

Jorge Huergo

**LA EDUCACIÓN Y
LA VIDA**

**Un libro para maestros de escuela
y educadores populares**

LA EDUCACIÓN Y LA VIDA

ÍNDICE

Primera parte: EDUCACIÓN “PARA” LA VIDA (LAS MEMORIAS DE LAS QUE ESTAMOS HECHOS)

1. El mundo moderno y la escolarización
2. Juan Amós Comenio: el “laboratorio de humanidad”
3. Desplazamientos socioculturales: obsesiones y vectores
4. El contractualismo y el iluminismo
5. Fundación de la pedagogía oficial en Argentina: Sarmiento
6. El normalismo y el positivismo
7. El idealismo y el espiritualismo
8. El desarrollismo y la modernización
9. El neoliberalismo y el tecnicismo

Segunda parte: LA VIDA EN LA EDUCACIÓN (PARA ROMPER EL ENCANTO DE LAS COSAS QUE SON)

1. El debate interno de Rousseau (1712-1778): entre el *Contrato social* y *El Emilio*
2. Las luchas por la emancipación y la formación del sujeto latinoamericano: Simón Rodríguez (1769-1854)
3. El anarquismo y sus experiencias educativas en Argentina
4. La educación y la vida en Celestin Freinet (1896-1966)
5. La pedagogía social
6. La experiencia social en John Dewey (1859-1952)
7. El nacionalismo popular y la pedagogía comunal de Saúl Alejandro Taborda (1885-1943)
8. El peronismo como pedagogía popular y la educación: 1945-1955 [por *Cintia Rogonsky*]
9. La Teología de la Liberación latinoamericana y la educación
10. Política y educación en el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997)
11. Francisco Gutiérrez y la pedagogía de la comunicación

BIBLIOGRAFÍA

Segunda parte

LA VIDA EN LA EDUCACIÓN (PARA ROMPER EL ENCANTO DE LAS COSAS QUE SON)

“Cuando nos olvidamos es que hemos perdido, sin duda alguna,
menos memoria que deseo”.

Juan José Saer, *El entenado*

1/ EL DEBATE INTERNO DE ROUSSEAU (1712-1778): ENTRE EL *CONTRATO SOCIAL* Y *EL EMILIO*

El siglo XVIII es el llamado “Siglo de las Luces” por la confluencia de corrientes intelectuales basadas en la razón, los métodos científicos, la propagación del saber y la modernización de la sociedad que lo caracterizan. Uno de los rasgos de la Ilustración es el amor a la naturaleza, pero que se concreta en el deseo de descubrir, mediante la aplicación de la razón y la observación, las leyes que la rigen. Si el Siglo de las Luces es predominantemente neoclásico (sometiendo la creación literaria a las reglas aristotélicas), crece el movimiento pre-romántico, que otorga prioridad a los sentimientos por encima de la razón. Esa prioridad que cobran los sentimientos explica la aparición, entre otros, del terror (“el sueño de la razón produce monstruos”, según el célebre grabado de Francisco de Goya de fines del siglo XVIII).

La obra del ginebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) es de orientación diversa. Por su aguda crítica a la civilización y la cultura, y su audaz desprecio a la idea de un progreso o mejora de la humanidad fundamentado en el uso de la razón, Rousseau se convirtió en uno de los pensadores más atípicos de la Ilustración, anticipándose a las tesis que mantuvo posteriormente el Romanticismo. Frente a la fría racionalidad que funciona como reguladora de la sociedad, defenderá el sentimiento y la pasión como valores intrínsecos y esenciales al ser humano; valores que habían sufrido un enorme menoscabo y en cuyo desdén arraigaban los pilares de la cultura occidental.

Contra Hobbes, Rousseau concibe que el estado “natural” del hombre, antes de surgir la vida en sociedad, era bueno, feliz y libre. Rousseau analiza el tránsito del hipotético *estado de naturaleza* al *estado social* como una degeneración (no un progreso) producto de las desigualdades sociales que surgen con la propiedad privada, el derecho para protegerla, y la autoridad para que se cumpla ese derecho. Dice en el *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad entre los hombres*, de 1754: “El primer hombre al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir ‘Esto es mío’ y encontró a gentes lo bastante simples como para hacerles caso, fue el verdadero fundador de la Sociedad Civil”. En *El contrato social*, Rousseau resume la degeneración del estado social del hombre en su célebre frase “*el hombre nace libre, pero en todas partes se encuentra encadenado*”. El hombre se vuelve menos feliz, menos libre y menos bueno. La idea del progreso es claramente atacada. De lo que se trata es que por la educación se desarrolle libremente la vida cuyo fin es la felicidad que consiste principalmente en el placer

Nacido en Ginebra el 28 de Junio de 1712, Rousseau pertenecía a una familia económicamente modesta y de religión protestante de la que recibió una deficiente educación. Huérfano de madre desde niño, su padre, relojero, aficionado a la música y bailarín, tuvo que huir de Ginebra por una disputa con un militar de buena familia, confiando su hijo al cuidado del pastor Lambercier hasta 1724, fecha en la que Rousseau comienza a trabajar en diferentes oficios. Entre 1729 y 1730, Rousseau deambula por numerosas ciudades dedicándose a enseñar música y en 1731 viaja por vez primera a París, donde trabaja como preceptor. Ganó un concurso de ensayos en 1750 con el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, texto en el que mantenía una postura pesimista (que anticipó muchas de las tesis freudianas de *El malestar de la cultura*) y en la que se oponía abiertamente al pensamiento de los filósofos ilustrados defendiendo que las artes y las ciencias, fuentes de perversión y esclavitud, contribuían esencialmente a la degeneración y envejecimiento del hombre.

En 1762 se publican *El Contrato Social* y el *Emilio o de la educación*. Ambas serán prohibidas inmediatamente por el parlamento de París (después en Ginebra, en Holanda y en Berna), que ordena su detención, por lo que Rousseau se refugia en Neuchâtel, dependiente de Prusia. Estas

obras se oponían de forma contundente al liberalismo de Montesquieu, al utilitarismo, así como a toda forma de aristocratismo ideológico o político.

En el *Emilio*, obra basada en la libertad y el naturalismo que anticipaba el sentimentalismo romántico, Rousseau hace un análisis de la educación comprendiendo los procesos mediante los cuales el niño se socializa y pierde su bondad e inocencia natural. Frente a la fría cultura racionalista y libresca, propone una educación que siga y fomente los procesos naturales humanos sin alterarlos y que se base en los sentimientos naturales del amor a sí mismo y del amor al prójimo. Criticando la pedagogía ilustrada, Emilio se educará a sí mismo para dar lugar a una nueva sociedad, más libre y cercana a su estado natural. El niño se educa como el “buen salvaje” reproduciendo la experiencia de Robinson (novela de Daniel Defoe, de 1719¹) descubriendo por sí mismo, lo mejor de la cultura. Subraya allí la importancia de la expresión antes que la represión para que un niño sea equilibrado y librepensador.

Por el camino de considerar sistemáticamente la contraposición de los métodos jesuitas, Rousseau descubre al niño y lo hace el eje de la educación, contrariando la centralidad comeniana del maestro como modelo (cf. Palacios, 1989: 39-49). Descubre que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto: “*La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño*” (Rousseau, 2000: 71). Por eso el educador no debe partir del hombre ideal a formar en una sociedad moderna y capitalista (aún negando al niño) sino que tiene que comenzar por conocer al niño, sus características, sus disposiciones y sus inclinaciones, porque “*cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su especie de madurez peculiar*” (Rousseau, 2000: 195).

El material, por así decirlo, es la naturaleza, no ya el conocimiento objetivo de las mayores realizaciones de la humanidad. El ambiente no es la escuela como un mundo apartado de la vida sino que es la vida misma, porque la educación es simplemente el desarrollo de la naturaleza (de la vida) del niño. El método, entonces, no es algo exterior, ordenado y racional; el método tiene que responder a las leyes de la evolución natural. La finalidad deja de ser disciplinar al niño para que viva conforme a la sociedad establecida, sino formar un hombre nuevo para una nueva sociedad. La gran equivocación de la educación tradicional se refiere al significado y la intencionalidad del aprendizaje. El educador se engaña cuando pretende que el niño preste atención a cuestiones de adultos que le son indiferentes y que representan el intento de que el niño se interese por el futuro. La nueva educación no se centra en el futuro a lograr sino en el movimiento de la vida presente.

Rousseau parte de la idea de “naturaleza”, que concientemente presenta como una utopía. El término “naturaleza” designa en Rousseau al medio ambiente y, a la vez, a la esencia de lo que el niño es; esto es, designa tanto el mundo de la vida como la vida misma del niño. De la naturaleza del niño forma parte la acción, que es la fuente del conocimiento, antes que las lecciones racionales de la cultura libresca. Antes que las palabras y los libros, el niño se forma por su sensibilidad y a través de la experiencia (cf. Rousseau, 2000: 47). Todos los movimientos de renovación educativa se alimentarán de este ideario y de su punto de partida: el interés del niño. Dice que en todo lo que el niño hace “*pone un interés que causa risa y una libertad que gusta, manifestando a una la forma de su inteligencia y la esfera de sus conocimientos*” (Rousseau, 2000: 200); “*El interés actual es el único móvil que conduce con certeza y va lejos*” (Rousseau, 2000: 132).

Con el *Emilio*, Rousseau es el precursor de una nueva educación. Si la educación tradicional estaba determinada por la sociedad, su propuesta es la de una educación para la libertad. Si el punto de partida es la naturaleza, el punto de llegada es la libertad. Dice: “*... más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le place*” (Rousseau, 2000: 78). Pero una libertad que debe experimentarse durante todo el proceso educativo, ya que la docilidad y la disciplina preparan para que el hombre adulto sea conformista y su guía sea otro (cf. Rousseau, 2000: 225).

¹ Nos encontramos frente al comienzo del movimiento romántico, que se caracteriza por su entrega a la imaginación y la subjetividad, su libertad de pensamiento y expresión y su idealización de la naturaleza.

Sin embargo, Rousseau se debate entre dos caminos, aunque sólo en uno de ellos aparece explícitamente el tema de la educación. Ambos tendrán como consecuencia dos grandes modos de ver la relación entre el Estado (en este caso, educador) y el mundo sociocultural:

- Uno de esos caminos es el que somete al Estado (vía la educación) a todas las manifestaciones de la vida del pueblo. Esta dirección está animada por la célebre afirmación de Rousseau: no se puede formar a la vez un hombre y un ciudadano. “*La armonía es imposible*”, dice, “*llevados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser a la vez ambas cosas*” (Rousseau, 2000: 12). Este camino, donde se opta por formar al ciudadano, es el que adopta la ley de 1884 al promover la formación del ciudadano (adulto), sin considerar al niño. En este caso, se asume la idea del *Contrato Social*, donde Rousseau expresa que el ciudadano es una creación racional que responde a la voluntad histórico-política (cf. Taborda, 1951, II: 172-173). Este, en definitiva, es el objetivo de la civilización modernizadora. Aquí está la *interpelación de la política a través de la educación*; el ciudadano es el sujeto educativo de la política, o dicho de otro modo, la política no reconoce en primer término a los sujetos y luego los educa, ella constituye los propios sujetos que forma.
- El otro camino procura una adecuada determinación de los límites del Estado frente al mundo sociocultural de la vida. Esta dirección se orienta en un sentido humanista o humanizador, y es la que haría posible recuperar las tradiciones, las prácticas y las experiencias culturales. Aquí permea la idea del *Emilio*, donde (pese a las regulaciones existentes en la educación) el sujeto que se forma se corresponde con las tareas culturales de la pedagogía, con la marcha de la naturaleza que preside el desarrollo del niño. Con lo que, en esta posición, el poder burocrático y disciplinador del Estado es un enemigo de la formación plenamente humana, ya que pretende avasallar las manifestaciones de la vida (cf. Huergo, 2005: 124-125). Aquí está la *interpelación de la cultura en la educación*, por sobre la política; el niño es reconocido como tal en el largo proceso de formación del hombre.

Una política educativa que asumiera un tiempo de crisis, conflictividad y complejidad, debería partir de este reconocimiento de la cultura para, luego, producir la interpelación formativa. Sarmiento y los intelectuales de su época asumieron las ideas de Rousseau, pero en el caso de la formación del sistema educativo, las del *Contrato social*. Lo que evidencia una contradicción. Por momentos piensan en el “hombre”, como Rousseau en el *Emilio*, en otras ocasiones (la mayor de las veces) en el “ciudadano”, como Rousseau en el *Contrato social*. Es decir, asumen el discurso rousseauiano y, con él, la contradicción interna de ese discurso. Como mostrará Taborda, sin embargo, triunfará la idea del «ciudadano» por sobre la del hombre o, en otras palabras, el interés de la política por sobre una pedagogía cultural o político-cultural (Huergo, 2005: 95, nota 73).

Bibliografía citada:

- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2005.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1989.
- Rousseau, Jean Jacques, *Emilio o la educación* [1762], Madrid, Alianza, 2000.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 vols., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.

2/ LAS LUCHAS POR LA EMANCIPACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL SUJETO LATINOAMERICANO: SIMÓN RODRÍGUEZ (1769-1854)

Evocar a Simón Rodríguez nos lleva a construir la memoria de una educación popular latinoamericana nacida al calor de las luchas de liberación. Simón Narciso de Jesús Rodríguez nació en Caracas la noche del 28 de octubre de 1769 y murió en Amotape, Perú, el 28 de febrero de 1854, a los 84 años. Fue el tutor, maestro y mentor del Libertador Simón Bolívar (1783-1830), quien decía que Rodríguez era el hombre más extraordinario del mundo. Fue bautizado el 14 de noviembre de 1769 como niño expósito. Criado en casa del sacerdote Alejandro Carreño, toma de él su apellido y es conocido como Simón Carreño Rodríguez. Documentos de la época y otros testimonios hacen pensar que el sacerdote Carreño era en efecto padre de Simón Rodríguez y también de su hermano José Cayetano Carreño, cuatro años menor que Simón, quien se desarrollará como notable músico. Su madre, Rosalía Rodríguez, era hija de un propietario de haciendas y ganado, descendiente de una familia que provenía de las Islas Canarias.

En mayo de 1791 el Cabildo de Caracas le da un puesto como profesor en la “Escuela de Lectura y Escritura para niños”. En esa escuela tiene la oportunidad de ser el tutor del futuro Libertador Simón Bolívar (nacido en 1783), quien comenzó a vivir con el maestro Simón a los 12 años. Debido a la influencia, al igual que muchos de los patriotas americanos que lideraron el proceso emancipatorio, del *Emilio* de Rousseau (1759), Simón Rodríguez desarrolla una revolucionaria concepción de lo que debía ser el modelo educativo de las nacientes naciones americanas. El mismo Bolívar, en carta al General Santander en 1824, decía que su maestro “enseñaba divirtiéndose”. Este espíritu que intentaba romper con las rígidas costumbres educativas del colonialismo español se reflejará en toda la obra y el pensamiento de Simón Rodríguez.

Sus prácticas e ideas educativas poseyeron varias características novedosas. En primer lugar, la certeza de que el trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un espacio pedagógico que se construye; construirlo significaba progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de *entreaprendizaje*, al que aludía don Simón Rodríguez.

Otra cuestión es el valor que le otorga al *coaprendizaje*, al partir de partiendo de una fuerte crítica al sistema *lancasteriano* debido a su método memorista y a su rígida disciplina. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido *de* y *con* los demás. Vale decir, resulta imposible el “interaprendizaje” si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree, dice el maestro. De espíritu *russoniano*, Rodríguez consideraba que los niños debían preguntar y no repetir, para obedecer a la razón, y no a la autoridad. Por eso impulsó la interrogación mediante una “pedagogía de la pregunta” precursora de la de Paulo Freire. Paralelamente, propone una educación que enaltezca la sensibilidad:

“Pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce á fastidiarlos / diciéndoles, á cada instante y por años enteros, / así--así--así y siempre así / sin hacerles entender/ por qué ni con qué fin...no ejercitan la facultad de pensar, y / se les deja o se les hace / viciar la lengua y la mano que son...los dotes más

preciosos del hombre...No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción... Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa” (Rodríguez, 1954: 210).

La perspectiva político cultural: el sujeto latinoamericano

Más allá de esas características específicamente pedagógicas, acaso lo clave de recuperar esta memoria postergada sea su perspectiva político-cultural, que posee un valor insoslayable para nuestro tiempo.

Su punto de partida es “la complejidad de lo iberoamericano y caribeño (que) es una de las percepciones fuertes de Simón Rodríguez. En su captación de la multicausalidad de lo latinoamericano estriba probablemente la vigencia de su obra, así como la posibilidad de destrabar las razones de su postergación.” (Puiggrós, 2005: 35). Negros, indios, mestizos, marginados, desamparados –los “desarrapados”, como él decía–, los pobres, no estaban en el lugar de “lo otro” o de lo ajeno, donde lo ubicaron proyectos como el de Sarmiento o incluso el de Alberdi. “Todos huyen de los Pobres / los desprecian o los maltratan / Alguien ha de pedir la palabra por ellos”, dice (Rodríguez, 1954: 191); “Porque, en vida de Bolívar, lo único que le pedí fue que se me entregase, de los Cholos más pobres, los más despreciados, para irme con ellos a los desiertos del Alto-Perú – con el loco intento de probar. Que los hombres pueden vivir como Dios manda que vivan” (Rodríguez, 1954: 349). El reconocimiento del sujeto latinoamericano lo hacía al tener en cuenta razones culturales y socio-económicas.

Se trata entonces de un pensamiento inverso al de Sarmiento. Para Rodríguez, la educación latinoamericana debía tener como base de sustentación a la población pobre, diferente de los blancos europeos, y marginada. Él consideraba a los pobres con las mismas capacidades que las de las élites europeas o vernáculas; y, en consecuencia, ellos tenían, pese a la legalidad dominante, iguales derechos a la educación. Además, pensaba que eran la base de un sistema educativo que jugara a favor de la liberación y de una democracia popular. Mientras Sarmiento imaginaba a la instrucción como una “preparación *para*” la participación en la sociedad institucional, Rodríguez concebía la unidad entre sujeto cultural, educativo y político. No hay “preparación *para*”; como en otros pedagogos políticos, Rodríguez está convencido que la experiencia social y política es hoy (en el presente), y la hacen los sujetos políticos, en este caso, los pobres. Por eso “sus contemporáneos primero lo acusaron de borracho, de loco, de embaucador” (cf. Puiggrós, 2005: 51). Les molestaba que pusiera energías en los pobres, los indios y los negros; pero más les molestaba que pensara que, a través de su instrucción, se iban a formar como ciudadanos e iban a poder ascender en la escala social.

Igualdad, economía social y educación popular

Por otra parte, Don Simón unía dos estrategias político-educativas: formar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivando a estos últimos mediante políticas proteccionistas. En *Sociedades americanas en 1828* expresa que “Sólo pido a mis contemporáneos una declaración que me recomiende a la posteridad como el primero que propuso, en su tiempo, medios seguros de reformar las costumbres para evitar revoluciones, empezando por la economía social, con una educación popular”. Cree en la igualdad de los hombres, de todos los hombres de los pueblos latinoamericanos. Pero no lo cree en abstracto, como si se tratara de una esencia, ni como si fuera el resultado del paso por el sistema educativo. Por el contrario, Rodríguez habla del reconocimiento de una igualdad de existencias que se hicieron desiguales no por razones naturales, sino por injusticias. Por eso la igualdad se logra y fortalece en el interjuego entre economía social y educación popular.

La presencia de una ausencia: sujetos políticos y saberes del trabajo

Es posible que las ideas de Simón Rodríguez significaran las mejores para el futuro, pero no se cumplieron en su época. Acaso por eso el legado de Rodríguez quedó en la historia latinoamericana como un deseo, como la presencia (siempre provocadora) de una ausencia. Un deseo que fue advertido por los sectores dominantes como cargado de poder, y precisamente por eso fue combatido e invisibilizado. Un deseo que, a la vez, es permanente interpelación y desafío a las políticas culturales y educativas.

“Pero el proyecto de Simón no era marginal. De haberlo sido, no hubiera alterado los nervios de tantos políticos, vecinos notables, generales y curas poderosos. Su carácter subversivo no está en la elección de un sujeto descalificado por las clases acomodadas y dirigentes para desarrollar su tarea pedagógica” (Puiggrós, 2005: 59). Hay otras razones vinculadas con el propósito de que esos sujetos tuvieran un protagonismo político, con la insistencia en enseñar saberes del trabajo casi sin distinción de clase, y con el programa de enseñar a trabajar también a los ricos. El trabajo no es considerado una actividad más, sino un principio pedagógico.

El proyecto de Rodríguez no terminaba en la constitución de un sistema de instrucción pública para sostener las Repúblicas nacientes. La propuesta del venezolano volvía locos a sus contemporáneos: la escuela era visualizada como un instrumento para promover a los sectores populares y no para disciplinarlos (como lo fue en el proyecto de Sarmiento y el de la legislación que acompañó a los sistemas educativos del siglo XIX, que muchas veces se inspiraron en el modelo de la Ley Ferry de Francia, de 1882).

Sin embargo, lo más revolucionario es que alienta a los pueblos latinoamericanos a construir el futuro con sus propias manos. Por eso, con tanta fuerza, oponía imitación a invención. No hay salida por la vía de la imitación de lo europeo, sino que desde este “nosotros”, desde este sujeto latinoamericano, hay que inventar. Con esto rompe el círculo vicioso de la época en que las ideas *iluminadas* y los modelos institucionales provenían de Europa, para gobernar y disciplinar “lo otro” latinoamericano (negros, indios, mestizos, marginados, desamparados; desarraigados). Más tarde, en el siglo XX, el pedagogo cordobés Saúl Taborda (1885-1943) dirá que las instituciones imitadas cargan con conflictos que les dieron origen y que son propios de otros contextos, por eso fracasan o no dan respuestas adecuadas o satisfactorias a los problemas de nuestros pueblos. La invitación de Don Simón es provocativa: “*Inventamos o erramos*”; y en tierra de pobreza e injusticia, no podemos darnos el lujo de errar. Hay que crear –para Rodríguez– la juntura de la docencia con el aprendizaje simultáneo de oficios, la Escuela Social y la educación popular, la coeducación, la formación de protagonistas de una democracia popular.

Simón Rodríguez, viajero incansable, cuya vida también estaba hecha de una trama de otros viajeros. Una de las notas más significativas de su pedagogía que se vincula con el mundo de la vida, es el *viaje*, con su enorme riqueza simbólica y su significación pedagógica. En su caso, particularmente el viaje con Simón Bolívar por Europa.

En 1804, Simón Bolívar (con 21 años) ha quedado viudo; posiblemente estaba en una mala situación emocional y decide emprender un viaje. Busca en Europa a su maestro Simón (ahora de 35 años), a quien logra localizar en Viena. Quizás, en ese reencuentro, era el destino de Bolívar lo que el maestro quería ayudar a que naciera, por lo cual le siguió a París. Bolívar no ha logrado mejorar del todo de su dolencia psíquica, y el Maestro Simón le propone un paseo de rehabilitación, viajando a pie hasta Italia. Y parten. “*Era el mes de marzo de 1805. Acompañado de Rodríguez, salió de París Bolívar con la salud quebrantada*” (cuenta Daniel Florencio O’Leary en sus *Memorias* de 1883) “*Descansó algunos días en Lyon; siguieron luego los dos viajeros a pie, haciendo cortas jornadas por consejo de Rodríguez y como único medio, decía él, de que su discípulo recobrara la salud perdida*”.

Viajando juntos por Europa... A pie se conversa, se lleva tal o cual libro, se dialoga y se discute, se miran otros espacios, otros paisajes, se conoce otra gente, se comenta acerca de los lugares por donde se pasa. En el viaje hay distintos olores, distintos colores, diferentes sonidos, músicas,

canciones. En el viaje se tienen experiencias de otras formas de vivir la fiesta, de comer y cocinar, de jugar, de enterrar a los muertos. El hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda. Preguntas que nacen de la experiencia social y, a la vez, la provocan. Toda esa tierra recorrida, de tanto historia y de tan variado paisaje –como un retorno a la naturaleza– educa y abre iniciativas. En los viajes a pie, en movimiento, se instala más la vida que en el reposo. Ya no es el maestro el que enseña; el pedagogo es el viaje. El viaje es un espacio múltiple y móvil, con sus variaciones, que adviene proceso educativo. Un proceso educativo vital que, además, articula el diálogo y la experiencia social.

Van a Milán y allí son testigos presenciales de la coronación de Napoleón Bonaparte (mayo de 1805), como Rey de Italia y de Roma. Arriban a Venecia –de donde proviene el nombre “Venezuela”, que significa pequeña Venecia– y les gusta muy poco la ciudad. Continúan por Ferrara, Padua y Bolonia, hasta Florencia, donde se quedan semanas, hasta satisfacerse. De ahí, a Roma, que aflige, pero entusiasma, anima al espíritu para los grandes sueños y promesas.

Con ese ímpetu dentro, el 15 de agosto de 1805, tras cinco meses de viaje, Rodríguez y Bolívar ascienden a una de las siete colinas de la ciudad. Suben al Monte Sacro, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porvenir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América sojuzgada; advierten la posibilidad de liberarla, destrozando la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requeriría para el reto y la acción. Y hacen un juramento que es el fruto educativo del viaje. Cuenta Rodríguez: “Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español (Rodríguez, 1975). Por su parte, narra Bolívar: “Abrazándonos, juramos libertar a nuestra patria o morir en la demanda” (Bolívar, 1950).

El viaje ha sido una forma bien concreta, revolucionaria, con la vida latiente que la atraviesa, de experimentar lo educativo y el amor que suscita. Con el paso del tiempo, dirá Bolívar al General Santander: “Yo amo a ese hombre con locura. Fue mi maestro, mi compañero de viajes, y es un genio, un portento de gracia y talento, para el que lo sabe descubrir y apreciar. Todo lo que diga yo de Rodríguez no es nada en comparación con lo que me queda. Yo sería feliz si lo tuviera a mi lado” (cf. Bolívar, 1950). Como nuestro tiempo, si tuviera presente su ausencia, haciéndola proyecto.

Bibliografía citada:

Bolívar, Simón, *Obras Completas*, 3 Vols. La Habana, Lex, 1950.

Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá, “Premio Andrés Bello” 2004, 2005.

Rodríguez, Simón, *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols., Caracas, Imprenta Nacional, 1954.

Rodríguez, Simón, *Obras Completas*, Caracas, Ediciones Arte, 1975.

Rumazo González, Alfonso, *Simón Rodríguez, maestro de América*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información, 2006.

Wainsztok, Carla, *Simón Rodríguez. Pedagogía y emancipación*, Bs. As., 2009.

3/ EL ANARQUISMO Y SUS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA

Desde 1857 a 1895 la Argentina había recibido más de 2 millones de inmigrantes, que llegaron a representar el 20% de la población total del país y más del 50% de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires. Más del 60% de los trabajadores porteños eran inmigrantes hacia fines del siglo XIX. El grupo más grande estaba compuesto por italianos y españoles, aunque también habían ingresado franceses, alemanes, británicos, austriacos, uruguayos, árabes y suizos.

Entre 1880 y 1890 surge una creciente militancia de la clase trabajadora, alrededor en especial del anarquismo, que se expresa en periódicos, mítines masivos, obras de teatro, bibliotecas populares, huelgas y manifestaciones. Pero el auge del movimiento libertario se dio en la primera década del siglo XX, cuando su política social se vuelve un franco enemigo de la oligarquía hegemónica. También por esa época se produjeron las peores escenas de represión, como la brutal represión del acto de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) del 1° de mayo de 1909, en el que fueron asesinados siete obreros y hubo centenares de heridos.

La educación anarquista

Las principales características de la educación anarquista fueron: el laicismo a ultranza, la sujeción objetivista a contenidos científicos, la apertura de la escuela al medio ambiente, el respeto por los estudios sobre desarrollo infantil, la coeducación social y sexual, la oposición a la educación gobernada por el Estado y la Iglesia, la autogestión y la oposición a los dogmatismos y símbolos patrióticos (Barrancos, 1990).

Aunque los pedagogos más importantes en torno al anarquismo surgieron en las dos primeras décadas del siglo XX, como Julio R. Barcos (1883-1960) y Carlos N. Vergara (1859-1929), ya existía a fines del siglo XIX un repudio a la escuela del Estado, por ser oligárquica, nacionalista patriótica y religiosa en algunos casos. Barcos sostenía que el Estado es una entidad abstracta que, al anular al individuo, se apropia de su educación, bajo el pretexto de uniformizarla en todo el país para defender el patriotismo. La uniformidad estatal oligárquica se encontraba en las fiestas escolares, los cantos patrióticos, la subordinación de próceres y las prácticas de lectura y escritura “correcta” del idioma nacional.

Las ideas educativas del anarquismo provienen de Rousseau (1712-1778) y Ferrer Guardia (1859-1909), entre otros. En la base de la propuesta de estos pensadores se hallaba la idea de que la educación es el principal elemento de liberación individual. El anarquismo partió de este concepto central con la constante idea de que por medio de la educación, “el hombre podía y debía tomar conciencia de sus potencialidades adormecidas por la explotación económica y el oscurantismo religioso” (Suriano 2004). La educación, en consecuencia, se establece como un agente liberador, por medio de la cual se reivindica el derecho de todos y cada uno de los individuos a acceder a iguales niveles de instrucción y cultura. Así se entrevé la voluntad de dirigirse hacia una sociedad libre e igualitaria, sin privilegios ni jerarquías, contraria a la sociedad capitalista que desestructuraba y dividía a los hombres que naturalmente son iguales.

Para el anarquismo la educación oficial constituía una de las principales herramientas de dominación y alienación para someter a las masas trabajadoras. Por eso disputaban el monopolio de la enseñanza ejercido por el Estado ya que:

- tendía a reproducir las desigualdades sociales, mantener los privilegios y garantizarlos y avalar la reproducción de los grupos dominantes.
- difundía una educación patriótica y nacional, que construía ficticias opciones sociales y políticas (Sardu, 2008).

La herencia de Malatesta ¿individualismo u organización?

Errico Malatesta (1853-1932) que fue, junto con Proudhon, Bakunín, Kropotkin y Sorel, uno de los representantes del anarquismo clásico de fines del siglo XIX, defendía una libertad completa que también significara una solidaridad completa, y cuestionando, por lo tanto, al individualismo libertario. Perseguido en Europa, huyó en 1885 y vivió en Argentina e influyó en algunos sectores proletarios, principalmente sobre los inmigrantes italianos y también sobre grupos libertarios de la Patagonia. Contribuyó a la fundación de la Sociedad Cosmopolita de Resistencia y Colocación de Obreros Panaderos en 1887, primer sindicato de panaderos de la Argentina. También colaboró en la fundación del sindicato de zapateros.

Cuestionó a otros anarquistas (como por ejemplo a Kropotkin) y se distanció de ellos, especialmente porque estaba en contra de sus posiciones cercanas al positivismo. La educación libertaria en Argentina rescataba al racionalismo como doctrina educativa alternativa (Suriano, 2004). Malatesta, en cambio, sostuvo que el anarquismo no puede basarse en el cientificismo ya que el anarquismo es un ideal ético y social. Cabe recordar que más tarde la Liga de Educación Racionalista publicó, entre 1913 y 1914, una revista llamada “La Escuela Popular”, dirigida por Julio R. Barcos. La Liga expresaba como ideario la educación racionalista, la realización del concepto científico y humanitario de la pedagogía moderna, pero acentuaba no sólo la educación individual sino también la solidaridad. Por otro lado, quizás el rasgo diferencial de la pedagogía anarquista radicó en la valoración tanto del legado de la ciencia como del arte, lo que introduce una mirada orientada a la estética.

La pedagogía de Carlos Vergara, por ejemplo, tiene un contenido político: las acciones para lograr un mundo mejor, a partir del conocimiento del yo y el análisis subjetivo. En el ser humano, por su parte, la naturaleza y el espíritu están en un mismo plano: no hay superioridad ni subordinación. Eso lo lleva a defender los derechos de la naturaleza y del cuerpo, los derechos del niño y de las mujeres, y el respeto por los animales.

Las posiciones de Malatesta fueron optimistas, cercanas al neoidealismo y contrarias al individualismo de otros anarquistas; ideas que lo llevaron a sostener que el hombre se forma socialmente. Debido a ello, apuesta a la organización frente a las tendencias anti-organizaciones y individualistas de otros anarquistas (Bayer, 2008).

El debate estaba abierto: ¿el anarquismo debe sostener una educación centrada en el individuo o centrada en la organización solidaria? Pese a su racionalismo de cuño cientificista, en el discurso pedagógico de Julio Barcos, por ejemplo, se articulará la valoración del individuo y su pertenencia a una sociedad “asociada” y solidaria. Por su parte, en el Congreso de la Federación Obrera Argentina de 1902 se habla de la importancia de la participación en organizaciones populares; allí se afirma, entre otras cosas, que el obrero que pertenece a alguna asociación no se embriaga y se instruye, y por eso está menos dispuesto a delinquir. En esta línea adquiere relevancia en la educación popular el sentido de pertenencia, así como el carácter educativo de la organización.

Educadores, escuelas y autogestión

Para los anarquistas el núcleo educador fundamental es la comunidad, y rechazan totalmente al Estado (Puiggrós, 1994). Julio Barcos, que fuera presidente de la Liga Nacional de Maestros en

1911, sostiene que el magisterio, dependiente de las instituciones y políticas educativas oficiales, es conservador y anafrodita, pues carece espiritualmente de sexo.

Además de la comunidad, en los documentos de la Federación Obrera Argentina queda claro que la asociación, la organización obrera, es educadora y propicia el desarrollo de las buenas cualidades en los trabajadores. Para Vergara, el educador es complejo; son las sociedades populares, las familias, la colectividad. En las escuelas hay maestros y, como en la sociedad, en las escuelas también hay tiranos, que son precisamente los maestros. Dice: “El castigo, la fuerza bruta y el temor, en las escuelas y en los pueblos, son agentes que se emplean solo a falta de la capacidad necesaria para comprender y utilizar los resortes de la inteligencia, inmensamente más eficaces en todos sentidos. (...) Sólo se comprende lo que se practica” (Vergara, 1913).

Los anarquistas fueron propulsores de escuelas alternativas, y la primera escuela libertaria argentina (1888) fue la Escuela Moderna de Villa Crespo (dirigida por Renato Ghia), barrida por la represión en 1909. También existieron corrientes que se desprendían del pensamiento de Mijail Bakunín (1814-1876), que planteaba un proyecto pedagógico posterior a la revolución social; y, también quienes, en la línea de Francisco Ferrer Guardia, proponían un sistema educativo alternativo al oficial, para educar para la revolución social. En esta línea, anarquistas y socialistas, interesados con la educación de la clase más numerosa y pobre, intentaron desarrollar una escuela fuera del sistema oficial.

El proyecto anarquista, aunque con diferencias, mantuvo irreducible la idea de construir una escuela *autogestiva* propia, opuesta a la hegemónica *modernizante*, sobre todo en el periodo de 1890-1913.

El 25 de mayo de 1901 se celebró el congreso fundacional de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), principalmente integrada por anarquistas. Estos consideraban que la Federación era una organización en la que todos los trabajadores debían tener la misma participación, sin dirigentes con poder resolutivo. De ese modo debían funcionar las escuelas, bajo la forma autogestiva y asamblearia. Vergara, en este sentido, sostiene que las escuelas deben autogobernarse, introduciendo las formas del “gobierno propio”. Para ello, la dirección de la educación debe estar en manos del pueblo, y no del Estado. Es el pueblo el que debe manejar el presupuesto educativo.

Educandos: el niño como sujeto y la juventud

Contra el dogmatismo, el metodismo y la burocratización de la enseñanza, el discurso de Vergara contiene imbricados importantes elementos libertarios, aunque conjugados con aspectos cristianos, krausistas, evolucionistas no racistas y naturalistas optimistas. Una mezcla que le hace afirmar que el sujeto de la educación es toda la humanidad, sin distinción de clase, raza, sexo o nacionalidad. Es un sujeto complejo, es el pueblo.

Sin embargo, en sus posiciones respecto a la sociedad, gran parte del anarquismo fue iluminista y bastante cercano a la “pedagogía oficial” debido al menosprecio de las culturas nativas y de los analfabetos, así como de su adhesión al ideario sarmientino, como es el caso de Julio Barcos (Puiggrós, 1994).

De todas formas, el anarquismo posee una significativa posición respecto del niño. “La escuela del estado sujeta al niño, física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades según el deseo de los gobernantes” (Barcos, 1913). La radicalidad del discurso anarquista acerca de la infancia se debió al borramiento de la asimetría entre adultos y niños, lo que provocó que los niños fueran considerados como sujetos con derechos propios y habilidades para participar activamente en la lucha contra la opresión del Estado y de los poderosos.

El niño era un oprimido sin posibilidad de rebelión, porque la autoridad paternal era total. Este

proceso acostumbraba al niño a la obediencia y el respeto a las leyes, la autoridad y las instituciones burguesas en su conjunto, y lo preparaba para una instrucción clasista, patriótica y religiosa que recibiría en la escuela. Luego de esta etapa el niño pasaba a ser dominado por la escuela pública (Sardu, 2008). Por ello Barcos expresa en el artículo “Plan de una escuela Integral”:

“Libertar al niño de la opresión del método, el programa, la autoridad del maestro, los exámenes, es liberarlo del espíritu de rebaño, salvarlo de la uniformidad y la rutina que matan las condiciones asimilativas y creadoras de la inteligencia. Los curas educan a los niños en la obediencia [...] Bajo la hipocresía se cambia la palabra “amo” en “patria” y educa a los niños con el amor a la patria, la obediencia a las autoridades” (Barcos, 1913).

La democracia es un valor supremo para Vergara; y la fuerza más grande para el progreso humano es la juventud (entre 15 y 25 años). Sin embargo, no pone el énfasis en la preparación para el futuro, sino en el presente, donde se deben desplegar las fuerzas creadoras de la juventud. Por eso los jóvenes deben ser educados como productores de cultura, y no como depositarios de una cultura inerte. Dice Vergara: “La educación debe ser democrática: el maestro, el profesor y los padres deben bajar del pedestal y dejar al joven en libertad”.

Anarquismo feminista y educación

Virginia Bolten (1870-1960) funda y dirige en 1896 “La Voz de la Mujer”, periódico anarco-feminista, cuyo lema fue “Ni Dios, ni patrón, ni marido”. Esto demuestra el interés anarquista por la participación igualitaria de la mujer en la sociedad y en la educación. Las luchas de Bolten y el anarco-feminismo tuvieron mucha influencia en Rosario, Buenos Aires y Montevideo. Por su parte, entre los libros de Julio R. Barcos hay uno, *La libertad sexual de las mujeres* (editado en varios idiomas) que puede ser considerado uno de los pilares ácratas del feminismo.

Esto nos permite vislumbrar una corriente importante dentro del anarquismo libertario: el feminismo. Este movimiento promueve una educación simultánea a la oficial, pero advierte que antes de la revolución social se debe lograr una igualdad de género. Este principio de igualdad entre mujeres y hombres también tiene que impartirse a través de la educación. De este modo, el movimiento feminista libertario discutirá con los propios anarquistas de la época la concepción de la coeducación que se planteaba.

La coeducación social se refería a una alternativa para contrarrestar la exclusión de los niños pobres del espacio de la escolaridad y su encierro en las instituciones de la minoridad. Por su parte, la coeducación sexual tiene puntos de convergencia con posiciones feministas de la época, aunque se observe la diferenciación de tareas para varones y mujeres, como en las propuestas de Julio Barcos.

Otros medios educativos

Entre los libertarios, además de las conferencias, el canto, la declamación poética y el baile familiar, una manifestación central fue el periodismo y la representación filodramática. Para los grupos de izquierda fue altamente significativa la formación por medio de los periódicos, en el sentido de una educación popular. No sólo se distribuyeron periódicos anarquistas de origen europeo, como el periódico suizo “Le Revolté”, fundado por Kropotkin, sino que tempranamente existieron órganos periodísticos formativos autóctonos, como “El

Descamisado”, fundado en 1879, y “La lucha obrera”, de 1884.

Los marxistas, en cambio, eran mayormente inmigrantes alemanes y editaron el periódico “Vorwarts” (Adelante), en idioma alemán, más intelectual y severo. En él despreciaban la falta de disciplina de los obreros de origen latino que en su mayoría organizaron sindicatos anarquistas y que editaron periódicos en los idiomas de las distintas colectividades inmigrantes (Bayer, 2008).

Entre los periódicos hay que mencionar a “El Perseguido”, editado entre 1890 y 1896, distribuido clandestinamente debido a la persecución policial. La estrategia de educación popular anarquista se complementaba con cursos y conferencias destinadas a obreros, así como la edición de libros.

Vale la pena recordar al grupo anarquista Los Desheredados, que inició una febril actividad propagandística al editar todo tipo de literatura ácrata, pero además mediante la realización de varias conferencias diarias en distintos puntos de Buenos Aires.

Pero quizás el periódico anarquista más importante fue “La Protesta”. Fundado en 1897 como “La Protesta Humana”, fue el órgano de la FORA y el más importante periódico anarquista de América Latina. Representó principalmente al anarco-sindicalismo, al desempeñar un papel clave en el desarrollo de la línea anarquista ligada a la organización y la solidaridad. Varias veces perseguido y clausurado, el periódico “La Protesta” continúa editándose en la actualidad.

En la representación filodramática, entretanto, se plasmaba una denuncia constante, de corte propagandístico, en un tiempo en que los derechos de los obreros eran avasallados y sus reclamos eran reprimidos (Joffe, 2009). Los espectadores promediaban las 500 personas por representación, en funciones que se realizaban sólo los fines de semana.

Hacia fines del siglo XIX funcionaban salas en los barrios de La Boca, Abasto, Balvanera, en la ciudad de Buenos Aires, pero también en Rosario, Bahía Blanca, Cañuelas, Tandil, San Nicolás o Mendoza, que presentaban obras filodramáticas anarquistas. La Academia Filodramática “Ermete Zacconi” desarrolló una gran actividad entre 1897 y 1902, y representó piezas cortas y sencillas con el objetivo de plantear la cuestión social. En ellas generalmente se sostenían visiones binarias: por un lado estaba el pueblo sufriente y explotado, y por el otro, la maldad de los factores de poder: los curas, los patronos y los militares.

En 1906 se estrena “Alma gaucha”, obra de Alberto Ghirardo (1875-1946), quien fuera director del periódico “La Protesta”, y fue representada primero por la compañía de Pablo Podestá y luego por la de Guillermo Battaglia. Pese a sus marcas folklóricas, la obra es una muestra de la amalgama del anarquismo con las culturas populares en su apuesta formativa.

Bibliografía citada:

- Barcos, Julio, “Plan de una Escuela Integral”, en *La Escuela Popular*, Buenos Aires, N° 10, 1913.
- Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.
- Bayer, Osvaldo, “La influencia de la inmigración italiana en el movimiento obrero argentino”, en *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos*, Buenos Aires, Booklet, 2008.
- Joffe, Azucena, “El teatro anarquista y la constitución del campo teatral porteño en los albores del siglo XX”, en *Rev. Afuera. Estudios de crítica cultural*, Año IV, N° 7, noviembre de 2009.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1994.
- Sardu, Ayelén, “Una molesta piedra en el zapato: educación anarquista”, *Revista Theomai*, N° 17, 2008.
- Suriano, Juan, *Anarquistas, cultura y política libertaria en Bs. As. 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Vergara, Carlos N., “Proyecciones Pedagógicas”, en *La Escuela Popular*, Buenos Aires, N° 10, 1913.

4/ LA EDUCACIÓN Y LA VIDA EN CELESTIN FREINET (1896-1966)

Casi siempre, como decía Marcuse en *El hombre unidimensional*, nombrar el ser ausente es romper el encanto de las cosas que son. No siempre la llamada “educación nueva” o “escuela nueva”, en la práctica, ha tenido el sentido social y político que le dieron Dewey o Freinet. Muchas veces, en cambio, ha significado una transformación meramente pedagógica del espacio y los métodos educativos, pero sirviendo a los intereses de sectores privilegiados de la sociedad. No siempre rompieron el encantamiento producido por las formas “ideológicamente adecuadas” o establecidas de integrar a la educación con la sociedad. Necesitamos recuperar las pedagogías de Dewey y de Freinet, nombrar esas prácticas ausentes, como forma de activación del deseo, como azuzadores del fuego de un proyecto educativo con sentido político-cultural.

Célestin Freinet (uno de los más importantes innovadores en la educación del siglo XX) fue, ante todo, un maestro del pueblo, un educador popular. Nació en los Alpes franceses de Provenza, el 15 de octubre de 1896, donde fue pastor. Este hecho lo puso siempre en contacto con la naturaleza, con la tierra y con la gente en el seno de una familia humilde. Su origen campesino se traslució en toda su obra. Ser maestro de pueblo confirió el valor de que sus propuestas nacieran de la realidad escolar cotidiana.

En 1920, a los 24 años, en Bar-sur-Loup (al sur de Francia) este maestro se enfrenta con tres adversidades (cf. Kaplún, 1992). En primer lugar, quiere superar la enseñanza memorística, verbalista, escolástica, represiva y divorciada de la vida que hace tener a los niños actitudes pasivas y amorfas. Va descubriendo que “*la memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida*”; que “*a nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre significan una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público*”, y que “*el maestro debe hablar lo menos posible*” (Freinet, 1974a). Además, su escuela es pobre y sólo tiene dos aulas y dos maestros para todos los grados. Una situación similar a la de muchísimas escuelas de pueblo que provoca la imaginación y la creatividad, antes que la inmovilidad. Finalmente, la guerra del catorce (la Primera Gran Guerra) le movilizó y en 1915, a los 19 años, es herido muy gravemente en un pulmón, de lo que nunca se recuperó completamente. Recibió la Cruz de Guerra y la Legión de Honor y pasó cuatro años de convalecencia. Freinet ha quedado con una salud precaria por dificultades respiratorias y en su voz no puede decir la “lección” que se esperaba de un maestro: no puede hablar demasiado porque se ahoga.

Las tres adversidades contribuyen a que Célestin Freinet busque nuevas soluciones educativas. Y entonces introduce un medio de comunicación: compra con sus reducidos ahorros una imprenta manual, cuya publicidad vio en una revista para maestros. Al principio los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas, con las que se componía el *Libro de Vida*. Gradualmente la producción evolucionó hasta tomar la forma de un “periódico escolar”. En estas experiencias, el periódico escolar no fue considerado como actividad complementaria, ni entendido como mera “actividad extracurricular”, sino que fue concebido como el eje central y motor del proceso educativo. Con esta incentivación, los niños escribían y producían no para el cuaderno individual sino para comunicarlo, para compartirlo. Esto provocó una conexión con la realidad: los pequeños periodistas salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas sobre problemáticas de la comunidad, conocían las formas de vida de su pueblo y, a la vez, leían las noticias de los periódicos. Con todo eso, crecían en una comprensión crítica de la realidad.

De paso, el periódico escolar fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos; y fue contribuyendo a la memoria del pueblo que lo leía. Cuando otros maestros de escuelas populares se enteran de la experiencia de Freinet la hacen suya y entonces los periódicos escolares se multiplican en zonas pobres y se establecen redes de intercambio y de diálogo a distancia. Para Freinet la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay “deberes”: el niño tiene que *escribir para ser leído*, porque sabe que va a comunicarse (cf. Freinet, 1975). Es decir, los niños aprenden por medio de la comunicación y del conocimiento y comprensión de la vida y del mundo.

De este modo, inició un movimiento nacional mediante sus artículos en la prensa profesional y política y su participación en los congresos internacionales de la “Nueva Educación” o “Escuela Nueva”. Conoció a los maestros y pedagogos de entonces: Ferrière, Claparède, Bovet y Cousinet, y leyó los clásicos de la pedagogía contemporánea al preparar las oposiciones a la inspección de educación primaria, que no pudo aprobar. Se distancia no sólo de la pedagogía tradicional, sino también de la nueva pedagogía en la versión burguesa.

Se interesó por el desarrollo de su pueblo, y es un activo miembro del sindicato de maestros y del Partido Comunista francés. En 1925 se trasladó a la URSS con una delegación sindical y allí conoció a la esposa de Lenin, Nadiezhda Krupskaja, Ministra de Educación. Cuando en 1928 se va de Bar-sur-Loup a Saint-Paul-de-Vence, donde ha sido trasladado con su mujer Elise, ya ha iniciado la parte fundamental de su obra: la imprenta, la correspondencia interescolar, la cooperativa escolar y, a nivel nacional, la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL). Freinet ya es conocido tanto a nivel nacional como internacional

Entre 1921 a 1935 el matrimonio Freinet profundiza y desarrolla el movimiento iniciado, pero sufre la hostilidad de un ayuntamiento derechista que consigue su traslado: los textos que escribían espontáneamente los alumnos criticaban a los notables del pueblo. Trasladados nuevamente a Bar-sur-Loup, no aceptan ese puesto a pesar de la buena acogida de padres y alumnos, renuncian y dedican todo su tiempo a desarrollar el movimiento y la Cooperativa de Enseñanza Laica, que se ha convertido en una verdadera empresa de producción de material y edición de documentos pedagógicos. En 1934 y 1935 Freinet, con el apoyo de los comunistas, consigue construir una escuela en Vence. Los alumnos son en su mayoría internos pertenecientes a las capas sociales desfavorecidas o a familias en apuros. Al empezar la Segunda Guerra Mundial se le considera peligroso por su militancia comunista y es internado en un campo de concentración, aunque después obtiene la libertad. Durante la guerra se une al maquis del Briançonnais y posteriormente lo dirige. Tras la liberación preside el Comité de Liberación de los Altos Alpes y reanuda su actividad en Vence. En 1953 Freinet es expulsado del Partido Comunista, del que disiente. Muere en Vence el 8 de octubre de 1966.

La historia de Célestin Freinet es la historia de “*un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo*” (Freinet, 1975: 5). Esa renovación pasa por la centralidad de la vida en su pedagogía. Si en otras tradiciones se pensó que la vida misma es la “escuela”, para Freinet la clave es salvar a la escuela haciendo que la vida entre en ella. En una de sus obras escritas en el campo de concentración, *La educación por el trabajo*², dice que si la escuela “contra” la vida es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, la escuela “por la vida y para la vida” se centra en el niño y su verdadera educación (cf. Freinet, 1974b: 298). De allí que reclame “*recobremos nuestra confianza en la vida y tengamos la seguridad de que es apta para que los niños asciendan hasta la cultura, la ciencia y el arte*” (Freinet, 1972: 83).

La *vida* no es el ambiente o el entorno solamente. La vida une al niño con el mundo; o, dicho de otro modo, articula indisolublemente a la vida del mundo con la vida del niño. Esta concepción de la vida es fundamentalmente dinámica. Como en Dilthey, la vida no es un estado sino un

² La otra obra escrita en el campo de concentración, *La psicología sensitiva y la educación*.

transcurso y este transcurso es el que tiene que influir y orientar la nueva pedagogía (cf. Freinet, 1972). Su concepción de la vida no es abstracta sino que está basada en dos aspectos concretos: el mundo de la vida en el capitalismo y la vida del niño.

1. La escuela y la vida en el capitalismo y en la renovación pedagógica. Una de las mayores tareas de la enseñanza en el capitalismo es la de pretender separar la educación de la vida, aislar a la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan (cf. Palacios, 1989: 92). De ese modo, dice Freinet, los adolescentes estarán desarmados ante las trampas políticas que se les tenderán y ante la explotación (cf. Freinet, 1975: 249). La escuela es un rito de iniciación obligado en la sociedad capitalista. Para eso, la escuela capitalista reclama esfuerzos, sufrimientos y sacrificios, con el objeto de ser respetada y temida. La escuela es hija y esclava del capitalismo; por eso Freinet reacciona contra ese estado de cosas y liga al niño con la vida en la educación pero desde otras convicciones. Para él la escuela tiene que renovarse porque es, cada vez más, la mayor y casi única posibilidad de elevación o ascenso social de los hijos del pueblo. Pero reconociendo, como lo hacía Spranger, que “*no hay educación ideal, no hay más que educaciones de clase*” (Freinet, 1975: 29).
2. La vida del niño en la educación. Freinet elabora una pedagogía centrada en niño, que parte del niño y pasa por la vida del niño. Hay que tomar al niño “*no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo*” (Freinet, 1974b: 110). Si no son tenidas en cuenta las diversas inquietudes del niño, sus necesidades, sus intereses más auténticos; si el maestro no es capaz de comprender al niño, se consagra el distanciamiento entre la escuela y la vida, que favorece al capitalismo. Las reacciones de los niños no son absurdas y sus conductas no son aleatorias, sino que son respuestas de sus potencias vitales. Por eso no hay que ponerles diques arbitrarios que son una inadmisibles pérdida de energía (cf. Freinet, 1975). Más bien hay que permitir que la misma vida, la acción, el trabajo, ponga sus propios obstáculos o facilitadores que vayan provocando el desarrollo de sus potencialidades.

El eje que vincula el mundo de la vida con la vida del niño es la *educación por el trabajo*. Cuando Freinet propone como método la educación por el trabajo, lo hace no sólo pensando que es en el trabajo donde la experiencia se realiza en la acción (a la manera de Dewey)³. El trabajo, que es también “juego-trabajo”, integrando ambas cosas, se da, por ejemplo, alrededor de la imprenta en la escuela. En torno a la imprenta se desarrolla una cadena de trabajos y juegos-trabajos que modifican por completo el rostro de las clases. Por ejemplo, la “correspondencia interescolar motivada” entre niños de escuelas alejadas, el periódico escolar como producto de textos escritos por los niños, eran actividades cargadas de interés para los niños.

Pero el *interés* no es meramente una cuestión psicológica; se trata del interés de la clase social, que debe ser integrado en la enseñanza escolar (cf. Freinet, 1975); si no fuera así, el pensamiento infantil se desintegraría y aparecería el aburrimiento y el desinterés, que producen el divorcio entre la escuela y la vida.

Como vemos, en esta tradición popular, la escuela tendrá sentido en cuanto vincule la educación con la vida, pero con un sentido político relacionado con la dignificación de los sectores populares.

Bibliografía citada:

Freinet, Célestin, *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Fontanella, 1972.

Freinet, Célestin, *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia, 1974(a).

Freinet, Célestin, *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974(b).

³ A la acción, que es el móvil del destino del niño, Freinet la llama “trabajo” que es, a la vez, dignificador de la vida humana y símbolo de paz y fraternidad (cf. Palacios, 1989: 99).

Freinet, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1975.

Kaplún, Mario, *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.

Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1989.

5/ LA PEDAGOGÍA SOCIAL

En el siglo XX, en la década del 80, (re)nace la Pedagogía Social en Europa y pronto se extiende incluso en algunos países de Latinoamérica. Se dice de ella que es la ciencia práctica social y educativa (no formal), que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción, a través de servicios sociales, de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos. Incluso se habla del “educador social” como un profesional que genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, posibilitando la incorporación del sujeto a la diversidad de las redes sociales y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Desde esas posiciones se ha criticado a la Educación Popular, propiamente latinoamericana, por obsoleta o anacrónica, por estar referida a las décadas del 60 y el 70, por estar demasiado politizada y por no haber desarrollado un cuerpo teórico. A mi juicio, nada más absurdo, cuando la educación popular crece por todas partes. Por otra parte, nada más lejano a la vieja noción de “pedagogía social” que pretendemos rescatar como una tradición que puede contribuir a comprender algunas cuestiones que suceden en nuestro tiempo.

Aunque esta tradición es anterior (de hecho la encontramos, por ejemplo, en la *paideia* griega) vamos a considerar a filósofos y pedagogos tuvieron relativa influencia hacia fines del siglo XIX y principios del XX. El nombre “pedagogía social” lo debemos seguramente al pedagogo alemán neokantiano Paul Natorp (1854-1929)⁴. Sin embargo, lo que caracteriza a esta corriente es su visión de la educación. Para Wilhelm Dilthey (1833-1911)⁵, por ejemplo, la educación es una función de toda la sociedad, y tiene dos motivos para afirmarlo. El primero, la formación de la personalidad en el tiempo como un proceso continuo de crecimiento; y eso lo revela simplemente la experiencia vivida (*Erlebnis*), la propia vivencia subjetiva. El segundo es que la sociedad adquiere valores y su conservación se da por una asimilación, sin que haya intención o planeación educativa, en diferentes espacios sociales; espacios que se convierten en coeducadores o “educadores colaboradores” cuando la educación se hace intencional y según un plan (cf. Dilthey, 1934). Idéntica afirmación la que años más tarde hará Eduard Spranger (1885-1963)⁶: “*La sociedad realiza una multitud de funciones pedagógicas*” (Spranger, 1958: 126).

Por su parte, Paul Natorp expresa que “*la educación del individuo, en toda dirección esencial, está*

⁴ El autor de *Pedagogía social* (1889), *La teoría de las ideas de Platón* (1903) y *Psicología general* (1912), pretendió un socialismo no marxista y rechazó rotundamente todo lo que no se integrara en la comunidad de hombres. Dio sustantividad al aspecto social del hombre, con carácter exclusivista y radical.

⁵ Wilhelm Dilthey fue un filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y estudioso de la hermenéutica de origen alemán. Estudió en Heidelberg y Berlín. Como profesor de filosofía combatió la dominación del conocimiento por las ciencias naturales “objetivas”; pretendía establecer una ciencia “subjetiva” de las humanidades (*Geisteswissenschaften*). Según Dilthey, estos estudios humanos subjetivos deberían centrarse en una “realidad histórica-social-humana”. Afirmaba que el estudio de las ciencias humanas (a las que llamó “ciencias del espíritu”) supone la interacción de la experiencia personal, el entendimiento reflexivo de la experiencia y una expresión del espíritu en los gestos, palabras y arte. Para él, todo saber debe analizarse a la luz de la historia; sin esta perspectiva el conocimiento y el entendimiento sólo pueden ser parciales.

⁶ Eduard Spranger (nacido en Berlín, en 1882, y falleció en Tubinga, en 1963) fue un filósofo, pedagogo y psicólogo alemán. Fue profesor en Leipzig, Berlín y Tubinga. Su pensamiento constituye una síntesis de la filosofía clásica, del idealismo y de las aportaciones de Dilthey. Además de sendas monografías sobre Humboldt (1909) y sobre Goethe (1933), es autor, entre otros títulos, de *Formas de vida* (1914), *Cultura y educación* (1919), *Comunidad nacional, Estado, educación* (1932) y *El educador nato* (1958).

condicionada socialmente” (Natorp, 1913: 106). Y centrado en la idea de cultura, va a decir que el problema de la pedagogía es el problema de la formación cultural completa. Y ¿cómo se produce? Dice Natorp la cultura educa y, en ese sentido, “*la voluntad educadora alcanza sólo influjo en cuanto sabe ganar la voluntad del educando y dirigirla hacia el fin querido*” (Natorp, 1913: 118). Lo que quiere decir que no tendrá sentido la propuesta o interpelación formativa, si no hay reconocimiento subjetivo de la misma. En esta línea, Spranger sostiene que el proceso educativo se entrelaza en la totalidad de la cultura. El hombre sólo consigue una formación de su humanidad en virtud de las potencias educativas histórico-sociales de la humanidad en permanente formación (cf. Spranger, 1948). Donde haya un espacio con varias personas con un estilo de vida similar, ya habrá voluntad de propagarlo. De hecho, los diarios, las revistas, las asociaciones, las sociedades, crean nuevos saberes y educan (cf. Spranger, 1958: 120).

Sin embargo, si admitimos que los espacios sociales diversos tienden a educar y son potencialmente formativos (aunque no tengan la intención de hacerlo), necesitamos comprender que –como afirmará Georg Simmel (1858-1918)⁷– es imposible establecer uniformidades fijas y necesarias cuando hablamos de la sociedad; sólo es posible abordar fenómenos de socialidad (cf. Simmel, 1937: 27). La sociedad es un nombre, en cierto sentido metafórico, abstracto; es la misma socialidad la que crea la idea de sociedad. En los espacios y grupos sociales es posible observar que la socialidad responde a intereses e impulsos que crean interacciones de dominación, competencia, imitación, solidaridad, exclusión (cf. Simmel, 1937: 3). Esto nos lleva, lejos de idealizar la función de educativa como acción de “toda” la sociedad, a percibir que todas esas funciones educativas son actos de poder (cf. Spranger, 1958: 127). En efecto, con la cultura se introducen en la educación oposiciones, antinomias, luchas de poderes (cf. Spranger, 1958: 119), y el reconocimiento de que la educación está relacionada con intereses económicos y de clase, que expresa a través de ella la voluntad de poder y de vivir de las distintas clases sociales (cf. Spranger, 1958: 125).

La sociedad, la cultura, los espacios y organizaciones sociales, son educativos en un doble sentido:

- (a) Según Dilthey, la misma expresión *educación* se usa también cuando “*la formación se produce como efecto de una acción de la que no sabemos si se dirigía intencionalmente a ese fin (...). En todo ello se sufre a un sujeto que produce nuestra formación conforme a un plan*” (Dilthey, 1934). Esto alude a dos cuestiones: sospecha de que los espacios socioculturales educan sin intencionalidad de hacerlo, por un lado, y suplencia del referente educador personalizado en el docente por un espacio que resulta referencia educativa, por otro. El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana; dice Natorp. “*Pero el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre*” (Natorp, 1913: 97). Y este proceso se produce sólo por la condición social y cultural del hombre, antes que ninguna intencionalidad, donde el influjo formativo es mutuo. Diríamos, con Dilthey, que la vida social es aprehendida “desde dentro”, en la experiencia de “sentirse vivir”; podría decirse: espontáneamente por el hecho de vivir en comunidad. Asimismo, que la educación es actuación de la cultura que incide vitalmente sobre el alma en formación. Como actividad

⁷ Georg Simmel fue un filósofo y sociólogo alemán de la Universidad de Berlín. Se centró en estudios microsociológicos, alejándose de las grandes macroteorías de la época. Dio gran importancia a la interacción social. Simmel ha ocupado un lugar central en el debate intelectual alemán desde 1890 hasta nuestros días. Sus ideas han sido capaces de sintetizar la tradición historicista de Dilthey y el kantismo de Heinrich Rickert (1863-1936). Resulta notable observar la influencia de su pensamiento en el pensamiento alemán del siglo XX. Figuras como Max Weber, Martin Heidegger, Karl Jaspers, György Lukacs, Ernst Bloch, entre otros, fueron claramente influidos por su obra. Asimismo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt, Hans Freyer y Max Scheler son también sus herederos intelectuales. De igual modo, resulta un antecedente del interaccionismo simbólico y los estudios culturales.

eminentemente cultural, se realiza por medio de la interrelación del hombre con los procesos y los bienes culturales.

- (b) El proceso formativo social se produce también a través de prácticas educativas que desarrollan, con mayor intencionalidad, distintos espacios y organizaciones sociales. “*En todas las organizaciones sociales se revela una poderosa tendencia del pueblo a proteger su salud, su moralidad, sus estilos de vida, contra los prejuicios ocasionados por la cultura vigente*” (Spranger, 1958: 127). A esto Spranger lo llama “poderes educativos libres” de los grupos y organizaciones sociales. Sin embargo, estos grupos entran en conflicto unos con otros, pero además hacen público el conflicto producido por diversas razones, por ejemplo, las sexuales, lo que hace que los movimientos feministas desarrollen sus propias prácticas educativas ligadas a su autoorganización (cf. Spranger, 1958: 125). Más desorganizadamente se generan conflictos alrededor de cuestiones generacionales; si bien se esperaba que fueran las generaciones adultas las que transmitieran la cultura a las jóvenes, porque “*los adultos quieren imprimir su sello sobre la juventud, (emerge la pugna, en todos los tiempos de) los movimientos pedagógicos con los movimientos juveniles*” (Spranger, 1958: 124). Con esto se avala la idea del crecimiento de movimientos sociales o culturales que, muchas veces por razones de voluntad de poder, producen acciones educativas intencionales a la par de desarrollar sus propias formas de organización.

Por otra parte, los espacios y organizaciones sociales son diferentes en cada sociedad y están determinados por la historia y la cultura. Spranger, en *Formas de vida*, obra de 1914, trata de descubrir la singularidad de los actos humanos y de los fenómenos psíquicos basándose en el análisis del “*sentido*” de los mismos, para lo cual es necesario recurrir a categorías capaces de captar el fenómeno en su singularidad y de establecer al mismo tiempo conexiones de sentido con los valores que fundamentan la conducta, que proceden de la historia de la cultura. Basándose en Spranger, esto le permite a Saúl Taborda contraponer al ideal sarmientito “oficial” ya cristalizado, el ideal de la cultura comunal y facúndica que está siempre realizándose y redefiniéndose; y allí la filosofía política especulativa es rebasada por los hechos pedagógicos particulares (cf. Huergo, 2005: 111-113).

En la experiencia del tiempo en que se vive, parece que todo tiene que desembocar en una *pedagogía de la comprensión*, ya que detrás de las acciones sociales educativas hay una lucha entre diferentes concepciones de mundo (cf. Spranger, 1958: 130-131). Esa comprensión debería realizarse en clave cultural e histórica, y no meramente pedagógica. Por un lado, admitiendo y observando la ligazón entre vivencia o experiencia vivida (*Erlebnisz*), expresión de la misma y comprensión, lo cual permite la producción de sentido del mundo humano. Por otro lado, teniendo en cuenta que la experiencia de vida está siempre *ahí*; es siempre un presente en un constante transcurrir (expresa Dilthey en su *Estructuración del mundo histórico por las ciencias del espíritu*). De hecho, en el transcurso de la vida, la comprensión del *todo* (el sentido del mundo y de la vida) es extraída del significado de sus particularidades.

El propósito de una *pedagogía social*, en definitiva, es reconocer que la educación está condicionada socialmente, por un lado, y que las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social tienen que percibirse articuladamente (cf. Natorp, 1913: 106). Hay una tradición que sobrepasa los intereses de rehabilitación o de reinserción propias de la “nueva pedagogía social” entendida como profesión. Una tradición que puede permitirnos comprender los modos en que el mundo sociocultural educa y, a la vez, las formas en que las organizaciones y los movimientos sociales desarrollan prácticas educativas, frecuentemente inspirados en la educación popular. En ambos casos, reconociendo que lo educativo social está vinculado con luchas de poder.

Bibliografía citada:

Dilthey, Wilhelm, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, en “Obras completas”, México, Fondo de Cultura

Económica, 1934.

Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2005.

Natorp, Paul, *Pedagogía social*, Madrid, La Lectura, 1913.

Simmel, Georg, *Sociología*, Madrid, Revista de Occidente, 1937.

Spranger, Eduard, *Cultura y educación*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948.

Spranger, Eduard, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1958.

6/ LA EXPERIENCIA SOCIAL EN JOHN DEWEY (1859-1952)

John Dewey (Burlington, Vermont, 20 de octubre de 1859 – Nueva York, 1º de junio de 1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense. Nació en el mismo año en el que Darwin publicó *El origen de las especies*, y Marx la *Crítica de la economía política*. En 1882 se trasladó a Baltimore y se matriculó en la Universidad Johns Hopkins. Le influyó especialmente el ambiente hegeliano de la universidad. La huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza. Aunque también debe mencionarse la decisiva influencia que tuvo en su pensamiento William James, de quien asume algunas sobre la experiencia humana y sobre el sentido social de la educación⁸. Por eso los libros de historia de la filosofía o de la educación ubican a Dewey en el pragmatismo, a secas. Sin embargo, los pedagogos críticos norteamericanos, como Henry Giroux o Peter McLaren, lo rescatan como representante de una tradición pragmatista crítica (cf. McLaren, 1997: 48; 220).

Dewey fue un hombre de fe en la democracia, un progresista que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. A principios del siglo XX, en Nueva York, tomó parte en muchas campañas políticas contra el imperialismo y el capitalismo norteamericanos. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios. Pero nunca adhirió a ningún dogma social, religioso o político. Tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagónico que abarca desde finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos, influyendo en varios países del mundo durante el curso de tres generaciones.

En “El niño y el programa escolar”, de 1902, sostiene que el currículum escolar ha exaltado las disciplinas científicas y la disciplina de los niños; en cambio, quienes como él colocan al niño en el centro de la práctica educativa, resaltan el interés. El punto de partida de los primeros es el lógico; el de los segundos, el psicológico (cf. Dewey, 1967: 29). Aquí está uno de los rasgos que caracterizan a la pedagogía llamada “nueva”. Pero con un sentido aún más amplio que el de un mero psicologismo o subjetivismo. En él está uno de los pilares de la tradición pedagógica crítica, que es “*la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado*” (McLaren, 1997: 49).

Dewey, desde un punto de vista histórico, toma como modelo a la educación humana más originaria, donde el niño aprende las prácticas sociales participando, mediante el juego y el trabajo. Aprende haciendo, sin necesidad de una institución particular para ello. Pero con la extensión social de la escritura, fue necesaria una educación más metódica y formal, que impartió la escuela. También hoy el niño aprende, antes pero también durante su paso por la escuela, participando en otros espacios sociales: la familia, la calle, el ambiente (los medios, tenemos que decir hoy). El conocimiento es más que palabras o abstracciones; se fragua en una experiencia

⁸ En 1884 obtuvo el doctorado por una tesis sobre Kant. Se casó con una antigua alumna llamada Alice Chipman, la cual contribuyó más que nadie a interesar a Dewey en los temas educativos y, colaboró estrechamente con él. En ese año se trasladó a la Universidad de Chicago, allí fraguó su definitivo interés por la educación. En el año 1904 dimitió como director de escuela y renunció a su puesto como profesor. Su último destino como docente sería la Universidad de Columbia. Con 87 años se casó por segunda vez y adoptó a dos niños. Dewey murió el 1º de junio de 1952 con 92 años de edad.

práctica que es social a la vez. Uno de los grandes aportes de Dewey fue considerar que esa experiencia de aprender incluye tanto aprender una mentalidad como una posturalidad (cf. McLaren, 1995: 237). De cualquier modo, esos aprendizajes no los hace en vista de la escolarización.

Debemos detenernos en el alcance y el valor que otorga Dewey a la *experiencia*. Su concepto de experiencia no es el de los empiristas, que oponen el sujeto al objeto (producto de los debates clásicos entre contemplación y empiria del objeto o la naturaleza), contraponiendo a la vez teoría y práctica, o razón y sensibilidad. Para él, el empirismo clásico (sobre todo el inglés, de Hume y Berkeley) queda atrapado por un proceso de conocimiento. En cambio, para Dewey, “*el hecho primario de la experiencia no es el conocer (en la sensación) sino el vivir. Y la vida es adaptación al ambiente, pero una adaptación que no es mera pasividad o receptividad, mero modelarse del organismo al ambiente, sino interacción recíproca*” (Dewey, 1948: 7). Quiere decir que la experiencia, que primordialmente no tiene que ver con el conocimiento sino con la vida, es esa acción del ambiente sobre el organismo, a la vez que éste modifica continuamente al ambiente. Dicho en palabras de H. Arendt (1993), el ser humano produce (en términos de cultura) su ambiente y las cosas, pero a su vez el ambiente y las cosas condicionan permanentemente al ser humano; a este conjunto de relaciones es a lo que Arendt llama “mundo” (que es precisamente la relación, con sentido, de esos elementos). Siguiendo con esta idea, la experiencia es siempre experiencia de mundo, en este caso, social. Pero Dewey agrega algo más; el mundo invita, incita, antes que nada, a la acción (incluso aunque se trate de la reflexión racional). Por eso la experiencia está estrechamente vinculada a la acción.

El método de esta experiencia indica la dirección que nos enseña a ser sensibles a todas las variadas fases de la vida. Ese método nos enseña a dejar la última palabra “*al mundo vivido, al mundo sufrido y gozado tanto como al mundo lógicamente pensado. La experiencia debe tener presente que la ignorancia, el error, la locura, los comunes goces y alicientes de la vida, todo lo que en la existencia de precario e inestable, forma parte del ser experiencial, al igual que lo que se pretende que sea fijo y ordenado*” (Dewey, 1948: 9). La experiencia, antes que abrir al juicio racional, abre a la vida.

Pero tal vez la nota más llamativa de su concepto de experiencia es la que tiene que ver con la exclusión de la dualidad sujeto–objeto. Su idea de experiencia está vinculada con una noción de realidad en constante dinamismo: el mundo como historia de la naturaleza toda, que incluye, sin distinción, a lo subjetivo y lo objetivo articuladamente. Prestemos atención a cuánta relación hay entre estas nociones y el pensamiento de Paulo Freire cuando considera al mundo como mediador, es decir, como vinculante o articulador entre los sujetos y los objetos, excluyendo la dualidad gnoseológica. Dice: “*No hay realidad que no sea realidad de experiencia, ni hay experiencia que no sea de realidad. (...) No hay dualidad entre objeto experimentado y sujeto experimentante*” (Dewey, 1952: 77); ambos polos deben percibirse como identificados.

La experiencia se hace posible en virtud del lenguaje y de un conjunto de significados comunes, que son métodos de operación que se van constituyendo a partir de la participación de los hombres en una obra o una práctica común para transformar la realidad según las necesidades de la comunidad. Los significados y la colaboración se establecen mediante la comunicación humana. “*De todas las ocupaciones humanas, la comunicación es la más milagrosa. Y es un milagro que el fruto de la comunicación sea la participación y el compartir*” (Dewey, 1948: 73). Esto funda el hecho de que la experiencia sea, ante todo, social; es la socialidad –dice Dewey– la que hace posible y necesaria la transformación del medio social por obra de un “espíritu”⁹ subjetivo.

Para Dewey, la escolarización moderna nace por provocación del mundo en cambio: las técnicas científicas, la escritura, la complejidad de la cultura moderna, requieren de una educación formal, escolar. Si bien la educación primitiva y, luego, la social, es más vital y también aleatoria, la educación formal es más abstracta, superficial y menos influyente; pero posiblemente más amplia y completa.

⁹ Dewey habla de “espíritu” en forma similar a Hegel. El espíritu subjetivo alude a la persona, que se constituye a partir de la comprensión de un cambio en su época, la época en que ha nacido (que es “espíritu de su época”).

Para este pedagogo, la educación es la suma de los procesos mediante los cuales una sociedad asegura su existencia y su desarrollo (ya perpetuándose, ya transformándose). Según la distinción anterior, podría decirse que, mientras en la educación escolar los niños aprenden la “sociedad”, en los espacios sociales no escolares los niños aprenden la “socialidad”; cuestión clave a tener en cuenta en nuestro tiempo. El desafío, para Dewey (y para nosotros) es articular uno con el otro género de educación.

Lo central es que la educación no tiene, como en otras pedagogías, una finalidad trascendental. Expresa: “*La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida futura*” (Dewey, 1967: 55). El fin de la educación es el propio proceso de construcción y reconstrucción social de la existencia. Por eso agrega: “*El único modo de preparar al niño para la vida social es, a mi juicio, sumergirlo en la vida social*”. La experiencia de la vida social es la que educa. Y lo hace como un proceso con dos aspectos imbricados: la estimulación de los poderes y capacidades del niño, y el reconocimiento de que esos estímulos provienen de la situación social en que el niño está (cf. Dewey, 1967: 52).

El proceso de la “educación social” (no escolar) ha sido frecuentemente reproductor de estructuras, situaciones y prácticas sociales. Lo que distinguía, en cambio, a la “educación escolar” era el horizonte político de una institución social, emparentado con un Estado nacional, sea ese horizonte conservar y perpetuar el orden de cosas, relaciones y pensamientos vigentes o, por el contrario, transformarlo en virtud de distintos modos de impugnar las injusticias y desigualdades, abriendo espacios para una praxis popular, con sentido democratizador o revolucionario. Este último horizonte es el que podríamos identificar como “educación popular”. Pero, necesariamente, para que hoy la educación popular no sea mero adoctrinamiento, ha de partir de aquella educación social que se produce en el mundo de la vida, estimando y activando aquellos espacios y organizaciones sociales que se inscriben en horizontes políticos populares, transformadores y democratizadores.

Volviendo a Dewey, en este sentido hace gala de su optimismo pedagógico y dice: “*La educación es el método fundamental del progreso y de la transformación sociales*”¹⁰ (Dewey, 1967: 64). Pero con los acelerados cambios que se producen en el mundo actual, resulta imposible preparar a los niños y jóvenes para un futuro cada vez más móvil y obsoleto. En todo caso, prepararlos para la vida significa educar para que los niños y jóvenes reconozcan, en acción, sus potencialidades y puedan desarrollarlas (cf. Dewey, 1967: 54). Más aún, Dewey reconoce en las fuerzas juveniles, al rebelarse contra la autoridad y el estancamiento de las costumbres, las potencialidades que pueden activar las transformaciones necesarias para la sociedad, pero no el futuro, sino hoy (cf. Dewey, 1948: 93).

La escuela, por su parte, es para John Dewey una institución social, una forma de vida en común en la que se concentran medios para activar, movilizar y potenciar los poderes de los niños y los jóvenes, para su puesta en práctica social. Dice en *Mi credo pedagógico*, escrito en 1897: “*La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en un campo de juego*” (Dewey, 1967: 55). La escuela tiene que representar y ser una forma de vida comunitaria (cf. Dewey, 1967: 56). De otro modo es una pobre sustitución de la realidad que, por pretenderse separada de la vida misma, fracasa en su potencialidad interpeladora y tiende a matar o reprimir el espíritu del niño o del joven. Ahora bien, la vida actual es tan compleja y vertiginosa que el niño y el joven, al ponerse en contacto con ella, experimentan confusión. Por eso, para Dewey, la escuela debe presentar la vida social actual en forma embrionaria (cf. Dewey, 1967: 55), pero nunca omitirla o aislarla de la institución; la escuela tiene que ser una *miniature community*. Comenta Giroux que el salón de clases tiene que ser visto como un terreno social y político en miniatura. La preocupación de Dewey en este sentido “*no está representada por un conjunto de virtuosos*

¹⁰ El texto original dice: “*I believe that education is the fundamental method of social progress and reform*”. Debido a connotaciones ligadas a las “reformas educativas” o al “reformismo” en general, conviene recordar que “reform” puede significar: reformar, mejorar, reconstruir, transformar. En este sentido, y por el uso en otros contextos y por las prácticas sociopolíticas de Dewey, hemos preferido traducirlo como “transformación”.

objetivos conductuales, está reflejada en una participación activa en el proceso social” (Giroux, 1992: 272-273).

En esa microcomunidad (tan indisciplinada como la misma realidad social), uno de los métodos que propone Dewey, es el taller, en el que se aprende haciendo, vinculando experiencia con actividad. Dice en *Education today*, en 1940: “*En un taller hay cierto desorden; no hay silencio; las personas no están obligadas a mantenerse en determinadas posiciones establecidas, a tener los brazos cruzados de tal manera, y los libros así y así. Se hace una variedad de cosas y hay confusión, alboroto, producto de la actividad. Pero precisamente del trabajo, llevado a caso en colaboración con otros, resulta una disciplina especial*”. La “disciplina” en la escuela debe tomarse como continuidad de la vida social. No se trata de establecer la disciplina del maestro, y encarnarla directamente en él, sino de incorporar la disciplina de la vida social en el niño (cf. Dewey, 1967: 57). Y el modo de incorporarla es a través de la experiencia social y la acción. La cooperación en la acción, en lugar de ser un esfuerzo clandestino frente a las “lecciones” del maestro, es un modo de la ayuda mutua en la actividad. Pero no bajo una forma de “caridad” que humilla a quien la recibe, sino como un modo recíproco de activar las potencialidades en la experiencia y la acción común.

La idea de democracia en la pedagogía de Dewey rebasó las visiones liberales y democráticas formales. La democracia, en su pedagogía, habla de una forma de vida comunitaria y, a la vez, de la dimensión política de la educación (cf. Giroux, 1993: 133). El sentido social de esta pedagogía está, no en la imposición externa que lleva al conformismo y al gregarismo, sino en colocar al niño en condiciones de ambiente social que interpele sus potencialidades. Lo que está en juego en nuestro tiempo de crisis y complejidad no es tanto la supervivencia de la institución escolar que, muchas veces, por desconocer la personalidad del niño y del joven, se hace azarosa y arbitraria, se excluye de la vida. Lo que está en juego es la significación educativa de la escuela para el niño y el joven, toda vez que entre ellos y la institución se produce fricción y des-reconocimiento y se favorece la desintegración del joven o el niño (cf. Dewey, 1967: 52-53). Por eso, la institución escolar (desde su regulación política hasta sus aspectos docentes) tiene que reconocer a su sujeto; tiene que interpretar constantemente sus “*poderes, intereses y hábitos y saber lo que significan*” (Dewey, 1967: 55); tiene que reconocer sus experiencias sociales y sus potencialidades, antes que descalificarlas presentando sólo sus incapacidades.

Pero la responsabilidad para que esto suceda, no está en el sistema educativo ni en las escuelas en particular, sino que es “*el deber moral supremo de la comunidad*” (Dewey, 1967: 65). La sociedad tiene que llegar a comprender lo que significa la escuela y a sentir la necesidad de dotar de poder al maestro, pero no un poder arbitrario, sino el poder correspondiente para realizar la misión de transformar la sociedad (cf. Dewey, 1967: 66). Porque la misión del maestro no es sólo educar a los niños; su principal misión es formar la verdadera vida social.

Bibliografía citada:

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Dewey, John, *La experiencia y la naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1948.
- Dewey, John, *El hombre y sus problemas*, Bs. As., Paidós, 1952.
- Dewey, John, “Mi credo pedagógico”, en *El niño y el programa escolar*, Bs. As., Losada, 1967.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
- McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI, 1995.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997.

7/ EL NACIONALISMO POPULAR Y LA PEDAGOGÍA COMUNAL DE SAÚL ALEJANDRO TABORDA (1885-1943)

Cuando uno conoce las ideas del pedagogo cordobés Saúl Alejandro Taborda (1885-1944)¹¹ se encuentra con una crítica al pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento y a la política educativa “oficial”. Entonces uno puede creer que Taborda se monta sobre la oposición *civilización y barbarie*, para hacer una apología del polo opuesto al sostenido por Sarmiento, esto es: que Taborda construye un discurso pedagógico para enaltecer a la “barbarie”. Nada más erróneo.

Taborda rescata las prácticas culturales, en cierto sentido “tradicionales”, no sólo por el hecho de enaltecerlas, o porque creyera que existe una “pureza cultural” en el pasado que se ha perdido. Sus ideas apuntan a reconectar los elementos que el liberalismo fundacional había disociado: las prácticas culturales populares con los procesos pedagógicos; o, en términos político-culturales, la tradición y la revolución.

Esa reconexión la hace con el propósito de vincular políticamente al pensamiento con la vida cotidiana, porque observa que “*Un extraño apoliticismo ha hecho camino en la intelectualidad argentina. (Los intelectuales) se clausuran en un limbo en cuyo clima lo inmediato y cotidiano carece de sentido y de estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida*” (Taborda, 1933: 18). Su programa de pensamiento, en definitiva, tiene como propósito el desarrollo de una articulación entre la cultura y lo político.

Ante todo, Taborda critica los “ideales” de la pedagogía “oficial” (la pedagogía de Sarmiento, el normalismo-positivista y el Centenario), centrados en lo que él llama “idoneidad” y “nacionalismo”, que sirven a los intereses dominantes de la burguesía en cada etapa (cf. Taborda, 1951, II: 45; 47; 54-56). Las grandes estrategias educativas adoptadas por las políticas escolares argentinas, se basan en esos ideales de idoneidad y nacionalismo, que son los impuestos por el capitalismo occidental. Al sostenerse desde los sectores dominantes estos ideales, se escamotean las prácticas culturales, entre ellas el *hecho educativo comunal* –que Taborda rastrea en la historia de las comunas argentinas. Esos ideales están fundamentados en una pedagogía sometida a los designios del proyecto político hegemónico, conformada por un minucioso y poderoso andamiaje institucional y por la recurrencia de un “discurso del orden” político educativo.

Contra el optimismo pedagógico liberal, Taborda deja en claro que las contradicciones sociales son la médula de las sociedades de clases, por lo que todas sus producciones (inclusive la escolar) se corresponden y reproducen ese estado de cosas. La educación, aislada de la política, no transformará la sociedad. La única vía que posibilita una transformación social es la construcción

¹¹ Taborda nació el 2 de noviembre de 1885 en la estancia paterna del interior de la provincia argentina de Córdoba. Desarrolla sus estudios primarios en la Escuela Normal de Córdoba, y, posteriormente, los secundarios en el Colegio Nacional del Oeste, de Buenos Aires, egresando finalmente del Colegio Nacional de Rosario, en 1906. Cursa sus estudios universitarios en la carrera de Derecho, en la Universidad Nacional de la Plata, durante 1908-1910, y se doctora 1913, esta vez en la Universidad del Litoral. Allí es nombrado profesor de Sociología en 1920, al tiempo que se desempeña como abogado. En su primer ensayo escrito en 1918 publicó su primer ensayo *Reflexiones sobre el ideal político de América* donde esbozó su ideario anticapitalista. La Reforma Universitaria de 1918 lo encuentra como uno de sus principales protagonistas, junto a los jóvenes Deodoro Roca, Raúl Orgaz y Carlos Astrada, todos ellos sus amigos personales. En 1935 funda la Revista *Facundo*. En 1937 intenta crear el primer Instituto Pedagógico de la provincia de Buenos Aires. En 1942 es nombrado ad-honorem para dirigir el Instituto Pedagógico. El ejecutor de las ideas pedagógicas de Saúl Taborda, su discípulo Antonio Sobral, llega a asumir la presidencia del Consejo General de Educación, implementando reformas que cumplen cabalmente con el ideario de su maestro, quien así puede ver en vida parte de su obra llevada a la práctica. Saúl Taborda fallece en la ciudad de Unquillo, en su provincia natal, el 2 junio de 1944.

política, articulada con la cual debería imaginarse una educación diferente, dialécticamente contribuyente a esa transformación (cf. Taborda, 1951, II: 189).

Para nuestro autor, cuando Sarmiento diseñó la pedagogía “oficial” soslayó todas las manifestaciones culturales y educativas anteriores (a lo que Taborda llama “pedagogía comunal”), pero no por razones específicamente educativas, sino por motivos políticos. La obra *Educación popular* de Sarmiento, refleja su fascinación por el ideario revolucionario francés y por la filosofía cartesiana, de modo que “calcula” los modos en que, a través de la educación, se formará el tipo de hombre destinado a vivir y realizar una determinada estructura política. Queda claro en esa obra de Sarmiento, que lo que importa es la educación del elector y la preparación de los hombres para el trabajo en el capitalismo (cf. Taborda, 1951, II: 224-225). Rehusó considerar las cualidades de la educación comunal para reemplazarla por una escuela “*atiborrada de ciencia hecha, medida y dosada*” (Taborda, 1951, II: 226), por saberes envasados y sometidos a la linealidad y uniformidad, que pueden ser valiosos pero en otros contextos. Con lo que, de paso, Taborda pone en discusión los modos de producción de los saberes sociales transmisibles a través de la escuela. Los saberes, para él, deberían provenir de las culturas comunales, y no de ideologías capitalistas que se pretenden “revolucionarias” y que refuerzan el individualismo, la utilidad y la ganancia (cf. Taborda, 1951, II: 225-226).

La concreción de la pedagogía política hegemónica se logró con la ley 1420, de 1884, una copia de la Ley de Educación del Ministro Ferry en Francia, de notorio cuño racionalista. También se logra a través del régimen de los programas, de modo que, antes que nazca un niño esos programas pueden enunciar cuáles serán las facultades que el niño trae (cf. Taborda, 1951, II: 170). La centralidad y supremacía de los programas anula los términos de la realidad educativa: el niño concreto y el educador en cuanto hombre (cfr. Taborda, 1951, II: 191). De este modo, queda consagrado el método educativo racionalista “*que prescinde de las peculiares disposiciones de ‘cada niño’ - el niño concreto- y del sesgo propio de su fluencia vital*” (Taborda, 1951, II: 171).

Taborda acoge con simpatía las nuevas corrientes donde “*todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud como juventud*” (Taborda, 1951, II: 197). Basado en esas corrientes que acompañaron la Reforma Universitaria de 1918, Taborda afirma que la vivencia, junto al trabajo, son dos novedosos acentos pedagógicos de su tiempo contra el intelectualismo. Otra de las cuestiones más notables respecto al proceso educativo se refiere al rescate y reconocimiento de la sensibilidad, como así también de la sexualidad. En este caso, llama a explorar y conocer la “erótica juvenil”, cuya significación es tan diferente a la del adulto, antes de llenar a los jóvenes (por ignorancia de los adultos-educadores) con un inventario de cosas propias de adultos (cf. Taborda, 1951, II: 297).

El problema de la participación estudiantil en el gobierno escolar, como se sabe, le valió la acusación de anarquizador cuando Saúl Taborda fue Rector del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. Pero, más allá de eso, pone de relieve la articulación de política, pedagogía y juventud en su pensamiento y acción. Vale la pena recordar estos hechos.

En 1921 es nombrado rector del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata en el que emprende diversas reformas pedagógicas, tendientes a revalorizar la personalidad del estudiante secundario. Su presencia no fue bien vista por la derecha, pero fue recibida con entusiasmo y grandes expectativas por los estudiantes. Entre otras cosas, sustituyó la disciplina patriarcal y exterior por un régimen de autocontrol y alentó la expresión artística. En esa línea creó una Casa del Estudiante para el encuentro pleno de educadores y educandos, con vistas a efectivizar la función social que se le reclamaba en forma creciente a la Universidad: el anhelo de que la cultura en sus múltiples manifestaciones se vuelque en el alma del pueblo. La Casa del Estudiante también fue concebida como el sitio donde iba a lograrse la fusión definitiva entre estudiantes y obreros.

En marzo de 1921, Taborda aparecía asediado por diversos intereses (de docentes tradicionales y autoritarios desplazados) y discrepancias ideológicas, especialmente por quienes estaban al frente de la Universidad: el Dr. Carlos Melo, como presidente, y el Ing. Eduardo Huergo, en calidad de

vicepresidente, que pedían la expulsión de Taborda por haber generado el caos y la anarquía en el Colegio. Pero Melo resuelve por su cuenta clausurar el colegio y suspender al rector. La “Asociación Pro Cultura Secundaria” –presidida por un militar– y un comité anónimo de estudiantes del Colegio Nacional, levantando la bandera de la argentinidad, denunciaron que el colegio se había convertido en un centro de perversión moral e intelectual para la juventud, pues no se respetaban en él a los profesores y se caía en prácticas irreverentes –como fumar y tocar la guitarra (con Taborda incluido), decir obscenidades, reunirse con mujeres, apoyar a los obreros huelguistas, o asistir libremente a clase. En semejante contexto, Taborda era tildado de traidor a la patria, también por sus simpatías con la Revolución Rusa y por propagar ideas libertarias antinacionales.

Taborda se niega a entregar el Colegio, desconociendo la decisión de las autoridades. El 17 de marzo de 1922, Taborda, junto con el alumnado, tomaron el edificio del Colegio para asegurar el dictado de las clases ante la clausura impuesta por Melo. Más tarde, cuando el Consejo Superior decide separarlo de sus funciones, Taborda se atrincheró dentro del establecimiento con una guardia estudiantil permanente que se opone a esa medida. El Ing. Huergo, nuevo presidente de la Universidad, hace efectiva la expulsión. Deriva la cuestión al poder judicial, el cual resuelve rodear el colegio, cortarle el teléfono, la electricidad, la luz y el agua, hasta que el 20 de abril se dispone la intervención policial que desaloja el local y detiene a los ocupantes. Además se “secuestraría” allí material bibliográfico (subversivo) –como el libro *Páginas Rojas* y la revista libertaria *Quasimodo*.

Más allá de estos hechos, Taborda piensa la política educativa como una política cultural que tiene dos rasgos principales: (a) una cultura articulada con lo político (en lo *comunalista* y *facúndico*, como él lo denomina), y (b) una percepción de los procesos históricos como permanente dialéctica entre *tradición* y *revolución* (cf. Huergo, 2005).

Taborda arremete contra las instituciones copiadas (cf. Taborda, 1951, II: 207-208), porque cargan con las contradicciones que les dieron origen, pero que son propias de otros contextos. Precisamente lo que las instituciones y las políticas “oficiales” pretenden soslayar, arrasar, someter, son las expresiones y las prácticas provenientes de las comunas. La idea más fuerte, quizás, es que las comunas argentinas “*han cumplido sin solución de continuidad, antes y después de la unidad nacional, tareas docentes auténticas y eficaces*” (Taborda, 1951, II: 198). Ellas han logrado “*productos espirituales que aspiran al reconocimiento (de la) preexistencia de un determinado estilo de vida y de una determinada manera de cumplir la voluntad docente de su respectiva cultura*” (Taborda, 1951, II: 199). Taborda está sosteniendo la idea, en primer lugar, de que no sólo existió una “educación comunal” antes de la unidad nacional, sino que sigue existiendo en el presente; en todos los casos, las prácticas culturales educativas comunales experimentan una situación de “no-reconocimiento” y buscan continuamente el reconocimiento. En segundo lugar, Taborda está afirmando que las comunas poseen un estilo de vida y que la cultura de las comunas ha desarrollado la docencia (aunque no en el sentido escolar). En las comunas los padres y preceptores, los vecindarios, las iglesias, las familias y los cabildos educaban a los niños articulando su tarea con los ideales de los círculos y los núcleos sociales comunitarios (cf. Taborda, 1951, II: 199).

Taborda llega a una afirmación central: todos los espacios públicos, todos los ámbitos sociales y culturales vinculados al medio comunitario, son educativos, y son “enseñantes”, son docentes (y tienen su propia didáctica). Taborda incluye en esos espacios y ámbitos, acaso como uno privilegiado, a la escuela, ya que la escuela “*estaba en el alma del pueblo*” (Taborda, 1951, II: 199; aunque se refiere a una escuela como espacio público o comunidad educativa comunal, y no a la escuela copiada del sistema francés). Por lo demás, esa escuela no es una escuela, por así decirlo, “neutral”, sino que se articula con *lo político*.

Otro aspecto central del pensamiento de Saúl Taborda es el de la dialéctica *tradición/revolución*. Para él, la actividad del espíritu (en un sentido histórico) supone el juego dialéctico entre dos cuestiones: “*la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de tradere, de donde tradición– esas relaciones, y la revolución, esto es, la actitud en la que el espíritu vuelve sobre una relación*

adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste, pues, en un movimiento decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución” (Taborda, 1951, II: 228). Las transformaciones necesitan de las raíces; es una memoria de valores para la recreación permanente de la cultura; lo cual no supone un recorrido previsto, sino estimular el movimiento de la fantasía creadora (cf. Roitenburd, 1998: 164). Taborda está aludiendo al sentido *residual* de la tradición. Una tradición no en el sentido folklórico de superposición de elementos inertes del pasado en el presente, sino una tradición considerada en su sentido histórico. Solamente una estrategia política que responde a intereses extraculturales y que, por eso, soslaya la cultura, es capaz de operar la peligrosa dislocación que significa olvidar la tradición; así como también lo es repetirla, sin aceptar la revolución. Para Taborda, la dislocación tuvo distintas dimensiones. En su dimensión educativa, se disoció la “revolución” educativa de las tradiciones de la pedagogía comunal, y también de los espacios que educan por fuera de la escuela.

Todo el desarrollo del pensamiento de Taborda adquiere un sentido más pleno al incorporar la cuestión de *lo político*. Quedará claro que es clave en Taborda la diferenciación entre *lo político* de la vida popular y “la política” del liberalismo oficial. Para él, el sentido de *lo político* está relacionado con las prácticas culturales populares. En esta línea de análisis, la pedagogía tiene un acentuado sentido político y tiene como tarea la formación del hombre político en la vida de la comunidad (cf. Taborda, 1951, II: 212). Pero “la política” oficial ha implicado una despolitización de *lo político* en la educación, al dar las espaldas a los espacios, a los movimientos y a las culturas de la comunidad. Porque lo político es aquello que se hunde en el suelo nutricio de un fondo de emociones, deseos, querer, y representaciones, que es el pueblo de carne y hueso, tan desestimado por el intelectualismo político y pedagógico dominantes (cf. Taborda, 1936).

Bibliografía citada:

- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2005.
- Roitenburd, Silvia N., “Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio”, en *Rev. Estudios*, N° 9, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Córdoba), julio 1997-junio 1998.
- Taborda, Saúl, “Comuna y federalismo”, en *Revista Facundo*, Año II, N° 4, mayo de 1936.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 vols., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.
- Taborda, Saúl, *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1933.

8/ EL PERONISMO COMO PEDAGOGÍA POPULAR Y LA EDUCACIÓN: 1945-1955

Por *Cintia Rogovsky*

El líder como educador, el pueblo como sujeto y el programa político

Las complejas implicancias del proyecto político-educativo del peronismo requiere un abordaje que supera las posibilidades de una clase. Sin embargo, intentaremos aquí dar cuenta de alguno de los rasgos centrales que éste desarrolló, incluso de aquellos que para muchos autores no están agotados en absoluto y han sido retomados, resignificándolos, en etapas posteriores. Este análisis supone la consideración de la dimensión conflictiva que es propia de lo político, en el sentido que le da Chantal Mouffe.(1999: 14).

En primer lugar, podemos decir que *el peronismo constituyó un programa político-formativo nacional, popular y en clave latinoamericanista*, que se propuso incorporar, por primera vez y de manera masiva, a los trabajadores y a los sectores populares (el pueblo) en un sistema educativo que acompañara al proyecto productivo nacional. Es en este sentido, precisamente, en el que se lo puede considerar un discurso educativo, ya que no sólo interpeló como sujeto político al pueblo, sino que al interpelarlo, al mismo tiempo que lo reconoció, impulsó la configuración de su identidad política, lo cual podría decirse que es el núcleo de su tarea educadora.

Esta operación, que se dio tanto en el plano del discurso como en el de la acción política, constituye el centro de la trama pedagógica del peronismo y un rasgo distintivo de los movimientos populistas (en el sentido de Laclau) de América Latina, que se harán cargo de la conflictividad política implicada en la distribución desigual de la renta, tanto hacia el interior de la sociedad argentina como en el orden mundial de los poderosos imperios que someten a los pueblos, apoderándose de sus recursos.

A la vez, en este diálogo, en este intercambio, entre el conductor del Movimiento Justicialista y su interlocutor privilegiado, el pueblo argentino, Eva Perón jugó un papel fundamental, incluso desde el punto de vista del lenguaje en la interpelación a organizarse para luchar, desde la unidad popular, por la independencia económica, la justicia social y la soberanía política. Si por un lado Juan Perón ejerce la autoridad y el poder en cuanto líder, conductor militar y “maestro”, esta tarea pedagógica, el magisterio popular, por decirlo de otro modo, está mediado por “Evita”. Ella representa al pueblo, proviene de su seno, comparte sus sentimientos y aspiraciones ya que ha sufrido en carne propia la injusticia social y, como éste, aprende mientras enseña, lucha y milita. Así lo expresa en *Mi mensaje* (1952: 5):

le pedí [a Perón] que fuese mi maestro y él, en las treguas de su lucha, me enseñó un poco de todo cuanto pude aprender. Me gustaba leer a su lado. Empezamos por "Las vidas paralelas" de Plutarco y seguimos después con las "Cartas completas de Lord Chesterfield a su hijo Stanhope". En un tiempo me enseñó un poco de los idiomas que él sabía: inglés, italiano y francés. Sin que yo lo advirtiese, fui aprendiendo también a través de sus conversaciones la historia de Napoleón, de Alejandro y de todos los grandes de la historia. Y así fue que me enseñó también a ver de una manera distinta nuestra propia historia. Con él aprendí a leer en el panorama de las cuestiones políticas internas e internacionales. Muchas veces me hablaba de sus sueños y de sus esperanzas, de sus grandes ideales.

Además de esta formidable tarea educadora que se dio en el campo de las comunicaciones, las fábricas, en las organizaciones sindicales, en las unidades básicas, se procuró modificar el discurso, el currículum y las prácticas pedagógicas, revalorizando los saberes “socialmente productivos” y colectivos de los trabajadores (Puiggrós, A, 2004: 31), las tradiciones de pedagogías no liberales (hispanistas, de “valores”, cristianas), en paralelo al proceso de reconocimiento de derechos que este formidable movimiento instituyó en la Argentina de los años 40.

Múltiples tradiciones

Como la mayoría de los proyectos latinoamericanos populares, el peronismo produjo una síntesis, no exenta de contradicciones, de varias tradiciones de las que se fue nutriendo: el catolicismo nacional, en oposición al proyecto liberal y positivista; nacionalistas y populares como el radicalismo de Yrigoyen, algunas expresiones del socialismo y del comunismo, e incluso del marxismo *leninista* en sus expresiones políticas más radicalizadas.

Conviene no perder de vista el contexto de los años 40: incluso los gobiernos surgidos del fraude electoral comienzan a tomar medidas de intervención estatal en la economía, si bien para favorecer a los sectores dominantes y como respuesta a la crisis mundial del 30, que había afectado al modelo agroexportador argentino en el cual descansaba la renta de la oligarquía; por otro lado, la guerra mundial, que al modificar la geopolítica y habilitar el surgimiento de un nuevo orden mundial, con Estados Unidos y la URSS a la cabeza de los dos grandes bloques, obligaba a América Latina y a nuestro país en particular, a tomar una posición diferente de la tradicional alianza que la oligarquía nacional, mediante los sucesivos gobiernos, mantenía con el Imperio Británico. Los aliados, con los británicos a la cabeza, a su vez presionaban para que se abandonara la política de neutralidad de nuestro país.

Por su parte, la incorporación masiva de inmigrantes de la Europa empobrecida y en conflicto, había contribuido a la emergencia de nuevos actores a la vida social y política nacional, modificando los rasgos de las configuraciones urbanas y rurales; el incipiente surgimiento de una industria que generaba nuevas demandas, las organizaciones de sindicatos de trabajadores que pugnaban por mejorar sus condiciones de vida y un sistema educativo cuyo modelo positivista y enciclopedista liberal, no daba respuesta a los nuevos desafíos de la época y la necesidad de incluir a cada vez más argentinos. Piénsese, por dar sólo un ejemplo, en la altísima tasa de deserción escolar en el nivel primario de 1943:

de 773.117 ingresantes a primer grado en 1937, quedaban 107.565 que lo hicieron en 1943 a 6to. grado, es decir que desertaron 66.552, el 86 %, pese al elevado número de escuelas, 13.000, y de maestros, 67.000, diseminados por el territorio nacional.[...] Se trataba, pues, de “vitalizar” la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo. (Puiggrós y Bernetti, 2006: 236)

Por su propia experiencia educativa, (su doble condición de militar y de docente de la Escuela Superior de Guerra) Perón entendía las ventajas de la promoción social por medio de la educación, así como la dinámica de la construcción y la comunicación políticas como una verdadera pedagogía. También la necesidad de la formación continua para habilitar la participación popular y la democratización de la sociedad, ya fuera mediante la educación formal como de los espacios de formación profesional no formales, en organizaciones sindicales, fábricas, bibliotecas populares.

Dispositivos de orden arquitectónico (los Hogares Escuela, los Hospitales, el País de los Niños); de apropiación de los espacios públicos por medio de la participación popular (la Plaza de Mayo será considerada la Plaza del Pueblo luego del 17 de octubre del 1945, así como será el escenario de la primera represión hacia civiles, incluyendo cientos de niños, precisamente por eso, en 1955); estrategias en la comunicación pública de las acciones de Gobierno (noticieros como “Sucesos Argentinos”, gráfica y afiches de los Planes Quinquenales, discursos públicos y clases), irán configurando una pedagogía social y política. La construcción discursiva expresada en símbolos como las máquinas de coser entregadas a las jefas de hogar o los juguetes para el Día del Niño integran; el lenguaje corporal y verbal de los discursos de Evita, en su diálogo directo con el pueblo en la plaza o por la radio (“mis descamisados”); la estética del cine de la época, entre otros, configuran conjuntos textuales frecuentemente no organizados como “currículum”, programa, espacio formativo, propios del peronismo.

Independencia económica, unidad e industrialización

Al mismo tiempo, este movimiento que integró tradiciones nacionalistas con rasgos progresistas (en el sentido de la ampliación de derechos), entenderá la necesidad de conformar un modelo político latinoamericano, una invención original, en el sentido de Simón Rodríguez, de desarrollo e integración para los pueblos. Este modelo persigue la independencia económica, y como tal es antimperialista e integracionista, pues al recuperar el corpus de ideas de San Martín, Monteagudo, Rosas, Yrigoyen y otros, reconoce la necesidad de conformar un bloque de naciones iberoamericanas para poder producir los recursos y negociar en condiciones de igualdad con los grandes imperios mundiales. La categoría de “tercera posición” alude a eso, a no importar los modelos (ni en el campo de las ideas ni en el campo de la praxis política) europeos ni alinearse con uno de los dos grandes bloques de poder mundial: ya se tratara del capitalismo o del socialismo. Es así que surgirá el nombre, algo degradado en la actualidad, de justicialismo: un movimiento político fundado en la idea de la justicia social y la distribución de la riqueza. En la educación, esta posición la expresará el Ministro José Pedro Arizaga al proponer un programa (1947-1951) que equilibre entre materialismo e idealismo.

Es de destacar que la necesidad de superar el límite de una construcción hispanoamericana, integrando a Brasil, y comenzar a hablar de Iberoamérica, ya está presente en las ideas que Perón expresaba en la década del 50, tal como se refleja en el Discurso que pronunciara en la Escuela Nacional de Guerra del 11/9/53, cuando anticipa que, en función de las necesidades del desarrollo de la industria de energía y alimentos, las características de escasa población de América Latina, entre otras, las posibilidades de crecimiento para esta región se fundan en la unidad y la integración económica: “pienso yo que el año 2000 nos va a sorprender unidos o dominados”.(Oporto, 2011: 401)

El primer trabajador como categoría identitaria: el gran ordenador social

Hay que considerar que en ese contexto, y por décadas, el trabajo fue el gran organizador social ya que

hacia mediados del siglo, en el proceso de industrialización y sustitución de importaciones, la cultura política generada por el peronismo colocó al trabajo en un nuevo lugar, articulándolo al plano de la ética, la justicia y la política. El trabajo se consolidó como un espacio central de construcción de identidad. Surgen el ser “ypefiano” en la Patagonia o el ser “ferroviario”, de la “familia ferroviaria” (Puiggrós, A. y Rodríguez, L. 2009: 17).

En los años 40, la inserción en el mundo del trabajo estaba casi asegurada para los jóvenes y la aspiración para ingresar a la educación media se iría convirtiendo en un horizonte posible para los sectores medios que irán surgiendo al calor de las políticas de industrialización y distribución de la riqueza del peronismo. De modo que la figura centralizadora, tanto en el orden simbólico como en el material, es el trabajador. Esta nueva identidad (e identificación) para los sectores medios y bajos está tan presente que forma parte de la Marcha Peronista, es el título con el cual se autodenomina el propio líder y la figura casi excluyente de los libros de texto escolares, la gráfica de propaganda política de los planes de gobierno, entre otros.

¿Pero cuál será entonces la propuesta pedagógica que acompañe, fortalezca y de sustento a este proyecto fundado en tres pilares que terminaron por configurar las consignas centrales: soberanía política, independencia económica y justicia social?

“Los únicos privilegiados”: el campo pedagógico y las consideraciones acerca de la infancia

En cuanto al campo pedagógico, especialistas como Sandra Carli enfatizan las tensiones que, en los años 40, lo atravesaban entre quienes sostenían posturas en defensa de la “educación social” como los socialistas de Palacios, y quienes reivindicaban (los comunistas de Ghioldi), los derechos y la autonomía del niño. La hegemonía de la educación pública habilita que estas tensiones y debates se den hacia el interior del propio sistema, entre el escolanovismo y el denominado nacionalismo católico, principalmente.

Al mismo tiempo, la cuestión nacional agudizaba la tensión entre quienes adscribían a la hegemonía liberal (y habían apoyado electoralmente a la Unión Democrática) y quienes proponían un proyecto vinculado a un nuevo modelo de desarrollo nacional que, al basarse en la industrialización requería la incorporación masiva de trabajadores al sistema educativo, la formación para el trabajo y la adquisición de saberes científico-tecnológicos. A su vez, integrará a sectores del nacionalismo católico, con su rechazo hacia la tradición laica del normalismo argentino, a la vez que una promoción de mayor autoridad por parte de los docentes.

En *¿Qué pasó en la educación argentina?*, Adriana Puiggrós observa que el triunfo electoral del peronismo hizo que “toda la gente que había votado por la Unión Democrática temió por la educación aunque por motivos diversos. La oligarquía y la clase alta tenían miedo que los cabecitas negras invadieran las limpias aulas de las escuelas, como antes habían temblado ante los inmigrantes y los anarquistas de principios de siglo.”

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

La reforma de Arizaga

La revolución de 1943 que precedió al triunfo del peronismo en las urnas no sólo puso fin a décadas de fraude y gobiernos conservadores ilegítimos, sino que tuvo un sesgo nacionalista contrario a la hegemonía liberal dominante. Aunque no exento de contradicciones, por su propia configuración como un movimiento en el que se aglutinaron sectores con ideologías diversas, el proyecto educativo del peronismo, plasmado en la reforma que encabezó Jorge Pedro Arizaga en

1947 para acompañar el primer Plan Quinquenal (1946-52), se fundó en principios como:

- nacionalizar el currículum;
- vitalizar la escuela (tomando algunos lineamientos de la Escuela Nueva);
- promover aptitudes y habilidades vinculadas al medio, el dominio material, las ciencias y la aplicación de técnicas;
- reemplazar el uso del término “oficios” por el de manualidades;
- lograr el dominio del medio material requiere la adquisición de conocimientos técnicos y científicos desde la educación primaria hasta la Superior.

En síntesis, esta reforma llegaba para incorporar la gran demanda de educación básica y laboral de la sociedad de los años 40 y, por otro lado, lo hacía creando un ámbito separado del “tronco clásico mitrista (bachillerato-universidad)” (Puiggrós, Bernetti 2006: 241). En cuanto a la educación universitaria, está dependería de la sección universitaria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Más adelante se producirán otras reformas, tendientes a fortalecer la educación industrial y técnica en una relación positiva entre **educación y trabajo** que no fue ajena, por supuesto, a los debates y transformaciones que atravesaban al campo político-pedagógico. Cabe destacar la creación de instituciones como:

- **escuelas-fábricas:** que funcionaban dentro de las fábricas y brindaban dos tipos de niveles y de títulos, el nivel básico -post primario- otorgaba el título de “experto” en una especialización técnica, y el nivel medio que daba el título de “técnico de fábrica”.
- **Misiones:** Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural (para varones) y Misiones de Cultura Rural y Doméstica (para mujeres). En el ámbito rural, eran centros educativos transitorios que se desplazaban cada dos años. Se enseñaba un oficio rural, además de cultura general y legislación laboral. El objetivo era favorecer el arraigo en el campo, en sintonía con la Constitución del 49 y el Plan Quinquenal.
- **universidad obrera nacional:** creada por ley del año 1948 el objetivo era satisfacer las necesidades de la industria nacional. Los estudios duraban cinco años y el título era “Ingeniero de fábrica” en una determinada especialidad. Es el antecedente de la que sería la Universidad Tecnológica Nacional.

La estética de los textos escolares

Para finalizar, es posible afirmar que los *textos escolares* de la época expresan claramente la propuesta pedagógica del peronismo y merecen ser recuperados para el análisis. No sólo en lo que refiere a los contenidos, que reflejaban la vocación político pedagógica del peronismo, sino también en lo que refiere al proyecto estético que se visibilizó en la gráfica de la propaganda gubernamental, y como política de comunicación, en su conjunto.

Así como en el campo de las ideas el peronismo operó como un gran sintetizador y transformador, la estética de los textos estuvo influida por las corrientes plásticas y las vanguardias europeas (futurismo, cubismo, entre otras). Sin embargo, las re-interpretaciones que se harán de los símbolos que toma prestados son de una potencia y originalidades extraordinarias. Algunas características específicas de la comunicación política, tales como la pretensión de persuadir y adoctrinar, se comparten con otros campos como el de los textos escolares, pues ambas utilizan recursos que privilegian la claridad en la edición de textos con imágenes. Tal el de las numerosas ediciones ilustradas con imágenes de Juan Perón y Eva Perón, publicaciones sobre

la obra de la Fundación Eva Perón, los Planes Quinquenales, entre muchos otros y la promoción de una concepción nacional fundada en la independencia económica y la ampliación de la soberanía; los valores impulsados por la reforma pedagógica con relación a la familia, los derechos de las mujeres y la infancia, el rol de los docentes y de los trabajadores en la “Nueva Argentina peronista”.

Bibliografía citada:

Grinszpun, Marcela; Cabello, Emilio; Seid, Gonzalo y Tellería, Florencia, “Reflexiones sobre Peronismo y Pedagogía”, en <http://catedradepedagogia.blogspot.com.ar/2010/12/reflexiones-sobre-peronismo-y-pedagogia.html>

Oporto, Mario, *De Moreno a Perón*, Buenos Aires, Planeta, 2011.

Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (Dir.), et al., *La fábrica del conocimiento*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.

Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge Luis, *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952)*, Tomo V, 2006.
En Adriana Puiggrós (directora), *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

9/ LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN LATINOAMERICANA Y LA EDUCACIÓN

Aunque en la actualidad, condenada por el Papado, la Teología de la Liberación ha multiplicado sus preocupaciones y ha enriquecido sus discursos, extendiéndose a todos los continentes del planeta, no deja de ser un pensamiento propio de América Latina que ha repercutido significativamente en la educación.

Antecedentes remotos de la dupla opresión / liberación

América Latina es un continente con una larga historia de opresión y dominación, desde el período de la Conquista. Pero también tiene una rica historia de luchas populares y revolucionarias por la liberación.

Uno de los precursores en denunciar la opresión a los indígenas fue Fray Bartolomé de las Casas (1484-1566), el primer Obispo de Chiapas, en México.

En el siglo XVI, Bartolomé de las Casas explica en sus crónicas *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*:

Dos maneras generales y principales han tenido [los que] llaman cristianos en estirpar y raer de la faz de la tierra a aquellas miserandas naciones. La una, por injustas, crueles, sangrientas y tiránicas guerras. La otra, después que han muerto todos los que podrían anhelar o sospirar o pensar en libertad, o en salir de los tormentos que padecen, como son todos los señores naturales y los hombres varones (porque comúnmente no dejan en las guerras a vida sino los mozos y mujeres), oprimiéndolos con la más dura, horrible y áspera servidumbre en que jamás hombres ni bestias pudieron ser puestas. [...]

La causa [...] ha sido solamente por tener por su fin último el oro y henchirse de riquezas en muy breves días e subir a estados muy altos [...] por su insaciable codicia e ambición.

El filósofo de la liberación argentino Enrique Dussel sostiene que en las crónicas de Bartolomé de las Casas encontramos la descripción bien concreta de la triple génesis de la dominación: la dominación política (mataron a los varones en las guerras); la dominación erótica (humillaron y amancebaron a las mujeres) y la dominación pedagógica (sometieron a los niños y jóvenes). En la relación política, *hermano-hermano*, se impone el *ego conquiro*; y luego en las relaciones erótica, *varón-mujer*, y pedagógica, *padre-hijo*. De esta manera se va constituyendo el *pobre* en América Latina, el dominado, el oprimido. En esta perspectiva sobre el *pueblo*, está presente la idea del *pobre* del Antiguo Testamento: los pobres son la viuda (despojada de relación erótica), el huérfano (despojada de relación pedagógica) y el extranjero (despojada de relación política). Algo similar ocurre en un pueblo nuestro, los *mapuches*, con su concepto de *cuñi-falk*: "los pobres entre los pobres".

El contexto de los 60

Fue recién en la década del 60 del siglo XX, cuando la Teología de la Liberación adquiere la forma que conocemos. Los acontecimientos históricos que tuvieron que ver con su origen son variados y contribuyeron a un importante desplazamiento político en la Iglesia latinoamericana. Ya en la década de 1950 América Latina estaba convulsionada y surgían diferentes formas de expresión de los sentimientos, los deseos y las luchas de los sectores populares. Desde 1947 proliferaban las radios comunitarias populares (muchas de ellas cristianas), que acompañaron movimientos insurgentes, guerrilleros, campesinos, obreros, etc., sobre todo en Colombia, y en Bolivia las radios de los mineros que actuaron decisivamente en la Revolución de 1952.

La mujer, especialmente a partir de la lucha de Eva Perón en Argentina (entre 1945 y 1952), comienza a adquirir importancia como protagonista de la vida social y política. En 1954 la CIA interviene en el golpe de Estado de Guatemala contra el Presidente Jacobo Arbenz Guzmán (entre 1950 y 1954), a causa de su reforma agraria y sus políticas anticoloniales. Uno de los testigos de esos hechos fue Ernesto “Che” Guevara. Es una época de gobiernos populares o revolucionarios en diversos países: Argentina entre 1946 y 1955, Bolivia en 1952, Brasil en 1961, más tarde Perú en 1968 y Chile en 1970.

Pero sobre todo, la convulsión social y el movimiento popular llega a su punto más alto con la Revolución Cubana, liderada por Fidel Castro y el “Che” Guevara, en 1959. Una cercana amenaza para los EE. UU. y los países poderosos. Y el peligro de que la revolución se extienda a todo el continente.

Los cambios en la Iglesia latinoamericana

La Iglesia latinoamericana vivía tiempos de fuerte militancia y de compromiso con las luchas populares. Algunos ejemplos son paradigmáticos y tienen nombre y apellido.

El obispo de Talca, Chile, Don Manuel Larrain Errázuris (1900-1966), a principios de los 60 permitió (y alentó) la distribución de las tierras pertenecientes a su diócesis entre los campesinos e indígenas sin tierras. Con esa actitud, Larrain inició un movimiento de reforma agraria espontáneo y en pequeña escala en Chile. En 1962 promueve una pastoral en la que atribuyó la injusticia y el hambre a la mala distribución de la riqueza y a situaciones de privilegio, denunció el orden social injusto como consecuencia del sistema capitalista e individualista y convocó a llevar a cabo la reforma agraria.

El obispo de Veraguas, en la selva de Panamá, Don Marcos McGrath (1924-2000), uno de los más jóvenes miembros del episcopado latinoamericano (de unos 40 años al inicio de la década del 60), sostuvo que las transformaciones socio-económicas estructurales son indispensables para la construcción del Reino de Dios. Por eso es acusado de subversivo y de intelectual marxista. Para él, la búsqueda de hoy no es tanto la búsqueda de Dios, sino de la justicia y el progreso de los pueblos oprimidos.

El obispo de Cuernavaca (México), Don Sergio Méndez Arceo (1907-1992) que fue un impulsor y activo ideólogo de la Teología de la Liberación, fue llamado el “Obispo Rojo” por difundir textos socialistas y marxistas para comprender el cambio social en América Latina. Apoyó la Revolución Cubana y más tarde (en los 70) denunció la intervención norteamericana en Vietnam y Centroamérica. Con él trabajó en el famoso Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) el pensador, sacerdote y pedagogo austríaco Iván Illich (1926-2002), reconocido anarquista que impulsó la desescolarización de la sociedad.

El sacerdote colombiano Camilo Torres Restrepo (1929-1966), en 1964 (a los 35 años) se une a las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional (ELN) de Colombia porque dice que los que tienen hambre de pan, de justicia y de humanidad no pueden ya esperar. Camilo Torres, imagen del activismo cristiano, muere en combate en 1966. Camilo pone de manifiesto, con su actitud

militante, cuáles son las consecuencias de las vacilaciones de la Iglesia y cuáles los compromisos posibles con los procesos revolucionarios que superen el desánimo y el abandono de los cristianos frente a la situación de opresión de los pueblos latinoamericanos.

El surgimiento de la Teología de la Liberación

Otros aires de cambio también alimentaron la formación de la Teología de la Liberación en América Latina. En Brasil, a partir de 1957 comenzó un movimiento de Comunidades Eclesiales de Base que creció incesantemente en las décadas siguientes. También en Brasil, Paulo Freire, un maestro del nordeste, desarrolló un nuevo método para alfabetizar mediante un proceso de concientización de la situación de opresión, y de educación para la liberación.

Los movimientos de estudiantes y de trabajadores jóvenes de la vieja Acción Católica se fueron comprometiendo con las luchas populares, así como importantes intelectuales católicos, y algunos empezaron a utilizar conceptos provenientes del marxismo para analizar la realidad.

En la década del 50 se crea el movimiento de curas obreros en Francia e Italia, que los acerca de las luchas de los sectores populares. A principios de los 60 este movimiento toma fuerza en América Latina.

También tiene influencia en la formación de la Teología de la Liberación la lucha por los derechos civiles para los negros en Estados Unidos, liderada por el Pastor Martin Luther King (nacido en 1929 y asesinado en 1968). La Teología de la Liberación negra ha sido desarrollada en EE. UU. y en las luchas contra el *apartheid* en Sudáfrica. Por su parte, también se originó en Asia la *sinbag minjung* (o teología coreana de las masas populares), y la Teología Campesina en Filipinas.

En todos estos movimientos, el compromiso con el Evangelio y la reflexión teológica están estrechamente vinculados con la militancia social y política en las luchas de los pueblos oprimidos por su liberación.

Por otra parte, la Iglesia universal vivía tiempos de profundos cambios. El Concilio Ecuménico Vaticano II (realizado entre 1962 y 1965) marcó un quiebre en la historia de la Iglesia. El Concilio expresa claramente: “Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo.”

En agosto de 1967 se da a conocer el “Mensaje de los 17 Obispos del Tercer Mundo”, encabezados por Dom Helder Camara (1909-1999), obispo de Olinda y Recife, Brasil. El Mensaje lo firman además obispos de Brasil, Argelia, Egipto, Colombia, Oceanía, Yugoslavia, Líbano, Singapur, Laos e Indonesia. Alientan el legítimo combate de los pueblos del Tercer Mundo (que forman el proletariado explotado de la humanidad actual) en favor de la justicia y la libertad. Los obispos dicen que la Iglesia debe aceptar y desear las revoluciones que sirven a la justicia. Reconocen que la Iglesia ha estado generalmente ligada al “sistema”, pero ha llegado la hora en que debe divorciarse del “imperialismo internacional del dinero”, sumándose a los pueblos pobres en su lucha por derribar a los poderosos de sus tronos y enaltecer a los pobres y a los hambrientos, como indica el Evangelio.

Medellín y los movimientos revolucionarios

Es la Conferencia Episcopal Latinoamericana reunida en 1968 en Medellín (Colombia), la que va a significar un paso definitivo en cuanto al accionar de la Iglesia en un mundo atravesado por la dominación y la injusticia. En los Documentos Finales de la Conferencia de Medellín, se expresa:

La situación del hombre latinoamericano está atravesada por la miseria que margina a grandes grupos colectivos. Esa miseria, como hecho colectivo, es una injusticia que clama al cielo.

Creemos que el amor a Cristo y a nuestros hermanos será no solo la gran fuerza liberadora de la injusticia y la opresión, sino la inspiradora de la justicia social.

La cristalización del pecado aparece evidente en las estructuras injustas que caracterizan la situación de América Latina. Estructuras opresoras, que provienen del abuso del tener y del abuso del poder, de las explotaciones de los trabajadores o de la injusticia en las transacciones. [...] No tendremos un continente nuevo sin nuevas y renovadas estructuras; sobre todo, no habrá continente nuevo sin hombres nuevos”

La reflexión teológica se enriquece de la mano de procesos de organización popular y de las luchas por la liberación. Esto se observa especialmente en Nicaragua, con el Ejército Sandinista de Liberación Nacional (que triunfa en 1979) y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (en El Salvador). Del gobierno sandinista de Nicaragua participan muchos sacerdotes y laicos, entre ellos el reconocido monje y poeta Ernesto Cardenal. También la Teología se enriquece con las nuevas formas de lucha como la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Chiapas, 1994).

La Iglesia y la teología de la liberación tuvieron sus mártires que participaron de estos movimientos populares. Además de Camilo Torres, está el caso del sacerdote guerrillero Gaspar García Laviana (1941-1978), Comandante de la Revolución Sandinista nicaragüense, y el de uno de los máximos exponentes de la teología de la liberación latinoamericana, el jesuita Ignacio Ellacuría (1930-1989), asesinado a sangre fría en El Salvador. Pero es precisamente el obispo de El Salvador, Monseñor Óscar Arnulfo Romero, asesinado el 24 de marzo de 1980, uno de los mártires latinoamericanos más reconocidos en su lucha por la justicia y la liberación al lado de los más pobres.

Los teólogos y la Teología de la liberación

Los precursores más destacados de la Teología de la Liberación fueron los sacerdotes Gustavo Gutiérrez Merino (peruano) y Leonardo Boff (brasileño), quienes publicaron a principios de los 70 *Teología de la liberación* (1971) y *Jesucristo el liberador* (1972), respectivamente.

La Teología de la Liberación se conecta con diversas formas de militancia popular e intenta responder a la cuestión de cómo ser cristiano y vivir el Evangelio en un continente oprimido. ¿Cómo conseguir que nuestra fe no sea alienante sino liberadora? En este sentido, la Teología de la Liberación se inscribe en una “praxis profética”: denunciando la opresión de los pueblos por parte de estructuras injustas, y anunciando el Reino de Dios en la tierra, como un reino de justicia que implica la transformación de esas estructuras. La praxis cristiana es una militancia bien concreta de construcción de ese Reino, junto a los sectores populares y haciendo una “opción por los pobres” y contra la pobreza.

La Teología de la Liberación sostiene que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica, política, social e ideológica, como signos visibles de la dignidad del hombre. Por eso, la militancia cristiana trabaja para eliminar la explotación, las faltas de oportunidades y las injusticias de este mundo, porque la situación de la mayoría de los latinoamericanos contradice el designio histórico de Dios y la pobreza es un pecado social.

Como afirma Gustavo Gutiérrez, la Teología de la Liberación es un *acto segundo*, es decir, no nace de la producción de los teólogos, sino de la experiencia de compromiso y trabajo con y por los pobres, de lucha contra la pobreza y la injusticia, y de las posibilidades de los oprimidos y dominados como creadores de su propia historia, superadores de sus sufrimientos y

protagonistas de su liberación.

La Teología de la Liberación nace del reconocimiento del mundo social, cultural y político de los sectores populares, y de sus propias formas de expresión y reflexión como sujetos históricos. En ella, Jesús es anunciado como quien viene a liberar a los pobres de su opresión, derribando a los poderosos de su trono.

La educación liberadora

El capítulo IV de los Documentos de Medellín (1968) está dedicado a la educación. Como en los demás capítulos, se parte de la situación y las características de la educación en América Latina. Se habla de deficiencias e inadecuaciones, de sectores marginados de la cultura, de los que están afuera de los sistemas educativos, de la orientación de esos sistemas al mantenimiento de las estructuras injustas, de la pasividad y uniformidad de la educación, del acento en el “tener más”, el pragmatismo y el inmediateísmo.

Luego Medellín apuesta a la democratización de la educación y afirma la necesidad de un tipo de educación acorde con el desarrollo integral.

La llamaríamos “educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (Documentos Finales de Medellín, 1968: 72-73).

La educación liberadora, agregan los Obispos en los Documentos de 1968, debe ser creadora, “pues tiene que anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina”. Debe favorecer la autodeterminación de los jóvenes y promover su sentido comunitario, por eso tiene que basarse en la comprensión del mundo juvenil. Tiene que estar abierta al diálogo y alentar la integración “en la unidad pluralista del continente”. De allí que se expresa el compromiso para “crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos en este despertar de un nuevo mundo” (Documentos Finales de Medellín, 1968: 73-74).

En el capítulo XVI los obispos hablan de los medios de comunicación, y afirman que están forjando una nueva cultura y que aproximan a los hombres entre sí, al favorecer la socialización y el reconocimiento mutuo. Para los Documentos de Medellín, los medios son formas de expresión y, en ese sentido, son educativos y también pueden orientarse para estar al servicio de la liberación, ya que favorecen el despertar de la conciencia (Documentos Finales de Medellín, 1968: 210). Sin embargo, dicen, muchos medios están vinculados a grupos económicos y políticos interesados en mantener el “*statu quo*”.

Los Sacerdotes tercermundistas y la Teología del pueblo

El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) fue un movimiento dentro de Iglesia Católica argentina, que intentó articular la idea de renovación de la Iglesia subsiguiente al Concilio Vaticano II con una fuerte participación política y social. Estuvo formado principalmente por sacerdotes activos en villas miserias y barrios obreros, entre 1967 y 1976. Como tal, estuvo muy cercano a organizaciones de la izquierda peronista y en ocasiones al marxismo.

Tres sacerdotes porteños, Héctor Botán, Miguel Ramondetti y Rodolfo Ricciardelli, habían hecho circular unos meses antes de la Conferencia de Medellín el Manifiesto de los 18 Obispos del Tercer Mundo (Camara, 1968), proponiendo entre sus compañeros la formación del MSTM. Las respuestas fueron numerosas, y para fines del año 1967 más de 200 curas se habían integrado al mismo. El primer encuentro, realizado en mayo de 1968, contó con el aval tácito de los obispos Enrique Angelelli (La Rioja), Alberto Devoto (Goya), Jerónimo Podestá (Avellaneda), Carlos Caferatta (San Luis), Antonio Brasca (Rafaela), Jaime de Nevaes (Neuquén) y Vicente Zaspé (Santa Fe), aunque ninguno de ellos llegó estrictamente a formar parte del movimiento.

Junto con numerosos laicos, el MSTM se dedicó al trabajo social en zonas marginales, además de apoyar las reivindicaciones obreras, lo que hizo que se aproximara y a veces se definiera como parte del movimiento peronista. Especialmente esto ocurrió con el sacerdote villero Carlos Mujica, que fuera asesinado en 1974 por la agrupación parapolicial derechista Triple A. En 1970 expresan en un documento: “En Argentina constatamos que la experiencia peronista y la larga fidelidad de las masas al movimiento peronista constituyen un elemento clave en la incorporación de nuestro pueblo al proceso revolucionario”. De hecho, la mayoría de los tercermundistas fueron peronistas, aunque existieron curas afines al marxismo, en especial al guevarismo.

La apropiación de la Teología de la Liberación en Argentina, relacionada también con el tercermundismo, dio origen a la llamada Teología del Pueblo, cuyos más importantes referentes fueron Lucio Gera (1924-2012) y Justino O’Farrell (1924-1981) que fuera integrante de las llamadas Cátedras Nacionales, junto a Alcira Argumedo y Horacio González, entre otros.

Desde la Iglesia argentina, en los Documentos de San Miguel de 1969 se invita a discernir acerca de su acción liberadora

[...] desde la perspectiva del pueblo y de sus intereses, pues por ser éste sujeto y agente de la historia humana, que está vinculada íntimamente a la historia de la Salvación” [...] por lo tanto la acción de la Iglesia no debe ser solamente orientada hacia el pueblo sino también y, principalmente, desde el pueblo mismo (Scannone, 1997).

En la Teología del pueblo, los temas del *pobre* y la *justicia* están permanentemente en relación con los del pueblo, su dependencia y liberación (cf. Gera, Büntig y Catena, 1974). En esos tiempos (fines de los 60 y principios de los 70) se vivía un resurgir popular del *peronismo*, en el cual se cifraba la esperanza de liberación política y social, distinta del *statu quo*, pero también diferente de la ofrecida por el marxismo.

Las culturas populares y la educación popular

Por la vertiente nacional de la Teología de la Liberación encontramos una inquietud diferente acerca de las culturas populares. Lejos de muchas opiniones marxistas, que ven en las culturas populares sólo alienación, la Teología del Pueblo rescata el valor de la cultura y de la religiosidad popular. La fe encarnada en la cultura del pueblo acompaña, promueve y dinamiza el *proyecto político-cultural* del mismo.

Desde esta perspectiva se plantea un estilo de trabajo educativo popular que no consiste tanto en la “concientización”, de corte muchas veces iluminista, sino en el acompañamiento de la experiencia cultural y la organización política del pueblo. Esto se desarrollará y profundizará acompañando los procesos de luchas por los Derechos Humanos desde finales de los 70 y los 80, y las políticas populares de distribución y reconocimiento ya en el siglo XXI.

El énfasis de la educación popular ya no está puesto en el antagonismo de clase únicamente. La educación popular desde entonces posee dos trayectorias que vale la pena resaltar:

1. Las prácticas y procesos experimentados por los sectores populares, donde la “educación popular” sigue siendo expresión del conflicto y posibilidad de ejercicio de la política y de la profundización democrática. Aquí están los movimientos sociales y las organizaciones populares ligadas a múltiples antagonismos (de clase, étnicos, sexuales, de género, generacionales, religiosos, etcétera).
2. Las políticas públicas que se inscriben en los llamados “paradigmas populares de justicia” (Fraser, 2006), que logran articular políticas de redistribución (encaminadas a la igualdad) con políticas de reconocimiento de identidades sociales o culturales. De estas formas hoy se producen los procesos de liberación, y alrededor de ellas se hacen posibles nuevos modos de entender la educación popular.

Bibliografía citada:

Boff, Leonardo, *Jesucristo el liberador*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros, 1974.

Camara, Helder et al., *Manifiesto de los Obispos del Tercer Mundo*, Buenos Aires, Búsqueda, 1968.

CELAM, *Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Ed. Paulinas, 1968.

De las Casas, Bartolomé, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, [1552] vv. Ediciones.

Dussel, Enrique, *Caminos de liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros, 1974.

Fraser, Nancy, “La justicia social en la era de la política de la identidad”, en N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006.

Gera, Lucio; A. Büntig y O. Catena, *Teología, pastoral y dependencia*, Buenos Aires, Guadalupe, 1974.

Gutiérrez, Gustavo, *Teología de la liberación*, Barcelona, Sígueme, 1972.

Scannone, Juan Carlos, “Perspectivas eclesiológicas de la ‘Teología del Pueblo’ en la Argentina”, en Chica, F.; Panizzolo, S. y Wagner, H. (eds.), *Ecclesia Tertii Millenniumi Advenientis*, Casale Monferrato, 1997.

10/ POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE (1921-1997)

Hay una idea de finales la década del 60 sobre la muy mentada y polisémica “educación liberadora” (un “concepto estelar” de ese tiempo), que se expresa en los Documentos de Medellín (CELAM, 1968). Dice, como vimos en la clase anterior sobre la Teología de la Liberación, la educación liberadora “*es la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo*”; que es un “*medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre*”; que es, en definitiva, “*la nueva educación que requieren nuestros pueblos en el despertar de una nueva sociedad*”. Ahora vale la pena recordar que el capítulo sobre Educación de esos Documentos recoge tanto algunas experiencias que vinculaban a la Iglesia con movimientos revolucionarios como el pensamiento mismo del pedagogo y pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien ofició se asesor u orientador en la comisión dedicada al tema Educación en Medellín.

Paulo Freire

Paulo Regulus Neves Freire llega a la elaboración de sus primeras obras luego de pasar por una educación dialogal a la vez que religiosa en su hogar, por su formación en psicología del lenguaje y en el existencialismo y el personalismo cristiano de Tristán de Atayde, Maritain, Mounier (y por la primera lectura hegeliana de Marx gracias al sacerdote Henrique Vaz), por su graduación en Derecho y por el viraje que significó su casamiento con la educadora Elza Maia Costa Oliveira, quien lo acercó a la práctica educativa. Pero también llega a esas primeras obras con algunas marcas “políticas”: la primera es su participación en la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (lanzada por Getulio Vargas, en 1947). Más adelante participa en el SESI (Servicio Social de la Industria, de Pernambuco), una entidad asistencialista en la que fue Director del Departamento de Educación y Cultura, donde realiza las experiencias que lo conducirán a la elaboración de su famoso “método”, en 1961. Pasa también por el ISEB (Instituto Superior de Estudios Brasileños), creado en la transición entre el suicidio de Vargas y la presidencia de Kubitschek (durante el breve gobierno de Café Filho) y que se proponía elaborar una ideología del desarrollo nacional, pero que sufre, en la década del 50 (en algunos de sus intelectuales), un desplazamiento hacia posiciones de izquierda nacional y cristiana en el contexto del modelo desarrollista. Luego, durante el gobierno de João Goulart (después de Janio Quadros), hay un fuerte proceso de transición ideológica en un importante grupo de instituciones e intelectuales, hacia posiciones más radicalizadas que tienden a sintetizar elementos del cristianismo y del marxismo. En esa época se consagra el “método Freire” que logra (como experiencia) alfabetizar 300 trabajadores en sólo 45 días; el método se extiende rápidamente. Freire participó en la gestión de Goulart dirigiendo el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, aprobado el 21/1/64. Poco tiempo después, en abril de 1964, cae el gobierno de Goulart y Freire es acusado por la Dictadura de “subversivo intencional”, “traidor de Cristo y del pueblo brasileño” y de “pedagogo bolchevique, con métodos similares a los de Stalin, Perón y Mussolini” (cf. Freire, 1974: 18); es tomado preso y, luego, se exilia en Bolivia, Chile y Suiza. Su exilio finalizará recién en 1980. De regreso a Brasil, trabajó con el Partido de los Trabajadores (PT) de Sao Paulo y supervisó el plan de alfabetización de 1980 a 1986. Cuando el PT se impuso en las elecciones municipales de 1988, Freire fue nombrado Secretario de Educación de Sao Paulo. En 1986, su esposa Elza murió. Freire se casó con Maria Araújo Freire, quien continúa con su labor educativa. Freire murió el 2 de mayo de 1997 en Sao Paulo, de una insuficiencia cardíaca.

Freire fue durante décadas un educador de adultos, un educador popular. Recién en los 60, a partir de sus propias prácticas, Freire empieza a escribir, contribuyendo a construir una referencia indiscutible para eso que en los 60 se llamó educación liberadora, pero que es más conocido como el movimiento de educación popular.

El libro de Freire que, indudablemente, ha sido más reconocido y ha operado un quiebre que excede el pensamiento pedagógico es *Pedagogía del oprimido*, que significa una aportación latinoamericana fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales dominados, al enfatizar el reconocimiento de la situación de opresión, como una situación de violencia, y la estrategia general de trabajo revolucionario *con* los oprimidos y no *para* ellos, como lo son las políticas asistencialistas. Como lo expresa Henry Giroux (1992), *Pedagogía del oprimido* desempeña un vigoroso papel en los debates sobre la naturaleza, el significado y la importancia de la educación como una forma de política cultural, ya que redefine una narrativa de la educación como proyecto político y, al mismo tiempo, interpela a todos los trabajadores culturales empeñados en la construcción y organización de los conocimientos, los valores, los deseos y las prácticas socioculturales.

El diálogo en la pedagogía de la liberación

Entre muchos otros, que no abordaremos, uno de los temas centrales de *Pedagogía del oprimido* es el del *diálogo*. En el diálogo se nos revela la palabra, que es el diálogo mismo. Un diálogo que debe entenderse de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías y como un alerta frente al activismo. Lo que pone Freire en el centro de esta cuestión, es la doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión, articuladas entre sí. Sin embargo, lo más relevante de la propuesta de Freire es el alcance del diálogo en cuanto modo de pronunciar la palabra: “*decir la palabra verdadera es transformar el mundo (...) Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo*” (Freire, 1970: 99-100). Lo que permite resaltar el anudamiento entre diálogo y transformación, cuestión política central del pensamiento freireano.

El *diálogo* indica un tipo de comunicación para construir la verdad, que nadie posee de manera absoluta; en este sentido insta un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otros (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza). El *diálogo* se opone al “anti-diálogo”, propio de la educación bancaria; por eso la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación (cf. Freire, 1970: 85), ya que esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación. Hay un sentido crítico-político del *diálogo*: el trabajo *con* los otros y no *para* ellos (como en el asistencialismo, el paternalismo o el adoctrinamiento); el trabajo *para* los otros luego deviene trabajo *sobre* o *contra* los oprimidos. El *diálogo* es praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible, afirmando así la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora (sobre la base de aquel requisito) en el mundo social y cultural.

“*El diálogo –dice Freire– es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu*” (Freire, 1970: 101). El diálogo en principio es “encuentro”; lo que no implica que sea ni armonioso ni orientado a un acuerdo de los dialogantes. El diálogo puede ser conflictivo ya que es el resultado del encuentro de personas que ni siquiera se agota en la relación “yo-tu”, por lo cual tampoco es sólo una construcción verbal o una conversación. Por el contrario, el diálogo es un largo proceso de construcción que se va concretando en la praxis que, a su vez, alimenta al diálogo a través de la problematización. Finalmente, es un encuentro entre hombres “mediatizados” por el mundo. Esto quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto los hombres son seres *en* y *con* el mundo y en cuanto esa relación hombre-en/con-el-mundo alimenta o genera el encuentro y produce la praxis

transformadora.

El “universo vocabular”

Parece que Freire nada dice acerca del sentido cultural del diálogo o sobre la dimensión dialógica de las prácticas culturales. Pero si prestamos atención a su obra, este aspecto aparece vinculado con el tema del *reconocimiento del universo vocabular*. Con el estudio del universo vocabular “no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen” (Freire, 1969: 109; 111). Freire afirma que la obtención del *universo vocabular* no es un trabajo meramente tecnicista, sino que implica un involucramiento del educador en el pueblo. La búsqueda misma, la investigación realizada por el educador, es ya dialógica y da origen a la posibilidad misma del diálogo. Para Freire (1970: 112), el “universo vocabular” es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. En este sentido, la educación popular o liberadora debe provenir del reconocimiento del universo vocabular de los grupos populares.

Por lo demás, en el reconocimiento del *universo vocabular* ocurren dos procesos. Un primer proceso es el reconocimiento del *diálogo cultural* para poder generar (o instaurar, como dice Freire) la *acción dialógica* o el diálogo como estrategia de trabajo político-cultural. El segundo, que abarca la totalidad de esta estrategia, es el *reconocimiento* mismo; esto es, no se trata sólo de “conocer” el universo vocabular como algo extraño, exótico o separado. El señalamiento de Freire acerca de la participación del educador en el mismo campo lingüístico que el pueblo, instala un principio que se aleja de toda ilusión idealista, en cuanto a la existencia de plataformas exteriores desde las cuales pensar o diseñar las acciones. Pero, además, de lo que se trata el “reconocimiento” es de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo (cf. Huergo, 2005: 201), como *partenaire* que es capaz de jugar el mismo juego que nosotros, y de jugarlo bien.

La “conciencia posible” y los trabajos educativos

El orden del reconocimiento habla de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias (constituídas a través de historias de lucha material y simbólica, y constitutivas de nuestra identidad) no se configuran *en* o *por* la acción dialógica, sino que se “encuentran” y se “reconocen” en ella (y no siempre de manera armoniosa y feliz); y al reconocerse y encontrarse se refiguran. Este es un punto clave de toda acción política liberadora que ha sido históricamente debatido en el pensamiento de izquierda. Freire alude a él cuando se refiere a la “conciencia posible”, una noción del filósofo marxista rumano Lucien Goldmann (1913-1970). Goldmann relata el debate entre Stalin y Lenin sobre los procedimientos de la Revolución rusa en el campesinado. La política revolucionaria era la de colectivización de la tierra, pero los campesinos rechazaban esa iniciativa. Stalin es partidario de colectivizar cueste lo que cueste, y aunque el costo sea arrasarlo con el mundo campesino. Lenin, en cambio, sostiene que la política revolucionaria se puede implementar de acuerdo con el máximo de conciencia posible de los campesinos, porque de otro modo sería destruir su mundo de sentidos, su cultura. Freire se apoya en esta idea de Lenin explicada por Goldmann: los procesos revolucionarios y de liberación, y en este caso las estrategias de trabajo educativo, deben llevarse adelante reconociendo el “máximo de conciencia posible” de los sectores oprimidos, porque de otro modo estaríamos arrasando con su

cultura y su universo vocabular.

Una genuina política liberadora, para Freire, es la que reconoce y se apoya en ese máximo de conciencia posible, que debe ser trabajado (y ampliado) a través de la educación. De allí que Freire plantee, por un lado, que “*el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la ‘propaganda liberadora’. Este 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*” (Freire, 1970). Por otro lado, sostiene que más allá de la “educación sistemática”, son claves “*los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización*” (Freire, 1970: 47). Esto significa que el educador, el político, el trabajador social, el comunicador, etc. trabaja en un sentido liberador, no cuando intenta imponer sus ideas o hacer proselitismo, sino cuando trabaja “con” los oprimidos al ritmo de sus procesos de organización.

La perspectiva crítica de la alfabetización

Otro tema central es el de la *alfabetización*, que apunta a una participación consciente de las masas en lo político; en este sentido, es una praxis cultural. Freire elabora una perspectiva crítica de la alfabetización, por ejemplo en *Acción cultural para la libertad* (1975). En esa perspectiva se articulan dos elementos básicos de la formación subjetiva: la experiencia y el lenguaje. Freire parte de la consideración de que en una estructura de dominación el lenguaje y la experiencia están alienados (cf. Freire, 1975: 8). Las maneras de hablar y pensar el mundo, en estos casos, constituyen un reflejo del pensamiento y del lenguaje propios de las sociedades dominantes (cf. Freire, 1975: 9). Más adelante sostiene que, en la cultura del silencio, “*las masas están “mudas”, es decir, están impedidas de participar creadoramente en las transformaciones de su sociedad*” (Freire, 1975: 30). Esto quiere decir que no pueden pronunciar su palabra ni hacer su experiencia propia. Para Freire, la cultura del silencio obstaculiza el saber de las masas: las masas no saben que es posible apropiarse del lenguaje y vivir una experiencia de transformación, creación y recreación (Freire, 1975: 30). Y esto se debe a que, en una estructura de dominación, los dominados han incorporado o internalizado los valores dominantes (cf. Freire, 1975: 36) que contienen dos mitos culturales: el de su inferioridad cultural y el de su propia ignorancia. La dominación hace capaz su dominio a través de estas ideas naturalizadas en el sentido común de los sectores populares. Y cuando los sectores populares asumen y encarnan el mito de su inferioridad cultural y el de su ignorancia, trabajan a favor de su propia dominación.

En este sentido, los oprimidos, en una cultura de dominación, creen que el lenguaje es neutral y que la experiencia está determinada (como si no hubiera otra experiencia posible que la de ser dominado). El propósito de la alfabetización crítica, entonces, es político cultural en cuanto liberación de la cultura de dominación o “cultura del silencio”. Pero esto se hace posible sólo en la medida en que se devuelve la articulación entre lenguaje y experiencia, entre *hablar la palabra* y *transformar la realidad*, entre palabra y acción (cf. Freire, 1975: 29). Tal articulación, no obstante, se logra como “acto de conocimiento” que se produce y se constituye en la praxis y que es el rasgo distintivo de los procesos educativos (cf. Freire, 1975: 7). Allí Freire resalta la articulación entre experiencia transformadora y lenguaje desmitificado en la alfabetización crítica. “*Sólo en la medida en que (el dominado) 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 lenguaje ganarán un significado más allá de aquel mundo que lo dominaba*” (Freire, 1975: 9). Este interjuego de la experiencia con el lenguaje se completa con la desnaturalización y la desmitificación de los significados dominantes (la inferioridad cultural y la propia ignorancia); lo que abre la posibilidad de una experiencia transformadora, colectiva e individual.

La percepción de Freire acerca de la articulación entre “acto de conocimiento” y condiciones de dominación contribuye a poner en el centro del problema de la alfabetización la vinculación entre poder y conocimiento. El significado distinto que el instalado por el lenguaje dominante, surge de

la práctica cultural de transformación (cf. Freire, 1975: 9), de la experiencia colectiva de organización y lucha por la liberación, lo que permite vivir la experiencia de expresar la *voz*, como superación de la cultura del silencio, pronunciar la palabra y crear las condiciones para un nuevo modo de experiencia.

La lectura y la escritura

En el marco de estas perspectivas se hace posible comprender qué entiende Freire por el proceso de *lectura y escritura*. Enseñar/aprender a leer y escribir, en primer lugar, no es una acción técnica y mecánica, sino que tal enseñanza y aprendizaje se asume desde el supuesto de que la acción del hombre es histórica (cf. Freire, 1975: 18-19). Enseñar/aprender a leer y escribir es una estrategia político cultural precisamente porque supone que la historia es posibilidad y no mero determinismo. Lo central de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura, para Freire, está en la articulación entre texto y contexto, además de la vinculación de la experiencia con el lenguaje. La alfabetización crítica, en cuanto concientización, debe permitir una *re-lectura* del mundo y no sólo del texto (Freire, 1991: 94). Y en cuanto praxis, debe avalar nuevas formas de *re-escritura* del mundo y también del texto. Allí está su politicidad: “*Siempre vi la alfabetización de adultos –dice Freire– como un acto político y un acto de conocimiento, por eso mismo como un acto creador*” (Freire, 1991: 104). Las sucesivas y articuladas formas de lectura y escritura del mundo y la palabra se anudan a la vinculación de la lectura crítica de la realidad con “*ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización (que pueden) constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrabegemónica*” (Freire, 1991: 107).

Las culturas y las luchas político-culturales

Entre las obras dialógicas de Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986), un diálogo con el filósofo chileno Antonio Faúndez, es quizás la más significativa en cuanto a una definitiva integración en su perspectiva del pensamiento del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Aparece aquí con mayor vigor la noción de hegemonía y el concluyente desarrollo de una mirada política acerca de la cultura, que le permite hacer evidente la politicidad de la cultura. A partir de su experiencia existencial, Freire llega a tres premisas básicas acerca de la cultura. En primer lugar, las culturas y sus expresiones no son ni mejores ni peores, sino diferentes entre sí (cf. Freire y Faúndez, 1986: 29). En segundo lugar, a partir de su experiencia en Guinea-Bissau y sus diálogos con el líder de la independencia de ese país, Amílcar Cabral (1924-1973), percibe las contradicciones en el interior de las culturas (cf. Freire y Faúndez, 1986: 140-141). En tercer lugar, enunciará una suprema contradicción lógica, pero una insoslayable certeza cultural: lo esencial de la identidad, contrariamente a la percepción regular (que considera esencial a lo común o a lo similar), es lo diferente (cf. Freire y Faúndez, 1986: 36).

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

Desde estas posiciones, Freire propone la discusión sobre dos problemas en una política cultural: el de la sensibilidad popular y el de las resistencias culturales. En ambos está presente la

dimensión transformadora del trabajo cultural que tiene en cuenta cómo los espacios sociales, los productos culturales y sus sentidos y las diferencias cargan marcas relacionadas con el poder. Desde el punto de vista teórico, Freire asume a Gramsci para abordar el problema de la *sensibilidad popular*; desde la perspectiva política, evoca a Amílcar Cabral y al Che Guevara (1928-1967). “Lo que tenemos que hacer es unir el sentir y la comprensión para alcanzar lo verdadero. (...) Guevara y Cabral jamás renunciaron a esta comunión. (...) La lectura crítica de la realidad tiene que juntar la sensibilidad a lo real y, para adquirir esta sensibilidad o desarrollarla, precisa de la comunión con las masas” (Freire y Faúndez, 1986: 45-46).

El problema de las *resistencias culturales*, es leído desde una perspectiva política. En el mundo cotidiano se establece una lucha entre la ideología dominante y las resistencias culturales que le ofrecen los sectores dominados. “La comprensión crítica de cómo se dan las cosas en el mundo de lo cotidiano, puede ser muy útil al analista político en su entendimiento de cómo la ideología dominante no llega a someter toda la expresión cultural, no llega a someter la creatividad popular (...). A veces, podemos ser llevados en una comprensión acrítica, a pensar que todo lo que se halla en la cotidianidad popular es pura reproducción de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de la resistencia, en el lenguaje, en la música, en el gusto de las comidas, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo” (Freire y Faúndez, 1986: 42). La lucha político-cultural contra la ideología dominante no parte de ideas, sino de los elementos concretos de resistencia cultural popular (de las *mañas* de los oprimidos, cf. Freire y Faúndez, 1986: 64), un germen de lucha ya existente desde los sectores populares (cf. Freire y Faúndez, 1986: 43). Precisamente la recaída en posiciones voluntaristas, intelectualistas o autoritarias tienen que ver con no querer conocer esas formas de resistencia en las masas populares y afirmar en ellas sólo reproducción de la ideología dominante. “La comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas, es fundamental para la estructuración de planes de acción político-culturales” (Freire y Faúndez, 1986: 64).

Bibliografía citada:

- CELAM, *Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Paulinas, 1968.
- Freire, Paulo y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora, 1986.
- Freire, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1991.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2005.

11/ FRANCISCO GUTIÉRREZ Y LA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

En nuestro tiempo, y desde hace unas décadas, vivimos transformaciones culturales con características nunca vistas en la historia. Francisco Gutiérrez¹² las considera como un proceso insoslayable, pero no sólo en su aspecto objetivo, sino en los impactos subjetivos que ellas producen. De modo similar a quienes sostienen un efecto enajenante de los medios, Gutiérrez caracteriza a la sociedad de los medios como un entorno cultural de saturación indiscriminada y no digerida de informaciones, un contexto crecientemente a-histórico, donde “*La percepción del mundo que nos llega gracias a los medios de comunicación masiva no corresponde a lo que es el mundo*” (Gutiérrez, 1975: 27).

La consecuencia, para el autor, es una “polución cultural” y una creciente incomunicación entre el hombre y los otros en un mundo de comunicación electrónica, universal e instantánea (cf. Gutiérrez, 1975: 28). Cabe observar, dicho sea de paso, que cuando Gutiérrez habla de “incomunicación” no percibe la posibilidad de explorar nuevos modos de comunicación en la cultura, más allá de la posibilidad del circuito emisor-receptor. Además, anuda la comunicación con una relación intersubjetiva cara-a-cara, en desmedro de prácticas y procesos comunicacionales que se producen en la cultura. De todos modos, está reconociendo la transformación del mundo de la vida por la presencia de los medios de comunicación. Pero aparece en él una sugestiva concepción informacional o transmisiva que subyace en sus afirmaciones: la existencia de “comunicación” se juega en la capacidad de transmitir mensajes que, además, puedan ser potencialmente “educativos”. Esa concepción es deudora y fruto, acaso, de cierto “pánico moral” hacia los medios de comunicación de masas (cf. Huergo, 2005: 221-222).

Para Gutiérrez la cultura de masas es un hecho social. En cuanto tal, la cultura de masas es transclasista y transcultural: “*Todas las capas sociales reciben los mismos productos culturales (que) están a la disposición de todos sin distinción de clases sociales ni de niveles culturales*” (Gutiérrez, 1973: 30-31). El nuevo entorno cultural está organizado por la tecnificación de las imágenes, donde el lenguaje de las imágenes es un lenguaje universal y eterno (cf. Gutiérrez, 1973: 27). Esto quiere decir que, al fin, se cumpliría el sueño de una comunicación transparente, sin barreras idiomáticas, étnicas, clasistas, nacionales, en fin: particulares; lo cual es, en definitiva, lo que posibilita la globalización en su sentido totalizador y pluralista, como articulación armoniosa de la universalidad de las expresiones particulares.

Pero lo más importante es que Gutiérrez patea el tablero. El autor percibe que las transformaciones culturales poseen dos dimensiones: la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. “*La civilización moderna con sus medios técnicos de transporte (trenes, automóvil, avión), sus medios*

¹² Francisco Gutiérrez Pérez nació el 18 de abril de 1928 en Burgos, España, pero se nacionalizó costarricense. Fue religioso, se licenció en Filosofía y Letras con especialidad en Pedagogía y luego se doctoró en Pedagogía. Estudió Historia y Estética de la Cinematografía, y luego Creatividad en Educación. Fue profesor de Pedagogía del Lenguaje Total y de la Comunicación en Colombia, Costa Rica y México. También ha dictado cursos en Berlín, en Guatemala, en Brasil, en Perú y en Argentina. Consultor de la UNESCO y miembro del Comité Mundial de la Asociación Mundial de Comunicadores Cristianos, ha trabajado en la formación de docentes en Haití y ha sido Director de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria. Está vinculado al movimiento de la Teología de la Liberación en América Latina y a grupos revolucionarios de diferentes naciones latinoamericanas. Es vicepresidente del Instituto Paulo Freire con sede en Sao Paulo (Brasil) y Director del Centro Internacional de Prospectiva Paulo Freire. Hace casi 40 años publicó sus primeros libros sobre el “lenguaje total” y la “pedagogía de la comunicación”. Publicó luego trabajos sobre educación liberadora y la educación como praxis política. En los 90 editó obras sobre mediación pedagógica y sobre la comunicación en la educación popular. A fines de los 90, publicó *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, asumiendo el desafío de la globalización y la complejidad.

de comunicación (prensa, radio, cine, TV), en fin, con sus medios mecánicos y hasta electrónicos de interrelación está ofreciendo al hombre nuevas formas de percibir, de intuir, sentir y pensar. (...) El cambio de percepción implica el cambio de mentalidad” (Gutiérrez, 1973: 41). Aunque los medios también contribuyen a sostener los intereses de la estructura de dominación (cf. Gutiérrez, 1973: 63). Esto quiere decir que Gutiérrez está observando la capacidad de los nuevos equipamientos culturales en cuanto a la producción de disposiciones subjetivas y perceptivas (cf. Gutiérrez, 1975: 141) y, a la vez, también la articulación de esa relación con el reforzamiento de la dominación.

Uno de los rasgos decisivos de las transformaciones culturales en su dimensión subjetiva, es la captación *prefigurativa* del futuro, aún desconocido, por parte de los jóvenes (cf. Gutiérrez, 1975: 17-18)¹³. Sostener la idea de ruptura generacional como rasgo distintivo de las transformaciones culturales, lleva inmediatamente a poner en cuestión cualquier referente fijo y absoluto en las prácticas y procesos educativos, como lo fueron los padres y los docentes. Por lo tanto, lleva a asumir el carácter relacional y relativo del sujeto educador, a la vez que su contingencia: los referentes educativos son concebidos como variables, cambiantes y relativos a cada relación educativa. En el ambiente de la cultura prefigurativa, el sujeto educador concebido de manera fija e invariable, lógicamente experimenta la extrañeza, la inadecuación y el repudio al nuevo entorno cultural producido, sin embargo, por las mismas “generaciones adultas” (cf. Gutiérrez, 1975: 24-25). Es Margaret Mead la que alienta las reflexiones de Gutiérrez sobre la variabilidad del referente educativo y la imposibilidad de ligarlo de manera necesaria con una generación: “Si queremos mejorar la presencia del hombre en este ‘mundo nuevo’, no son los jóvenes los que tienen que cambiar sino más bien nosotros los adultos” (Gutiérrez, 1975: 25).

Gutiérrez, sin embargo, presenta sus dudas sobre los alcances de la lectura en este nuevo entorno cultural. Teniendo en cuenta que hay una doble cara de la realidad, existe una cara que nos es permitido leer y otra cara, que nos permanece oculta, que no sabemos cómo leerla (cf. Gutiérrez, 1975: 37). Lo que, en definitiva, observa Gutiérrez es uno de los rasgos constitutivos de la nueva situación; ese rasgo es el doble discurso, donde los significados están forzados por una representación hegemónica hacia los países periféricos en la que mecanismos de poder y exterminio (como el *napalm*) son camuflados o enmascarados por las nuevas razones “universales” de productividad, planificación y cohesión nacional (cf. Gutiérrez, 1975: 39). En este entorno, por otro lado, Gutiérrez resalta el carácter estratégico de las comunicaciones: la televisión produce constantemente interpelaciones que avalan el enmascaramiento de una cara de la realidad, por lo que se constituye en el arma de producción simbólica más importante, que emite sin cesar mensajes legitimadores de las posiciones dominantes (cf. Gutiérrez, 1975: 39).

Más allá de esa discusión, nos interesa resaltar que Francisco Gutiérrez sostiene dos cuestiones claves, que poseen una significación relevante para comprender la complejidad cultural de nuestro trabajo:

1. *La cultura no se enseña* (cf. Gutiérrez, 1975: 15). Adelantándonos, podríamos afirmar que la cultura deviene educativa en la medida en que, a través de sucesivas y diferentes interpelaciones, provoca o se articula con reconocimientos, o no reconocimientos, y con identificaciones subjetivas; y que esto, según este autor, no se “enseña” en un sentido clásico del término, sino que simplemente se incorpora.
2. *La cultura no es algo acabado, cosificado o muerto* (Gutiérrez, 1975: 16). Las concepciones de cultura que tienden a clausurar su sentido y a sustancializar la cultura, quedando, de paso, atrapadas en un pasado estático (puro o esencial), han generado una idea de educación como juego de producto/consumo (donde el proceso de producción queda soslayado) y una ilusión de cuantificación y medición de la cultura asimilada por cada persona.

Estas dos cuestiones claves, revelan la necesidad de provocar y recrear lo educativo en los diferentes ámbitos de la cultura y la vida social que, en principio, no tienen necesariamente por objetivo educar. De hecho, la educación está siendo desafiada por los medios de comunicación,

¹³ Hace suyas las ideas sobre las culturas *prefigurativas* de la famosa antropóloga Margaret Mead (1971).

sus contenidos y sus formas (cf. Gutiérrez, 1973: 19), así como por una cultura de masas donde la imagen se presenta como encarnación del objeto, debido a su poder de representación (cf. Gutiérrez, 1973: 24). En este contexto, la escuela sufre una profunda crisis como agencia educativa: se debate entre la conservación de prácticas informativas y transmisoras de conocimientos, y unas nuevas prácticas que alienten y acepten el desafío frente a un mundo donde crece la afectividad y la sensibilidad (Gutiérrez, 1973: 25).

El reconocimiento de que las transformaciones culturales no sólo producen (en cuanto equipamientos culturales) novedosas disposiciones en los sujetos, sino también interpelan a los sujetos desde la sensibilidad, posibilitando nuevas formas de reconocimiento e identificación, tiene, al menos, tres consecuencias críticas en la relación entre la educación y el mundo de la vida cultural:

1. La crucial disyuntiva para el educador, entre una actitud de repliegue y conservación y otra de apertura y desafío; esto, habida cuenta del reconocimiento del carácter relacional de la práctica educativa donde, como sostenía Antonio Gramsci, “*el intelectual sabe pero no siente, las masas sienten pero no saben*” o, en términos freireanos, el educador también es educado y el educando es educador.
2. El desarreglo producido en el control y disciplinamiento como dispositivos organizadores de la vida escolar, debido al poder indisciplinado de la imagen, por un lado, y a la imposibilidad de ejercicio de control por parte de la didáctica tradicional: las percepciones y la afectividad de la cultura de la imagen escapan al control de los métodos de enseñanza y aprendizaje (cf. Gutiérrez, 1973: 26).
3. El desajuste e inadecuación de la escuela como agencia educativa central, portadora del discurso educativo hegemónico; porque la escuela sigue creando en el educando disposiciones mentales que entran en contradicción con las situaciones mentales creadas por su contacto con la vida (cf. Gutiérrez, 1973: 43). Desajuste e inadecuación que provocan el resurgimiento de una pedagogía que articula la educación con la vida.

Desde estas consideraciones Gutiérrez construye su *pedagogía de la comunicación*. El sentido de la misma está, según dice, en el adagio de Karl Marx: “*Si el hombre es formado por las circunstancias, las circunstancias deben volverse humanas*” (Gutiérrez, 1973: 31); lo que implica el reconocimiento del nuevo entorno cultural como formador de sujetos y, a la vez, la capacidad transformadora de la intervención educativa sobre ese entorno. La pedagogía de la comunicación, entonces, se resuelve en tres cuestiones nodales:

1. Un reconocimiento: el de la existencia de una “escuela paralela” de la sociedad de consumo; una escuela mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional (cf. Gutiérrez, 1973: 48).
2. Un proyecto: el que articula al diálogo con la participación, haciendo de la escuela un centro de comunicación dialógica y convirtiendo a los medios de comunicación en una escuela participada (cf. Gutiérrez, 1973: 49). El diálogo y la participación, en este autor, tienen relación con una idea de “receptor activo” atribuida a los jóvenes, que quieren ser forjadores de su propia historia y no meros espectadores o consumidores (cf. Gutiérrez, 1973: 74), y con la formación de ciudadanos críticos para la nueva sociedad (cf. Gutiérrez, 1973: 81).
3. Una política: la que se construye contra la monopolización de la escuela en la formación de sujetos, aun cuando ésta se presente bajo las formas de una “comunidad educativa” -lo cual es un elemento de autoengaño, ya que tiene por objeto último escolarizar la comunidad (cf. Gutiérrez, 1975: 115). La gestión educativa no debe pertenecer a la escuela sino a la comunidad, porque en el nuevo entorno cultural crece la relevancia de otros centros de acción educativa, de otros agentes sociales educativos: fábricas, gabinetes de trabajo, talleres, bibliotecas, iglesias, centros profesionales, centros juveniles, etc. (cf. Gutiérrez, 1975: 116); debe devolverse a la comunidad su referencia y su carácter educativos.

Bibliografía citada:

Gutiérrez, Francisco, *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.

Gutiérrez, Francisco, *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975.

Huergo, Jorge, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2005.

Mead, Margaret, *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica, 1971.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE LORA, María Esther, “Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios en la modernidad”, en *Perfiles educativos*, N° 85/86, México UNAM, 1999.
- ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- ARGUMEDO, Alcira, *Los silencios y las voces en América Latina*, Bs. As., Ed. del Pensamiento Nacional, 1996.
- BARCOS, Julio, “Plan de una Escuela Integral”, en *La Escuela Popular*, Buenos Aires, N° 10, 1913.
- BARRANCOS, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.
- BAYER, Osvaldo, “La influencia de la inmigración italiana en el movimiento obrero argentino”, en *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos*, Buenos Aires, Booklet, 2008.
- BOFF, Leonardo, *Jesucristo el liberador*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros, 1974.
- BOLÍVAR, Simón, *Obras Completas*, 3 Vols. La Habana, Lex, 1950.
- BOURDIEU, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- BRUNNER, José Joaquín, “América Latina en la encrucijada de la Modernidad”, en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS, 1992.
- BUCKLEY, Walter, *La sociología y la teoría moderna de sistemas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1982.
- CAMARA, Helder et al., *Manifiesto de los Obispos del Tercer Mundo*, Buenos Aires, Búsqueda, 1968.
- CARRIZALES RETAMOZA, César, *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la tarea docente*, México, Línea, 1986.
- CASTORIADIS, Cornelius, “Poder, política, autonomía”, en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira, 1993.
- CELAM, *Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Ed. Paulinas, 1968.
- CIRIGLIANO, Gustavo, *Educación y futuro*, Bs. As., Hvmánitas, 1982.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Madrid, Reus, 1922.
- DE LAS CASAS, Bartolomé, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, [1552] vv. Ediciones.
- DEWEY, John, *La experiencia y la naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1948.
- DEWEY, John, *El hombre y sus problemas*, Bs. As., Paidós, 1952.
- DEWEY, John, “Mi credo pedagógico”, en *El niño y el programa escolar*, Bs. As., Losada, 1967.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, “Calidad en la educación. Neologismo en el lenguaje pedagógico”, en *Didáctica. Aportes para una polémica*. Bs. As., Aique, 1992.
- DILTHEY, Wilhelm, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, en “Obras completas”, México, Fondo de Cultura Económica, 1934.
- DUSSEL, Enrique, *Caminos de liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros, 1974.
- EZCURRA, Ana, *El conflicto del año 2000. Bush: Intervencionismo y distensión*, México, El Juglar, 1990.

- FEYERABEND, Paul, *Tratado contra el método*, Madrid, Tecnos, 1986.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.
- FOUCAULT, Michel, *Genealogía del racismo*, Montevideo, Nordan-Altamira, 1993.
- FOUCAULT, Michel, *La vida de los hombres infames*, Montevideo, Nordan-Altamira, 1993.
- FRASER, Nancy, “La justicia social en la era de la política de la identidad”, en N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata, 2006.
- FREINET, Célestin, *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Fontanella, 1972.
- FREINET, Célestin, *La educación por el trabajo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- FREINET, Célestin, *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia, 1974.
- FREINET, Elise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1975.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.
- FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI, 1973.
- FREIRE, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo, *Educación y cambio*, Buenos Aires, Búsqueda, 1979.
- FREIRE, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1991.
- FREIRE, Paulo y Antonio FAÚNDEZ, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora, 1986.
- FREUD, Sigmund, “Esquema del psicoanálisis”, 1923 (1924), en *Obras completas*, Volumen 15, Bs. As., Orbis-Hispamérica: Ensayo CXXVI, 1988.
- FURLAN, Alfredo, “La labor educativa de los profesores de educación física”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, OEI, 2005.
- GERA, Lucio; A. BÜNTIG y O. CATENA, *Teología, pastoral y dependencia*, Buenos Aires, Guadalupe, 1974.
- GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- GIROUX, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
- GOODY, Jack, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Harvard University Press, 1977.
- GOODY, Jack, *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza, 1990.
- GOZZER, Giovanni, “Los fundamentos del planeamiento de la educación y del desarrollo de las instituciones escolares”, en Alfredo Van Gelderen y otros, *Planeamiento. Sus bases económicas y sociales*, Buenos Aires, Estrada, 1969.
- GRINSZPUN, Marcela; CABELLO, Emilio; SEID, Gonzalo y TELLERÍA, Florencia, “Reflexiones sobre Peronismo y Pedagogía”, en <http://catedradepedagogia.blogspot.com.ar/2010/12/reflexiones-sobre-peronismo-y-pedagogia.html>
- GUTIÉRREZ, Francisco, *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.
- GUTIÉRREZ, Francisco, *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975.
- GUTIÉRREZ, Gustavo, *Teología de la liberación*, Barcelona, Sígueme, 1972.
- HABERMAS, Jürgen, “La modernidad, un proyecto incompleto”, en Hal Foster y otros, *La*

- posmodernidad*, México, Kairos, 1988.
- HAVELOCK, Erick, *Preface to Plato*, Cambridge, Harvard University Press, 1963.
- HEIDEGGER, Martin, *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- HELLER, Ágnes y Ferenc FEHER, *Anatomía de la izquierda occidental*, Barcelona, Península, 1985.
- HUERGO, Jorge, "El modelo tecnocrático y la educación", en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Bs. As., No. 17, 1992.
- HUERGO, Jorge, *Hacia una genealogía de comunicación/educación*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, 2005.
- HUERGO, Jorge y M. B. FERNÁNDEZ, *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- JOFFE, Azucena, "El teatro anarquista y la constitución del campo teatral porteño en los albores del siglo XX", en *Rev. Afuera. Estudios de crítica cultural*, Año IV, N° 7, noviembre de 2009.
- KAPLÚN, Mario, *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- KORN, Alejandro, *Ideas filosóficas en la evolución nacional*, Bs. As., Solar, 1983.
- KUSCH, Rodolfo, "Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas (Análisis crítico de la metodología de Paulo Freire)", en *Rev. Hoy en el Trabajo Social*, N° 25, Buenos Aires, ECRO, 1972.
- KUSCH, Rodolfo, *América profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1986.
- KUSCH, Rodolfo, *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarrón, 1975.
- KUSCH, Rodolfo, *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976.
- LERNER, Daniel, *The Passing of Traditional Society. Modernizing the Middle East*, Glencoe, Free Press, 1958.
- LEVINAS, Emmanuel, "Le Dit et le Dire", en *Le Nouveau Commerce*, Cuad. 18-19, 1971. [Reproducido en *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.]
- LEVINAS, Emmanuel, *Dios, la muerte y el tiempo*, Madrid, Cátedra, 1993.
- MAFFESOLI, Michel, *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MANTOVANI, Juan, *Educación y plenitud humana* [1933], Buenos Aires, El Ateneo, 1981.
- MANTOVANI, Juan, *La educación y sus tres problemas* [1943], Buenos Aires, El Ateneo, 1948.
- MANTOVANI, Juan, *La educación popular, en América*, Buenos Aires, Nova, 1958.
- MARCUSE, Herbert, *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 1981.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las mediaciones*, México, G. Gili, 1987.
- MATTELART, Armand y Michèle, *Historia de las teorías de comunicación*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MATTELART, Armand, *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Madrid, Fundesco, 1993.
- McLAREN, Peter, *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI, 1995.
- McLAREN, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MEAD, Margaret, *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica, 1971.
- MOUFFE, Chantal, *El retorno de lo político*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- NATORP, Paul, *Pedagogía social*, Madrid, La Lectura, 1913.

- ONG, Walter, *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- OPORTO, Mario, *De Moreno a Perón*, Buenos Aires, Planeta, 2011.
- PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1989.
- PAVIGLIANITTI, Norma, *Neo-conservadurismo y educación*, Bs. As., Libros del Quirquincho, 1991.
- PUIGGRÓS, Adriana, “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1994.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Volver a educar*, Bs. As., Ariel, 1995.
- PUIGGRÓS, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá, “Premio Andrés Bello” 2004, 2005.
- PUIGGRÓS, Adriana y otros, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
- PUIGGRÓS, Adriana y Jorge Luis BERNETTI, *Peronismo: Cultura política y Educación (1943-1952)*, Tomo V, 2006. En Adriana Puiggrós (directora), *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Galerna, 1993.
- PUIGGRÓS, Adriana y Rafael GAGLIANO (Dir.), et al., *La fábrica del conocimiento*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.
- QUERRIEN, Anne, *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*, Madrid, La Piqueta, 1994.
- RAMOS, Juan P., *Historia de la instrucción pública en la República Argentina*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación-Ed. Peuser, 1910.
- RAMOS, Juan P., *Los límites de la educación*, Buenos Aires, Docencia, 1981.
- RODRÍGUEZ, Simón, *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols., Caracas, Imprenta Nacional, 1954.
- RODRÍGUEZ, Simón, *Obras Completas*, Caracas, Ediciones Arte, 1975.
- ROGERS, Everett, *The Diffusion of Innovations*, Glencoe, Free Press, 1962.
- ROITENBURD, Silvia N., “Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio”, en *Rev. Estudios*, N° 9, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Córdoba), julio 1997-junio 1998.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio o la educación* [1762], Madrid, Alianza, 2000.
- RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso, *Simón Rodríguez, maestro de América*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información, 2006.
- SARDU, Ayelén, “Una molesta piedra en el zapato: educación anarquista”, *Revista Theomai*, N° 17, 2008.
- SARMIENTO, Domingo F., *Facundo. Civilización y barbarie*, Madrid, Hyspamérica, 1982.
- SARMIENTO, Domingo F., *Educación popular*, Bs. As., Banco de la Provincia de Córdoba, 1988.
- SAVIANI, Dermeval, “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad”, en *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto, 1988.
- SCANNONE, Juan Carlos, “Perspectivas eclesiológicas de la ‘Teología del Pueblo’ en la Argentina”, en Chica, F.; Panizzolo, S. y Wagner, H. (eds.), *Ecclesia Tertii Millennii Advenientis*, Casale Monferrato, 1997.
- SCHRAMM, Wilbur, *Nuevos métodos y técnicas de educación*, París, UNESCO, Serie “Estudios y documentos de educación”, 1963.

- SIMMEL, Georg, *Sociología*, Madrid, Revista de Occidente, 1937.
- SKINNER, Burrhus “Máquinas de enseñar”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, Dpto. de Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades de la UNLP, tercera época, N° 3, 1962.
- SOLER, Ricaurte, *El positivismo argentino*, Bs. As., Paidós, 1968.
- SPRANGER, Eduard, *Cultura y educación*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948.
- SPRANGER, Eduard, *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1958.
- SURIANO, Juan, *Anarquistas, cultura y política libertaria en Bs. As. 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- TABORDA, Saúl, “Comuna y federalismo”, en Revista *Facundo*, Año II, N° 4, mayo de 1936.
- TABORDA, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 vols., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.
- TABORDA, Saúl, *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1933.
- TORRES, Carlos Alberto, “Educación de adultos y educación popular”, en *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- TORRES, Rosa María, “Comunicación y educación popular”, en P. Valdevellano (ed.), *El video en la educación popular*, Lima, IPAL, 1989.
- VARELA, Julia y Fernando ÁLVAREZ URÍA, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.
- VERGARA, Carlos N., “Proyecciones Pedagógicas”, en *La Escuela Popular*, Buenos Aires, N° 10, 1913.
- WAINSZTOK, Carla, *Simón Rodríguez. Pedagogía y emancipación*, Bs. As., 2009.
- WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1997.