

“Paulo Freire ante el 19 y 20 de diciembre del 2001: encuentros entre la praxis freireana y una cultura política emergente en la Argentina”.

Paola Rubisztain.

Cita:

Paola Rubisztain (2011). *“Paulo Freire ante el 19 y 20 de diciembre del 2001: encuentros entre la praxis freireana y una cultura política emergente en la Argentina”*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/785>

IX Jornadas de Sociología

Mesa 67: El proceso emancipatorio y el fantasma socialista en América Latina.

Coordinadores: Hugo Calello hugocalello@yahoo.com, Susana Neuhaus susaneuh@yahoo.com

Título de la Ponencia:

“Paulo Freire ante el 19 y 20 de diciembre del 2001: encuentros entre la praxis freireana y una cultura política emergente en la Argentina”

Autora:

Paola Rubinsztain (Conicet-UnLu / Gemsep-FSoc UBA)

Palabras claves: movimientos sociales, educación popular, narrativas políticas emergentes.

Resumen

Las jornadas del “19 y 20” del 2001 condensan y visibilizan procesos previos de movilización y organización social, como así también, dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos de las políticas neoliberales. En muchos casos son acciones que se nutren de nuevos imaginarios y narrativas emancipatorias, distanciadas de la izquierda tradicional.

A partir del gobierno de Néstor Kirchner, en el año 2003, se hace evidente el reflujo de la movilización más álgida y la participación social más radicalizada. Sin embargo, van a persistir los ecos de las jornadas del 2001 y los procesos organizativos previos, así se continúan desplegando diversas acciones y actividades en barrios y territorios. En este escenario se puede constatar la multiplicación de acciones pedagógicas, “desde abajo”, que se reivindican como iniciativas de “educación popular” y recuperan al pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Este trabajo se centra en estas últimas. Nos interesa reflexionar acerca de la productividad político-pedagógica de la perspectiva freireana para inspirar, en el contexto de la última década en la Argentina, el desarrollo de espacios educativos orientados hacia la transformación social.

Como hipótesis de trabajo planteamos que múltiples espacios pedagógicos son abiertos considerando las concepciones y principios orientadores para la acción que proveen tanto la perspectiva freireana como una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001. Existiría cierto encuentro entre las ideas- fuerza de ambas expresiones. Nos interesa rastrear desde allí qué elementos de la educación popular son retomados en la actualidad, cómo son releídos, en qué claves son reinterpretados.

Introducción

Casi diez años nos separan de uno de los hitos más significativos en la historia argentina reciente. Nos referimos a los días 19 y 20 de diciembre del

2001¹, días nombrados como *crisis institucional, descomposición social* o -con desdén- simple *manipulación clientelar* ejercida por ciertos sectores políticos. Días que también se narran en términos de *argentino*, *situación pre-revolucionaria* o *insurrección popular*.

Sin mistificar ni subestimar, entendemos que las jornadas del “19 y 20” condensan y visibilizan procesos previos de movilización y organización social -imperceptibles para la mayoría hasta ese momento-, como así también, dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos de las políticas neoliberales (desocupación, pobreza, desafiliación social, etc.). En muchos casos, son acciones que se nutren de nuevos imaginarios y narrativas emancipatorias, distanciadas de la izquierda tradicional.

A partir del gobierno de Néstor Kirchner, en el año 2003, se hace evidente el retroceso de la movilización más álgida y la participación social más radicalizada². Sin embargo, van a persistir los ecos de las jornadas del 2001 y los procesos organizativos previos. Organizaciones y movimientos sociales continúan desplegando diversas acciones y actividades en barrios y territorios. En este escenario se puede constatar la multiplicación de acciones pedagógicas, “desde abajo”, que se reivindican como iniciativas de “educación popular” y para ello retoman, principalmente, los principios del pedagogo brasileño Paulo Freire.

En este trabajo nos interesa reflexionar acerca de la productividad político-pedagógica de la perspectiva freireana para inspirar, en el contexto de la última década en la Argentina, el desarrollo de espacios educativos orientados hacia la transformación social. En particular, en el campo de la educación de jóvenes y adultos, se multiplican iniciativas que se denominan *Bachilleratos Populares*, a partir de ellas desplegamos las reflexiones que siguen³. Nos preguntamos cómo

¹ A fines del 2001 se instala el “corralito”, medida que limita el retiro de efectivo de los depósitos bancarios, afectando a los sectores medios, asimismo, como expresión de la penuria económica de sectores populares se desarrollan saqueos a comercios y supermercados. Se decreta estado de sitio y en respuesta a ello, en los días 19 y 20, se desarrollan “cacerolazos” y masivas movilizaciones que son brutalmente reprimidas con un saldo de 40 muertos. “*Que se vayan todos*” es una de las consignas que prevalece. Tras estos sucesos renuncia el presidente Fernando De la Rúa y todo su gabinete y se asiste, posteriormente, a la sucesión de cinco mandatarios en sólo diez días.

² En este punto este artículo se distancia de aquellas interpretaciones que entienden la asunción de Néstor Kirchner como el momento de ruptura a partir del cual la política cobraría nuevos sentidos, recuperaría su carácter transformador convocando a la militancia, a partir de la figura del ex presidente. En relación a este relato, son ilustrativas las palabras de Forster (2010, noviembre 28): “*Muy de vez en cuando, cuando no se lo espera, algo sucede, algo intenso, que viene a alterar las escrituras del poder. Algo de eso, en su excepcionalidad, aconteció a partir del 25 de mayo de 2003. Lo insólito, lo que no podía estar pasando, simplemente comenzó a derramarse sobre una época descreída (...)*”. Polemizar con estas perspectivas, de amplia circulación tras la muerte del ex mandatario, excede los propósitos de este trabajo, sin embargo nos interesaba dejar planteada la cuestión.

³ Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas destinadas a jóvenes y adultos, impulsadas en, y desde, múltiples organizaciones sociales (fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, movimiento de desocupados, centros culturales). Se puede constatar del 2004 acá, la apertura de cerca de treinta BP. Estas experiencias, al tiempo que apuntan a dar respuestas a necesidades educativas en barrios y territorios

se actualiza, en el escenario señalado, la idea expuesta por el pedagogo brasilero de concebir la acción pedagógica como un modo de intervención política, cómo se activa en praxis concretas su planteo que afirma que *“no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica; la directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad”* (1997:42).

Como hipótesis de trabajo planteamos que múltiples espacios de educación de jóvenes y adultos son desarrollados considerando las concepciones y principios orientadores para la acción que proveen tanto la perspectiva freireana como una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001. Existiría cierto encuentro entre las ideas- fuerza de ambas expresiones. Nos interesa rastrear desde allí qué elementos de la educación popular son retomados en la actualidad, cómo son releídos, en qué claves son reinterpretados.

Para abordar estos interrogantes primero trazaremos una caracterización de la cultura política emergente a la que hacemos referencia, luego nos detendremos en los principales rasgos de la denominada educación popular. A continuación analizaremos los puntos de convergencia entre ambas expresiones. Por último, presentaremos algunas conclusiones.

Expresiones de una cultura política emergente

En el cambio de siglo son múltiples las experiencias que, con distintos niveles de radicalización, se manifiestan en la Argentina impugnando el orden capitalista neoliberal⁴ y, al decir de Bauman, sus consecuencias humanas, éstas últimas analizadas en diversos escritos. Muchas de dichas experiencias ensayan modos originales de dar respuestas a necesidades sociales, no garantizadas por el mercado laboral ni por subsidios estatales, y organizan el orden de lo común bajo lógicas no mercantiles sino comunitarias, asociativas, autogestivas. En los ámbitos urbanos se desarrollan movimientos piqueteros de diversas tendencias políticas, fábricas y empresas recuperadas, emprendimientos productivos autogestivos, ferias comunitarias, asambleas barriales, centros culturales, ollas

donde las mismas no están resueltas, se proponen desarrollar proyectos educativos que procuran hacer efectivos los vínculos entre pedagogía y cambio social.

Las ideas aquí desarrolladas se nutren, en particular, de ricas discusiones colectivas y proyectos político-pedagógicos que comparto, desde el año 2006, con compañeros y compañeras del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Simón Rodríguez” y de otras experiencias cercanas.

Asimismo estas reflexiones se enmarcan en el proyecto de tesis doctoral *“Escuela y movimientos sociales. Las experiencias político-pedagógicas de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”*, bajo la dirección de Silvia Brusilovsky y Norma Michi.

⁴ Algunas de ellas tienen lugar a mediados de la década del '90. Como antecedentes se reconoce, entre otros, a las “puebladas” en localidades del sur y norte del país: Cutral-Có y Plaza Huinul y, Tartagal y Mosconi, respectivamente. En ambas regiones petroleras se hacen presentes los efectos devastadores de las políticas privatizadoras de empresas estatales. Por otra parte, también se pueden señalar las organizaciones en barrios empobrecidos y asentamientos del conurbano bonaerense.

populares, medios de comunicación alternativos, grupos anti- ALCA y por el no pago de la deuda externa, entre otros. En el ámbito rural es importante señalar el fortalecimiento de movimientos campesinos.

Asimismo, una nueva narrativa para nombrar la acción política y el cambio social -provista también por distintas expresiones que recorren el continente latinoamericano⁵-, nutre estas iniciativas con aires propios: vivir en lo cotidiano *“otro mundo es posible”*, *“un mundo donde quepan muchos mundos”*. En un renovado lenguaje para pensar y practicar la utopía se hacen presentes las nociones de autonomía, construcción en redes, poder popular, contra poder, anti poder, multiplicidad del sujeto (Mazzeo, 2005: 13). Se rechazan las visiones exclusivamente estatistas de la política⁶. A su vez, las luchas y desarrollos feministas también abonan la idea de concebir el ámbito cotidiano como un aspecto de la realidad a transformar, *“lo personal es político”* (Korol, 2006:178).

Podemos ensayar con Svampa (2008) que, tras el 2001 se cimienta un *“ethos militante emergente”* caracterizado por acciones políticas territorializadas, en las que prima la acción directa, la defensa de la democracia asamblearia y la demanda de autonomía (Svampa, 2008:38). En palabras de la autora: *“la autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la “autodeterminación” de los sujetos. Asimismo, esta aspiración converge con la valorización de la práctica en sí misma, en tanto modalidad de construcción política, antes que la adhesión a las grandes declaraciones ideológicas o a los acuerdos programáticos. Ambos ejes atraviesan de manera central el proceso de recomposición de las subjetividades políticas contemporáneas”* (2005:7). Asimismo, se impone como imperativo de este ethos común, la desburocratización y democratización de las organizaciones, de allí que en muchos casos existan desconfianzas ante instancias sindicales y partidarias.

Mazzeo (2010), por su parte, nombra esta constelación de sentidos y prácticas como *“nueva izquierda”* o *“izquierda por venir”* caracterizada por pensar y actuar *“en ruptura con los modos del reformismo, el nacional-populismo y la izquierda vieja”*. Por su parte, Adamovsky (2007) también identifica una nueva identidad de izquierda que se distancia de la socialdemocracia, el leninismo y los movimientos de liberación nacional. Un *“nuevo anti-capitalismo”* que se opone al vanguardismo, al centralismo, a la confianza exclusiva en la clase obrera y promueve una *ética radical de la igualdad*. A su vez, dicho autor señala los lazos de los *“activismos”* locales con otros movimientos que luchan por una alter-globalización o globalización contra-hegemónica (Boaventura de Sousa Santos).

En síntesis, aquí queremos poner el acento en cómo el proceso del 2001 abierto en la Argentina da lugar a que adquieran mayor visibilidad pública nuevas prácticas políticas y se desplieguen renovados lenguajes para nombrarlas. Estas praxis, entendemos, confluyen con distintos aspectos de la tradición freireana y

⁵ Entre otros, podemos nombrar, la experiencia zapatista en México que empieza a difundirse tras el levantamiento de 1994, el Foro Social Mundial, el MST en Brasil.

⁶ Entre las referencias más exasperadas de ello se ubica, por ejemplo, las ideas de Holloway con la consigna *“cambiar el mundo sin tomar el poder”*.

desde estas convergencias se desarrollan espacios educativos originales en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

La tradición político-pedagógica freireana

Siguiendo a Scocuglia (2006) podemos afirmar que el primer momento de producción de Paulo Freire está marcado por las influencias del nacionalismo desarrollista y el populismo progresista que prevalecía en Brasil entre los años 1955-1964. Desde los gobiernos del período se predicaba que la educación constituía un elemento clave en el “avance hacia el progreso”. Así, las primeras propuestas de Freire, las prácticas de alfabetización como las formulaciones teóricas sobre educación, encuentran en los primeros años de los ‘60 un marco propicio para desarrollarse. En sus primeras producciones (*“Educación y actualidad brasileña”*, escrito en 1959) Freire sostendrá que la alfabetización debe estar ligada a la concientización de los sectores populares. En sintonía con los planteos de la época, entiende por ello, la construcción de una conciencia nacional que asuma la necesidad del desarrollo industrial y la participación popular en la democracia liberal como vías hacia la autonomía nacional. A su vez, percibe el cambio social principalmente como transformación de la “conciencia individual” y en ello la educación ocupaba un papel central.

Freire se ve obligado a exiliarse ante el ascenso del gobierno militar en el año 1964. Fuera de Brasil continúa su participación en diversas acciones político-pedagógicas en Chile y África. A partir de estas experiencias Freire comienza a incluir en sus reflexiones teóricas categorías marxistas de forma no dogmática, lo que permitirá que éstas se conjuguen con su “humanismo idealista” inicial (Scocuglia, 2006: 55). Se complejizan así sus primeros planteos y comienza a identificar con mayor nitidez la politicidad del acto educativo y, a su vez, lo educativo de la acción política. En el contexto de los años setenta de amplia politización de distintos ámbitos de la vida social (sectores campesinos, sindicales, partidarios, estudiantiles, eclesiales, etc.) el discurso freireano no es ajeno a ello y va radicalizándose y legitimándose como praxis político-pedagógica ligada a los proyectos revolucionarios latinoamericanos de la década. La praxis freireana también será asumida por movimientos de liberación nacional que se multiplican en el tercer mundo como es el caso de Guinea-Bissau en el continente africano. Este recorrido se expresa en la obra del pedagogo, dan cuenta de ello los textos *“Pedagogía del oprimido”* y *“Acción cultural para la liberación”*, ambos escritos en 1969 y *“Cartas a Guinea Bissau”* de 1977 (Scocuglia, 2006).

La “educación para la liberación” se constituye en una propuesta de educación de adultos opuesta a las políticas impulsadas por la Alianza para el Progreso que postulaban el “desarrollo de las comunidades” y su “modernización” mediante la participación voluntaria de sus miembros, desvinculando los problemas locales de los factores estructurales (Castillo y Latapi, 1985:59). La educación popular, que no proviene de la UNESCO o de los países centrales sino que surge de experiencias de base y en América Latina, se fundamenta en una interpretación de la realidad del continente opuesta a los postulados de dichos ámbitos: sostiene que las mayorías no se encuentran “marginadas”, sino explotadas, así la lucha no es contra el subdesarrollo sino contra la dependencia y las fuentes de dominación y explotación (idem: 62).

Convergencias entre principios freireanos y nuevas prácticas educativas emancipatorias

Freire formula líneas directrices de una “pedagogía de la resistencia”, de confrontación con los procesos de opresión que se desarrollan en toda América Latina en los años sesenta/setenta (Scocuglia, 2006:25). En Argentina, treinta años después, en un contexto caracterizado por los efectos sociales de las recetas neoliberales implementadas durante los años noventa, esta matriz política-pedagógica es recuperada y reactualizada por distintos movimientos sociales⁷. Se multiplican iniciativas por fuera, en los bordes o en el interior del sistema educativo que activan el acervo de saberes y conceptualizaciones de la tradición de la educación popular (Rodríguez, 2008:7). En diversos movimientos sociales se evidencia un crecimiento del reconocimiento del lugar de la educación en el proceso de lucha y organización, se expresan demandas que ponen de manifiesto necesidades sociales no tan obvias, como son la necesidad de participación y entendimiento (Sirvent, 2009: 271). Así, se desarrollan diversas experiencias que retoman las ideas-fuerza de Freire para orientar prácticas pedagógicas: espacios de formación política, alfabetización, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas. En este escenario, la educación de jóvenes y adultos (EDJA), históricamente postergada, constituye un campo particularmente fecundo de experimentación de nuevas prácticas que se nutren tanto de la perspectiva freireana, como de los principios rectores para la acción que provee la cultura política emergente tras la crisis del 2001. Nos interesa detenernos en reflexionar cómo ambas expresiones convergen contribuyendo a ampliar el repertorio de acciones colectivas disponibles en organizaciones y movimientos sociales.

En una primera aproximación encontramos que “*Pedagogía del oprimido*” y “*Pedagogía de la autonomía*” son los textos más leídos entre quienes impulsan prácticas de educación popular, en particular entre quienes se desempeñan como docentes en Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos⁸. Freire ofrece una pedagogía concreta, brinda a los educadores elementos de trabajo para orientar acciones educativo-culturales. ¿Qué elementos de Freire son retomados hoy? ¿Cómo confluyen con las nuevas perspectivas emancipatorias? En lo que sigue ensayamos algunos ejes que permiten comprender aspectos del encuentro entre ambas praxis.

- *Pensamiento utópico*

En los años noventa, tiempos de una cultura política basada en la despolitización social, en los que era predominante el discurso del “fin de la historia” celebratorio de la realidad, emergen las múltiples prácticas de resistencia ya señaladas. Las ideas-fuerza de Freire aportan elementos a dichas acciones, en particular, para la puesta en marcha de espacios de formación. En su planteo, la

⁷ No queremos decir con ello que en dicho período no se hayan desarrollado iniciativas y experiencias pero aquí nos abocamos a las prácticas que se impulsan específicamente en la última década.

⁸ Dato obtenido a partir de una consulta realizada a educadores que participan o han participado de Bachilleratos Populares. Cabe señalar que los textos de Freire son leídos principalmente en espacios de militancia -educativa, barrial e estudiantil- y no tanto en ámbitos académicos formales.

acción pedagógica cobra un lugar destacado en la batalla cultural por otras “lecturas de mundo” que habiliten nuevas praxis transformadores del orden dado.

La propuesta político-pedagógica freireana apunta la construcción de un discurso que se distancie de la paciencia pasiva y se asuma desde la paciencia esperanzadora; un discurso de denuncia y anuncio (Freire, 2002a: 91), de rebeldía y no de resignación (Freire, 2002b: 76). Su perspectiva está atravesada por un pensamiento utópico que se expresa en la postura política-teórica que asume a la historia como posibilidad y no como fatalismo o determinismo frente a lo cual no cabría otra alternativa que la adaptación. Así “*el mundo no es, el mundo está siendo*” (Freire 2002b: 75), la realidad es pensada como proceso en constante devenir y no como algo estático, los hombres y mujeres como seres inconclusos con “*vocación de ser más*”. Estas concepciones permiten (re)introducir la idea de cambio social como opción para no sólo constatar lo que ocurre sino también intervenir como sujeto de ocurrencias (Freire 2002b). Asimismo, abona lo anterior, el concepto de “*inédito viable*” que desarrolla, es decir, la posibilidad de percibir más allá de las “*situaciones límites*”, sobrepasando la experiencia existencial más concreta (Freire 2002a).

La nueva narrativa política también reintroduce la necesidad de utopía, de ampliación de los horizontes de lo posible, pero distanciándose de los proyectos revolucionarios de antaño que prometían la vida nueva en un más allá. Son perspectivas emancipatorias que conciben la utopía no como punto de llegada sino como camino (Korol 2006:183), como inauguración de espacios prefigurativos de una nueva sociedad, reconociendo que la utopía no es nada si no apunta al ‘aquí y ahora’ (Mazzeo, 2007 citado en Stratta y Barrera, 2009).

- *Diálogo y horizontalidad*

Uno de los principios de los nuevos movimientos y organizaciones sociales brega por la horizontalidad como modo organizativo oponiéndose así estructuras heterónomas típicas de las instituciones políticas tradicionales. Se plantea una igualdad radical en la construcción de prácticas políticas, se asume la democracia de base, la forma asamblearia como modo de funcionamiento (Thwaites Rey, 2004).

Entendemos que este aspecto confluye con los vínculos pedagógicos entre educador y educando planteados por Freire. Dicha propuesta apunta a instituir nuevos modos de relaciones sociales no regidas bajo la relación mando-obediencia. Se quiebran los esquemas verticales de la “*educación bancaria*”, así “*el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa*” (Freire 2002: 85). Mediante la dialogicidad se apuesta a la superación de las relaciones de poder en los vínculos educativos, principio que se encuentra con la búsqueda de horizontalidad señalada. Se puede pensar una analogía entre la construcción colectiva de conocimiento que plantea Freire, donde saberes teóricos confluyen con saberes populares, y una construcción dialógica de opciones de mundo que las organizaciones políticas asumen como horizonte.

- *Crítica al vanguardismo*

En estrecha relación con lo anterior, la perspectiva freireana y las nuevas subjetividades políticas que se configuran, confluyen en su oposición a la acción política de vanguardia. Es una crítica explícita en Freire que expresa con

profundidad en *“Pedagogía del oprimido”*. Allí traza un paralelismo entre la educación bancaria y la educación problematizadora, y la acción revolucionaria bancaria opuesta a una acción revolucionaria dialógica. Entendiendo que la pedagogía del oprimido no puede ser una acción ‘para’ sino que se construye ‘con’ los sectores oprimidos, el contenido programático de la acción política tampoco puede ser de exclusiva elección de los “revolucionarios”, lo que puede devenir en acción antidialógica, idea sintetizada en la célebre frase del autor *“nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión”* (Freire 2002a).

La crítica al vanguardismo es también asumida por el nuevo ethos militante. Desde estas expresiones no se entiende a la práctica política como una acción de esclarecidos y no se acepta la distinción entre base y dirigentes, típica de las formas delegativas del ejercicio del poder. Incluso, en muchos casos, la apuesta va más allá del planteo de Freire, quién asumía la posibilidad de liderazgos si éstos se basaban en la relación dialógica con el pueblo. En diversas organizaciones que se pueden enmarcar en la “nueva izquierda”, no se designan líderes, se opta por responsables de comisiones o tareas, roles que se apunta a rotar entre los distintos miembros de la organización, procurando no generar referencias personales centralizadas o concentración de información.

- *Los “oprimidos”: sujetos pedagógicos, sujetos políticos*

En uno de sus ensayos teóricos de mayor repercusión, Freire no se ocupa de una pedagogía en general sino, como el título del texto lo señala, de una “pedagogía del oprimido”: el “oprimido” constituye una categoría política. La práctica educativa que propone prioriza sus necesidades e intereses como clases subalternas que viven una situación de opresión socio-política y, a través de la acción pedagógica, se apunta a construir una situación contraria: en términos de Freire, la “liberación”, mediante la eliminación de *“la conciencia del opresor introyectada en el oprimido”* (Scocuglia, 2006:56).

La noción de Freire de “oprimido” es una categoría amplia, su pedagogía no es una “pedagogía de la clase obrera”. Ello permite confluir su pensamiento con otro aspecto de la cultura política de izquierda emergente, esto es, la no identificación de la clase proletaria como sujeto exclusivo y predeterminado de la emancipación social. Por el contrario, se reconoce la multiplicidad de relaciones de subordinación que atraviesan a las sociedades actuales: de clase (y su heterogeneidad interna), de género, de tipo étnicas. Todas ellas son cuestionadas como ilegítimas y se busca subvertir distintas “posiciones subordinadas de sujeto” (Laclau- Mouffe, 2010). No se predetermina un solo ámbito válido de lucha por la transformación social, todos ellos están involucrados. Aunque Freire no de cuenta de la multiplicidad de opresiones en sus escritos, la categoría “oprimido” se basa en el clivaje heteronomía/autonomía y permite enlazarlo con las distintas luchas actuales por la diversidad de situaciones de subalternidad.

- *Organizaciones como espacios pedagógicos*

Freire reflexiona sobre la “pedagogicidad” de la revolución considerando el proceso de Guinea-Biseseau y sostiene que las sociedades que atraviesan cambios revolucionarios constituyen todas ellas un momento educativo. Asimismo identifica otros contextos sociales de aprendizaje problematizador, como los procesos de trabajo y la producción, ámbitos distintos a los espacios instituidos

intencionalmente a tal efecto (Scoculgia, 2006). Hoy también se puede señalar la relevancia de distintas situaciones y actividades no exclusivamente pedagógicas, que despliegan las organizaciones y movimientos sociales y que son reconocidas por sus miembros como momentos valiosos de aprendizaje, tales como la toma colectiva de decisiones en espacios asambleario, la participación en acciones colectivas de protesta (movilizaciones, cortes de ruta, ocupaciones, redacción de petitorios, divulgación de reclamos en medios de comunicación, negociación con funcionarios), articulación y participación en espacios y redes políticas más amplios, etc.

Algunas palabras de cierre

Si en la década del '70 "la educación para la liberación", "las prácticas de concientización", se constituían en iniciativas educativas de un proceso de cambio social radical, hacia el fin de siglo XX, las propuestas político-pedagógicas freireanas son retomadas para abonar las luchas de nuevos movimientos y organizaciones sociales que llevan a cabo procesos de resistencias y que, a su vez, asumen nuevos modos de construir opciones políticas ante regímenes neoliberales regresivos. Nos interesa destacar la potencialidad de la praxis freireana para apuntalar, en distintas coyunturas, procesos de lucha y organización con acciones educativas y culturales. Se renueva la radicalidad y el compromiso libertario de la propuesta más allá de ciertas apropiaciones de la que fue objeto desde diversas propuestas "lavadas" de la politicidad que la praxis freireana supone.

La educación, la escuela, la formación de jóvenes y adultos se constituyen, en el contexto del 2001, como espacios también de "lo político" de carácter emancipador. Se produce una resignificación de un espacio público constituido a lo largo del siglo XX como ámbito monopolizado por la lógica estatal y penetrado, a su vez, por la lógica de la ganancia en la educación privada. Se tensionan ambas lógicas pero no desde los principios del mercado y la racionalidad privatizadora de lo común, sino reactualizando la práctica educativa como ámbito potencialmente emancipatorio. Y se nutre para ello de la tradición freireana y de una cultura política de izquierda de nuevos rasgos, que se encuentran y confluyen en distintos aspectos que consideramos relevantes, entre ellos: la asunción de un pensamiento utópico; la configuración de principios rectores para la acción político-pedagógica: dialogicidad, democratización de base, oposición al vanguardismo; la visibilización de los múltiples sujetos de la emancipación y la explicitación de nuevas instancias de construcción de aprendizajes críticos.

Bibliografía:

- Adamovsky E. (2007). *Más allá de la vieja izquierda*. Bs. As.: Prometeo.
- Barrera M. y Stratta F. (2009). *El tizón encendido*. Bs. As.: Editorial El Colectivo.
- Forster, R. (2010, noviembre 28). Lo inesperado. *Página 12*.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la autonomía*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Korol, C. (2006). La utopía en nuestras prácticas. En Korol, C., *Caleidoscopio de rebeldías*. Argentina: Ediciones América Libre.

- Laclau E. y Mouffe Ch. (2010). La revolución democrática. En Laclau E. y Mouffe Ch., *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Bs. As.: FCE.
- Mazzeo, M. (2010). La izquierda por venir y la nueva generación intelectual argentina. *Revista Herramienta*. On Line, 5. Disponible en: <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-5/la-izquierda-por-venir-y-la-nueva-generacion-intelectual-argentina>
- Mazzeo, M. (2005). *Que (no) hacer ?*. Bs. As. : Antropofagia.
- Rodriguez, L. (2009). Actualidad del pensamiento y la praxis freireana. *Revista Novedades Educativas*. Edición 209. Buenos Aires: Noveduc.
- Scocuglia, A. (2006). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma*. UFPB: João Pessoa: Editora Universitária.
- Sirvent, M. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina. En Sirvent, M., *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Bs. As.: Miño y Dávila ed.
- Svampa, M. (2006). Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia. *Revista Pampa*. Año 1/nro 1. Buenos Aires: Instituto de Estudios e Investigación, CTA. Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo15.pdf>
- Svampa,, M. (2008). Movimientos sociales y nuevo escenario regional. En Svampa, M., *Cambio de época movimientos sociales y poder político*. Bs. As.: Clacso Siglo XXI.
- Thwaites Rey, M. (2004). La autonomía como mito y como posibilidad. En Thwaites Rey, M., *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Bs. As.: Prometeo Libros.