada*. (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4. pp. 808-821.
- *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA* (2016). Buenos Aires: Naranjo en Flor.
- Puiggrós, Adriana (2016). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- Rebón, Julián (2004). *Desobedeciendo al desempleo, La experiencia de las fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Ediciones P.ICA.SO - La Rosa Blindada.
- Weinberg, Gregorio (1999). *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.