

SUBJETIVACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN POPULAR: LA NOCIÓN DEL DIÁLOGO EN RANCIÈRE Y FREIRE COMO APORTE A LA REFLEXIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE BACHILLERATOS POPULARES ⁽¹⁾

Shirly Laura Said y Miriam Kriger
Universidad de Buenos Aires / Facultad
Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina)

Resumen

El artículo propone una contribución al campo de las pedagogías críticas, incorporando aportes de la filosofía política. Desde las perspectivas de Freire y Rancière, se analiza la noción de “diálogo” a fin de acuñar herramientas para la reflexión teórico-metodológica en torno a la subjetivación política de estudiantes de bachilleratos populares de Buenos Aires en la actualidad, en el marco de diversas experiencias de educación popular impulsadas por movimientos sociales latinoamericanos.

Se busca relacionar la propuesta de “educación dialógica” de Freire, entendida como acto de transformación de la realidad y de formación de los sujetos que se liberarán transformándola, con el concepto de “litigio” de Rancière, definido como espacio de materialización de la interacción social, donde los sujetos se constituyen como tales políticamente en el conflicto.

El análisis se centra en las experiencias de subjetivación política que promueven los bachilleratos populares, escuelas medias de jóvenes y adultos fundadas por organizaciones sociales tras el estallido de la crisis argentina del 2001. Para ello, se toman sus dos dimensiones de construcción político-pedagógica: hacia adentro del ámbito escolar, asociada a la propuesta de “educación dialógica”, y hacia afuera, en la lucha por el reconocimiento en la escena pública, cercana a la idea de “litigio”.

Palabras clave: educación popular, diálogo, litigio, subjetivación política, bachilleratos populares.

1. Introducción

El presente trabajo se propone realizar una contribución al campo de las pedagogías críticas incorporando aportes de la filosofía política. Para ello, emprenderemos el análisis de la noción de *diálogo* desde las perspectivas de Freire y Rancière con el fin de construir herramientas conceptuales que abonen a la reflexión sobre los procesos de *subjetivación política* que promueven los bachilleratos populares de la Argentina, en el marco de diversas experiencias de educación popular impulsadas por movimientos sociales en América Latina. Como punto de partida, buscamos articular la propuesta de *educación dialógica* de Freire ([1970] 2009), entendida como acto de transformación de la realidad y de formación de los sujetos que se liberarán transformándola, con la concepción de Rancière sobre la política como desacuerdo y del

litigio como espacio de materialización de la interacción social, donde los sujetos se constituyen como tales políticamente (Rancière, [1996] 2010).

Dando cuenta de la importancia de ambos autores en sus respectivos campos de estudio, así como de las grandes diferencias entre sus obras, buscamos articular conceptos clave que han desarrollado y esbozar una propuesta de integración –incluso allí donde solo parece haber antagonismo– que habilite la construcción de una noción densa de *subjetivación política*. Nos interesa particularmente la potencialidad de este concepto para afinar la mirada sobre los procesos concretos y actuales de transformación social y política que promueven los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Argentina.

Se trata de escuelas medias que surgieron tras el estallido de la crisis del 2001 en el país, en grandes centros urbanos como la ciudad y la provincia de Buenos Aires, que habían registrado un aumento notable de sus índices de pobreza y desocupación en la década previa, en el marco de una “sociedad excluyente” atravesada por procesos de descuidadización” (Svampa, 2005). En respuesta a la vacancia en la oferta educativa para la población de jóvenes y adultos producto de las políticas neoliberales y el achicamiento del Estado durante ese período, diversas organizaciones sociales y territoriales comenzaron a impulsar los bachilleratos populares como un modelo educativo propio, con el fin de avanzar en dos vías simultáneas: por un lado, la construcción de poder popular en los territorios a partir de la praxis de la educación popular y la organización autogestiva y, por otro, la interpelación al Estado en tanto responsable de garantizar el derecho de todos los sectores sociales a la educación (Facioni, Said, 2012).

En la actualidad existen más de setenta bachilleratos populares en todo el país que funcionan en el marco de organizaciones sociales muy variadas, con recorridos y actitudes hacia la política institucional diversos. En este trabajo nos enfocaremos especialmente en aquellos que integran la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), que comenzó como una instancia de intercambio pedagógico y se transformó luego en una herramienta de articulación política para visibilizar la problemática de la educación de jóvenes y adultos, y reclamar la oficialización de los títulos de los bachilleratos, el cobro de salarios por parte de los educadores y el otorgamiento de becas a los estudiantes (2).

En este sentido, identificamos dos dimensiones en la construcción político-pedagógica los bachilleratos: hacia adentro del ámbito escolar, que asociamos a la propuesta freireana de “educación dialógica”, y hacia afuera, en la lucha por el reconocimiento en la escena pública, cercana a la idea de “litigio” de Rancière. A partir de la reflexión teórica en torno a estos conceptos nos proponemos forjar nuevas herramientas para el estudio empírico de los procesos de *subjetivación política* que atraviesan los y las estudiantes de estas escuelas, tomando como hipótesis que sus trayectorias vitales se ven influidas y en ocasiones reconfiguradas en esta experiencia.

Para analizar este caso es esencial enmarcar los bachilleratos populares en el campo de los *nuevos* movimientos sociales (Melucci, 1994; Zibechi, 2003) de América Latina, cuya característica principal es que combinan la resistencia a los embates del neoliberalismo con la puesta en marcha de prácticas

prefigurativas que apuntan a construir día a día el mundo en el que se desea vivir. La dimensión educativa ocupa un lugar central en la vida de estos movimientos, entre los que resuenan las trayectorias del *Movimiento Sem Terra* (MST) de Brasil, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC), dado que adscriben a la simultánea politización de la pedagogía y pedagogización de la política (Torres Carrillo, 2011) como procesos indisociables en su praxis cotidiana. Estas experiencias y prácticas nos ponen ante el desafío de elaborar nuevos marcos teóricos, no exentos de tensión ni de contradicciones, que permitan abordar estos movimientos sociales en su complejidad, en la que diversas tradiciones de lucha y organización conviven con nuevas formas de pensar y de hacer política. Siendo conscientes de que los posicionamientos teóricos e ideológicos de Freire y Rancière responden a momentos históricos distintos, y que si bien su puesta en relación puede resultar conflictiva, la búsqueda de su complementariedad puede ser aún más provechosa, y allí radica el aporte de nuestra reflexión.

2. Freire: El encuentro para *ser más*

En *Pedagogía del Oprimido* ([1970] 2009), Freire emprende, desde la perspectiva humanista, un profundo análisis de las implicancias de la dominación a nivel de las conciencias, con el que busca develar el carácter histórico de la deshumanización de los hombres y alertar sobre la necesidad de una praxis mediante la cual los oprimidos puedan luchar por su propia liberación.

La deshumanización, entendida como el “resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y, consecuentemente, el *ser menos*” (Freire, 2009: 36), implica una internalización de la inferioridad equiparable a los conceptos de “ser para otros”, “conciencia servil” y “conciencia colonizada”, que Freire recupera de autores clásicos como Hegel y Marx. Asimismo, suma valiosos aportes de Memmi, Marcuse, Fanon y Fromm, y actualiza sus planteos a la década del sesenta en América Latina. Así, la opresión es presentada como “distorsión de la capacidad de *ser más*”, situación que resulta comprobable en la historia, pero que, plantea Freire, lejos está de ser “vocación histórica” de la humanidad (Freire, 2009: 36).

De aquí surgen los fundamentos de su propuesta pedagógica. En primer lugar, la certeza de que los únicos capaces de iniciar el proceso de emancipación son los oprimidos, en tanto identifiquen los términos de la relación que los relega a *ser menos* y, especialmente, “descubran que alojan al opresor” (Freire, 2009: 38). Luego, la necesidad de que esta conciencia de la opresión sea genuina, a fin de que conduzca en la práctica a la lucha por la humanización. Este juego dialéctico entre reflexión y acción es para Freire condición fundamental de la emergencia de una “praxis liberadora” (Freire, 2009: 43) que escape a los vicios del verbalismo y al activismo (Freire, 2009: 98) y, en lugar de invertir los términos de la opresión, la supere haciéndola desaparecer.

Esto explica el título del libro: Pedagogía *del* oprimido, dado que “debe ser elaborada *con él* y no *para él*, en tanto hombres o pueblos en la lucha por la recuperación de su humanidad.

Lo que aquí se plantea funge como un puente entre la dimensión filosófica de la opresión analizada por Freire y la propuesta pedagógica que realiza para superarla, asignando al espacio de encuentro entre educadores y educandos la vital tarea de desenmascarar la opresión y poner en manos de los oprimidos la construcción de su camino hacia la libertad, generando y re-generando herramientas que, a partir de la praxis, los constituyan como sujetos capaces de emprender la transformación del mundo.

Cabe preguntarnos, entonces, qué ámbito formativo es capaz de generar tales condiciones. Al analizar el sistema educativo oficial en el Brasil, Freire señala su correspondencia ideológica con el sistema de opresión capitalista en el que se inscribe, haciéndolo a grandes rasgos generalizable a toda América Latina. La *educación bancaria*, como la denomina, se asienta sobre una asimetría profunda entre educadores y educandos que no pretende ser salvada sino, por el contrario, reforzada mediante el acto educativo. A través de una línea divisoria entre los poseedores del saber y aquellos irremediabilmente ignorantes, se niega la capacidad creativa de los educandos, que quedan reducidos a meros objetos, receptores de conocimientos estáticos. El único sujeto de esa relación es el educador (Freire, 2009: 74).

Frente a este diagnóstico, la *educación liberadora* busca superar la contradicción educador-educando y consolidar una relación *entre sujetos* que, sin diluir la diferencia de roles entre ellos, bregue por desarraigar la lógica de la opresión inscripta en los cuerpos y las mentes de ambos.

Estar siendo en el diálogo

Ahora bien, para avanzar en la comprensión cabal de esta pedagogía es necesario preguntarnos por el medio que sirve al nuevo encuentro entre educadores y educandos. ¿Qué es lo que hace posible ese vínculo superador, *subjetivante*, capaz de transformar el mundo?

Freire define la pedagogía liberadora como aquella que “niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (Freire, 2009: 84). Esto responde a la comprensión de la educación como un “acto cognoscente” en el que el objeto a conocer es la propia subjetividad de sus partes –educadores y educandos–, y cuyo medio para lograrlo no puede ser otro que el *diálogo*. La siguiente definición, aunque aparentemente encriptada, aclara la reflexión:

A través de este [el diálogo] se opera la superación de que resulta un nuevo término. No ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los “argumentos de autoridad”

ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con las libertades* y no *contra* ellas (Freire, 2009: 85).

El *diálogo* cobra una definitiva centralidad en la teoría freireana y aparece como “el camino por el que los hombres ganan significación en tanto tales” (Freire, 2009: 99). Aquí, a diferencia de lo que impone la *educación bancaria*, la autoridad aparece como un elemento fluido y en movimiento, que es imposible cristalizar en una de las partes de la relación educador-educando. El “estar siendo” responde a la asimetría de la relación en términos fácticos pero no teóricos, dado que el objetivo por alcanzar es la horizontalidad del vínculo.

Fernández Mouján (2012) plantea que, en la propuesta de Freire, lo dialogal

... le imprime a la relación una forma de narración en donde los que participan en ella ganan densidad subjetiva, el mundo se vuelve proyecto humano y, en consecuencia, posibilidad de libertad [...]. Se entiende, desde este enfoque pedagógico, que para que el oprimido pueda participar de esta comunidad de diálogo, deberá, en primera instancia, hacerse cargo de su situación, hacer consciente su deshumanización (Fernández Mouján, 2012: 13)

La última afirmación nos lleva a preguntarnos: ¿es, efectivamente, *antes* de participar del diálogo que los oprimidos deben hacerse conscientes de su situación? ¿Cuál sería ese lugar previo? Nótese que estas preguntas rozan el eje de este artículo, que es precisamente la relación entre pedagogía y política, en la que el diálogo aparece como espacio mismo de la subjetivación. Se vuelve central entonces retomar las reflexiones de Freire acerca del diálogo en tanto espacio en el que *está siendo* el encuentro, donde las personas confirman su condición humana común, dan cuenta de la igualdad y hacen posible la comunicación.

Ello aparece fuertemente en su obra, tanto en la afirmación de que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión” (Freire, 2009: 98), como en lo que se deriva de ella: que esa palabra *verdadera*, que es *praxis*, que *pronuncia* el mundo y lo transforma, no puede jamás ser restringida a un grupo selecto. Esto motiva una advertencia a los educadores –y a todos aquellos que decidan acompañar a los oprimidos en su liberación–, a quienes indica que el diálogo “se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierden la humildad”; es decir: si desconoce la humanidad del otro o se cree capaz de *ser más* (que implicaría también ser desde *antes* del encuentro) sin que el resto lo sea. La idea se resume, finalmente, en que “la autosuficiencia es incompatible con el diálogo” (Freire, 2009: 101).

De aquí se sigue que es efectivamente el diálogo como lugar, como momento de interacción, la causa y la consecuencia de la *subjetivación*. Solo es posible el vínculo si las partes confirman su igualdad y, a su vez, no hay espacio en el que eso suceda fuera del encuentro. La confirmación habilita el diálogo, y este, a su

vez, empuja a la toma de conciencia sobre aquella verificación de la igualdad. En relación con este último punto encontramos que es de gran riqueza el planteo de Rancière, que desarrollamos a continuación y vincularemos más adelante con la propuesta de Freire.

3. Rancière: la subjetivación en el litigio

En *El Desacuerdo* ([1996] 2010), Rancière emprende una redefinición del campo de la filosofía política a la luz del “hundimiento de los marxismos de Estado y el fin de las utopías” (Rancière, 2010: 5), en un contexto político global muy diferente al que motiva los primeros trabajos de Freire. Conscientes de ello, aun así creemos que la amplitud de su (re)definición de la política es especialmente apta para enriquecer y complejizar la reflexión freiriana en torno a la politicidad de la educación.

El primer argumento de Rancière retoma la distinción aristotélica entre *phoné* y *logos* como atributos que caracterizan y diferencian a las personas en la escena pública. La *phoné*, entendida como el sonido de la voz, sirve a la expresión de sensaciones primigenias como placer y dolor, y caracteriza –en el planteo de Aristóteles– tanto a los animales no humanos como a aquellos que integran el pueblo, la masa, lo popular. Por otra parte, el *logos* es equiparable a la palabra, cuya posesión es reservada a una parte selecta de la sociedad.

Lo que manifiesta la palabra, lo que la hace evidente para una comunidad de sujetos que la escuchan, es lo útil y lo nocivo, y, *en consecuencia*, lo justo y lo injusto. La posesión de este órgano de manifestación marca la separación entre dos clases de animales como diferencia de dos maneras de tener parte en lo sensible: la del placer y el sufrimiento, común a todos los animales dotados de voz; y la del bien y el mal, propia únicamente a los hombres y presente ya en la percepción de lo útil y lo nocivo. Por ellos se funda, no la exclusividad de la politicidad, sino una politicidad de un tipo superior (Rancière, 2010: 14).

La existencia de una mayoría de seres meramente parlantes y un pequeño grupo de “hombres” que ostentan el privilegio del *logos* marca una desigualdad cuyo factor decisivo es el discurso, la voz articulada, que no solo diferencia a las personas en sus funciones cotidianas sino que define quiénes *cuentan* y son contadas como parte de la comunidad política y quiénes no. Como lo explica Rancière, “hay política porque el *logos* nunca es meramente la palabra, porque siempre es indisolublemente la *cuenta* en que se tiene esa palabra: la cuenta por la cual la emisión sonora es entendida como palabra, apta para enunciar lo justo, mientras que otra solo se percibe como ruido que señala placer o dolor, aceptación o revuelta” (Rancière, 2010: 37). Esta unión entre palabra y pertenencia, entre palabra y comunidad, habilitará más adelante una fértil relación con la propuesta de Freire.

Ante la óptica aristotélica, Rancière denuncia la imposibilidad de que en tal contexto exista el diálogo, dado que “entre el lenguaje de quienes tienen un nombre y el mugido de los seres sin nombre, no hay situación de intercambio lingüístico que pueda constituirse, ni tampoco reglas ni código para la discusión” (Rancière, 2010: 38).

Así, invierte los términos del planteo clásico y tilda de *policiales* (Rancière 2010: 42) a los mecanismos estables que en la ciudad griega se asocian a la vida política, cuya función es distribuir los cuerpos en el espacio social de acuerdo a la regla de su aparecer, es decir, de la presencia o ausencia de *logos*.

En oposición a esto, plantea la *lógica política* como el conflicto acerca de la existencia de un escenario común, es decir, la disputa por un espacio en el que los seres visibles y los invisibilizados se encuentren en el reconocimiento de la capacidad parlante de estos últimos como afirmación de su igualdad, es decir, de su existencia no solo como mortales, sino como seres humanos.

Ese espacio significa el propio entrecruzamiento de las dos lógicas, la distorsión que irrumpe en el orden policial para sorpresa de quienes jamás habían contemplado a esos individuos como partes capaces de ser, de decir o de hacer, de ser contados en la cuenta de los que cuentan. En la propia situación del conflicto, el litigio da nacimiento simultáneo a sus partes, y al nombrar a aquella que había permanecido negada, se convierte en prueba de su existencia.

Este proceso no es otra cosa que la *subjetivación*, la verificación de la igualdad de todos los seres humanos que revela la “pura contingencia de todo orden social” (Rancière, 2010: 40) e inicia el proceso de desidentificación y desnaturalización del lugar sombrío que la lógica policial le había asignado. Así, el campo de la experiencia se reconfigura por completo y permite el acercamiento al *efecto de igualdad*, “cuyo nombre moderno es *emancipación*” (Rancière, 2010: 51).

Nos acercamos por fin a la noción de *subjetivación política*, que Rancière define como el “*nos sumus, nos existimus*” cartesiano en clave colectiva (Rancière, 2010: 52), resultado de un proceso en el que se producen simultáneamente tanto la capacidad de enunciación no verificada hasta entonces como el escenario mismo en que ella se despliega, es decir, el nuevo campo de experiencia que resulta de la comprobación de esa enunciación: “Toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados, de una puesta en relación de una parte y una ausencia de parte” (Rancière, 2010: 53).

Ese escenario polémico que resulta de la distorsión no es otro que el diálogo. Para los *incontados*, la subjetivación consiste en *tomar la palabra* allí donde ni ella ni ellos existen, y ocupar “el lugar donde el *logos* define otra naturaleza que la *phoné*” (Rancière, 2010: 53).

4. El diálogo en disputa

Hasta aquí hemos recuperado los ejes centrales de las perspectivas de los autores en torno a cómo los hombres y mujeres se hacen sujetos. Resta emprender entonces la tarea creativa de ponerlos en relación, tanto a partir de sus puntos de encuentro como de sus divergencias.

Por empezar, encontramos dos coincidencias centrales en el abordaje del concepto de *subjetivación*: a) que consiste en la verificación de la igualdad de los seres humanos; y b) que se conquista en un acto comunicativo.

En cuanto a la primera, tomamos de Rancière el término *efecto de igualdad* y lo encontramos equiparable a lo que Freire define como *humanización*, en tanto ambos se refieren a la forma en que los *oprimidos*, los *incontados*, se constituyen como sujetos en cuanto logran hacerse presentes, para los otros y para ellos mismos, como seres con iguales capacidades y condición de humanidad que aquellos que hasta ese momento los negaban. Es a partir de esto que Rancière asocia el *efecto de igualdad* a la emancipación (Rancière, 2010: 51), así como Freire vincula la *humanización* con la “búsqueda del *ser más*” (Freire, 2009: 41) y a esta con lucha por la liberación.

La segunda coincidencia radica en el espacio simbólico en el que sucede la *subjetivación*: ambos plantean que el encuentro no solo está mediado por la palabra sino que ocurre *en* ella. Esto no significa, sin embargo, que se hable de un terreno abstracto y desvinculado de la práctica, sino lo contrario. Para Freire, como hemos dicho, los hombres ganan significación como tales en el diálogo y, desde su perspectiva, diálogo y palabra son una sola cosa: “la unión inquebrantable entre acción y reflexión”, es decir, la praxis que transforma al mundo (Freire, 2009: 97). En el planteo de Rancière, la palabra introduce la distorsión de la lógica policial en la lógica política, un *acontecimiento verbal* que lleva a los individuos a subjetivarse cuando prueban “la distancia entre su condición de animales dotados de voz y el encuentro violento de la igualdad del *logos*” (Rancière, 2010: 54).

La palabra es entonces la que delimita quiénes son parte de una comunidad y quiénes no. Según Fernández Mouján –citando a Dussel– “... en la propuesta de Freire la educación consiste en un discurso social compartido que “hace posible la conexión entre los afectados no participantes y los participantes del sistema hegemónico, que modifican, sin embargo, su posición de mera comunicación, por la afirmación de una corresponsabilidad por el Otro” (Fernández Mouján, 2012: 12).

Rancière también aborda un concepto cercano al de *comunidad de comunicación* de Freire, aunque sus conclusiones son diferentes. Retomando a Habermas, en *El discurso filosófico de la modernidad*, plantea:

La afirmación de un mundo común se realiza así en una puesta en escena paradójica que reúne a la comunidad y la no comunidad. Y una conjunción tal siempre es muestra de la paradoja y el escándalo que trastorna las situaciones legítimas de comunicación, las particiones legítimas de los mundos y los lenguajes, y redistribuye la manera en que se distribuyen los cuerpos parlantes en una articulación entre el orden del decir, el orden del hacer y el orden del ser (Rancière, 2010: 75).

He aquí un importante parteaguas en las concepciones de los autores. Si bien para ambos el encuentro se da en un diálogo que logra circunscribir y redefinir los límites de la comunidad comunicativa, las características y el desenlace en cada uno de los escenarios presentados se vislumbran muy distintos.

En la propuesta de Freire las condiciones del diálogo son propiciadas por un marco pedagógico acorde al objetivo de promover la subjetivación. Explicando su posicionamiento teórico, él plantea que “el empeño de los humanistas [...] debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojados de los opresores, como seres duales, no están *puediendo ser*” (Freire, 2009: 107). Para ello, la *educación dialógica* es el medio que deberán adoptar quienes se comprometan con la lucha de los oprimidos por su liberación, y “la fe en los hombres” es el innegable dato a priori del que partirán para hacerlo (Freire, 2009: 102).

Freire plantea que “el diálogo es una exigencia existencial [...], tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad” (Freire 2009: 99). Aquí, la *asistencia* a ese diálogo parece partir de un acto voluntario de las partes, que no solo acuden a él sino que se preparan para encarnarlo auténticamente.

Muy distinto es el panorama desde la óptica de Rancière, para quien el diálogo no surge de la buena voluntad de quienes, reconocidos como poseedores de *logos*, deciden habilitar la palabra a los *sin voz*, sino de la distorsión que operan los incontados en el orden policial. La *subjetivación política* resulta ser, entonces, la “capacidad de producir esos escenarios polémicos, esos escenarios paradójicos que hacen ver la contradicción de dos lógicas, al postular existencias que son al mismo tiempo inexistencias o inexistencias que son a la vez existencias” (Rancière, 2010: 59).

El espacio de encuentro aparece aquí como una conquista arrancada al orden establecido, conseguida *a pesar* de aquellos que dejaban fuera de la comunidad a los *animales fónicos* que, súbitamente, se han convertido en seres parlantes. Rancière amplía la idea: “Precisamente, esta [la discusión política] no es nunca un simple diálogo. Siempre es menos y más. Es menos, dado que el litigio, la diferencia del logos consigo mismo, siempre se declara en la forma de un monólogo. Es más porque el comentario instituye una desmultiplicación de las personas” (Rancière, 2010: 67).

No hay en este planteo prerequisites para suscitar el conflicto: si los incontados se deciden a decir su palabra, si los invisibles se proponen hacerse ver, deberán crear las condiciones para transformar el monólogo en diálogo, para reconfigurar el campo de experiencia y hacer lugar a la acción política que los ubique dentro de los márgenes de la comunidad de quienes *cuentan*. Como hemos dicho, Rancière asocia la subjetivación a una desidentificación y, con ella, a la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse, porque es el espacio de la cuenta de los incontados (Rancière, 2010: 53).

Ahora bien, estas diferencias podrían generar la idea de un antagonismo irreconciliable entre las perspectivas de los autores. Sin embargo, plantearemos que Freire y Rancière han abordado la temática de

la subjetivación a partir del diálogo desde los dos extremos del par político-pedagógico, pero sin disociar esta dualidad: el primero desde una propuesta que pone el foco en lo educativo, trabajada a partir de una didáctica específica, y el segundo a partir de la misión de (re)definir la política a la luz de los acontecimientos y perspectivas de fines del siglo XX.

Como plantea Torres Carrillo, en los orígenes de la teoría de Freire se da un doble proceso: por un lado “se politiza a la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, se pedagogiza a la política, al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa política: todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la educación popular se orientan predominantemente a la concientización política” (Torres Carrillo, 2011: 38).

A la luz de un contexto latinoamericano muy distinto al que enmarcó la primera obra de Freire hace casi medio siglo, creemos fundamental seguir analizando la vinculación entre pedagogía y política hoy, y es en esa tarea que la incorporación de la mirada de Rancière supone un desafío teórico tan interesante como necesario.

5. La praxis político-pedagógica en los movimientos sociales

En el campo de las pedagogías críticas (Sverdlick, 2010), la praxis de la *educación popular* propuesta por Freire tiene una relevancia central: ha inspirado un sinnúmero de experiencias político-pedagógicas en América Latina y demuestra su vigencia aún hoy. Para analizarla en profundidad la definiremos, con Torres Carrillo, como “un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías” (Torres Carrillo, 1993: 16).

Al vincular este planteo con los conceptos de Freire y Rancière que hemos analizado, se abre un terreno fértil para la reflexión en torno a la actualidad de la pedagogía en el contexto político latinoamericano. Como plantea Zibechi (2005), “los movimientos sociales están tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran” como parte de las acciones que en un principio apuntaron a contrarrestar la retirada de los estados nacionales de las tareas sociales, pero que pronto comenzaron a tener como horizonte la “construcción de un mundo nuevo” (Zibechi, 2005: 1).

En el marco de estos movimientos latinoamericanos y sus *nuevas* formas de construcción social y política, vastas experiencias disuelven en los hechos la separación entre educación y política, entre escuela y territorio, dándose a la tarea de crear y hacer reales nuevas pedagogías. Los bachilleratos populares son tributarios urbanos de esa trayectoria –en la que hemos citado más arriba al MST en Brasil y el EZLN en México– y se han consolidado como una de las apuestas más resonantes en la Argentina y en el continente.

Para analizar su especificidad, cabe recuperar el contexto histórico de su surgimiento y parte del recorrido que han hecho durante estos diez años de existencia.

“Abriendo escuelas para luchar, bachilleratos de educación popular” (3)

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, como se autodenominaron desde el comienzo, se constituyeron como tales en 2004 en el marco de organizaciones sociales, tanto de carácter territorial en el conurbano bonaerense como en fábricas recuperadas en la ciudad de Buenos Aires, y asumieron de forma explícita el carácter político de la educación.

Desde su génesis, se propusieron avanzar en dos vías simultáneas: por un lado, la construcción de poder popular en el territorio a partir de la adopción de la educación popular como perspectiva pedagógica. Por otro, la denuncia de la situación de emergencia que atravesaba el sistema educativo argentino y la exigencia de una respuesta del Estado como garante del derecho a la educación, en un marco de “recomposición de la institucionalidad dada por la llegada al gobierno de Néstor Kirchner bajo un discurso crítico de la década neoliberal previa” (Aguiló, Wahren, 2013: 2).

En las escuelas populares el par político-pedagógico se afianza como indivisible. Tal como resume Elisalde:

Paulo Freire (1980) planteaba que la educación popular debe ser parte de la *re-invencción del poder popular*. Esta afirmación implica pensar la escuela y la educación desde una nueva relación: *las escuelas y los movimientos sociales*; en definitiva, *las escuelas como organizaciones sociales* cuestionadoras de los saberes instituidos, sin falsos neutralismos, buscando trascender los límites *del afuera y del adentro* escolar y, por lo tanto, *desfetichizando* sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y en permanente circulación (Elisalde, 2010: 111).

Es en esta dualidad de la experiencia en la que creemos que resultan pertinentes las herramientas conceptuales que hemos construido en torno a la noción de *diálogo* para Freire y Rancière, dado que, relacionadas, permiten abordar de manera integral las formas específicas de *subjetivación política* que promueven estos espacios de construcción y de lucha.

Politización de la pedagogía, pedagogización de la política

En la dimensión *hacia adentro* de los bachilleratos populares encontramos que la *educación dialógica* freireana es considerada un vector para la práctica cotidiana, como vemos en el breve ejemplo de este documento:

Entendemos que las ideas y las metodologías de trabajo de la educación popular habilitan la puesta en circulación de conocimientos. El diálogo pedagógico entre educador-educando, el énfasis puesto en los saberes previos de los estudiantes, la valoración de la enseñanza entre pares, el respeto y aceptación de

ideas diferentes, son estrategias que nos damos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bachillerato Popular Simón Rodríguez, 2009).

En este sentido, es importante resaltar que a partir de la matriz dialógica no solo se configura el tratamiento de los contenidos de las clases y la dinámica áulica, sino también la modalidad de toma de decisiones en lo respectivo al funcionamiento de la escuela. Las asambleas, como órganos de deliberación central de los bachilleratos, cuentan entre sus objetivos “la construcción de acuerdos a respetar, pero también posibles de modificar. Reflexión permanente sobre la práctica, sistematización y trabajo de formación, también serían parte de estas intenciones” (García, 2013: 9). Y es en ese espacio diseñado especialmente para la *toma de la palabra* donde se pretende que la participación se haga efectiva, que el *diálogo* se establezca entre quienes se dan cita para tomar en sus manos su propia educación y las decisiones relativas a ella, que exceden el marco del bachillerato y tienden múltiples puentes hacia el *afuera*: el barrio en el que se enmarca, las organizaciones e instituciones con las que se tiene relación, el Estado al que se reclama el reconocimiento, etcétera.

Se evidencia la plasticidad de las fronteras entre el *adentro* y el *afuera*, y el terreno en el que la noción de diálogo ligada al *litigio* cobra especial relevancia, dado que las estrategias de *visibilización* y de lucha en la escena pública como herramientas para exigir el reconocimiento de la legitimidad de estas escuelas y, por ende, la confirmación de que quienes reclamaban eran interlocutores válidos, han sido muy significativas en la historia de los bachilleratos en general y en las trayectorias personales de quienes los conforman, en particular.

Cabe adentrarnos entonces en las luchas de los bachilleratos populares en la escena pública y para ello debemos remontarnos a la creación del primer espacio de articulación, denominado “Interbachilleratos”, que se conformó en 2005 con el objetivo inicial de generar un intercambio de experiencias y herramientas de trabajo pedagógico. Sin embargo, muy pronto los temas vinculados a lo administrativo y a la gestión de las escuelas fueron ganando peso en los encuentros, dado que la mayoría acreditaba los títulos a través de otras instituciones y su situación legal era bastante precaria. Fue en esa etapa que

... se fueron sumando paulatinamente debates reivindicativos y políticos en torno a las necesidades de obtener algún tipo de reconocimiento oficial [...]. Estos debates fueron cambiando el carácter del espacio de articulación, al comenzar a realizarse diferentes acciones colectivas de protesta en torno a estas demandas básicas que se convirtieron en los acuerdos comunes del espacio (Brikman, Chirom y Wahren, 2012: 5).

De esta forma se empezó a entablar “una interlocución –no exenta de conflicto–” (Brikman, Chirom y Wahren, 2012: 5) con funcionarios públicos de los Ministerios de Educación de la Ciudad y de la Provincia

de Buenos Aires. Luego de un amplio repertorio de acciones que incluyó cortes de calle, movilizaciones, escraches y clases públicas, entre otras, se conformó como tal la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, que retomaba el espacio de la Interbachilleratos, “ahora orientados hacia la dimensión de la visibilidad y la irrupción en el espacio público” (Brikman, Chirom y Wahren, 2012: 6).

Nos parece central recuperar la referencia a esta irrupción como un factor de *distorsión*, nada menos que para exigir el reconocimiento de estas experiencias, es decir, su validez como escuelas. Y, más aún, el reconocimiento de los manifestantes como interlocutores válidos, es decir, como sujetos dotados de *logos* y no meramente de la *phoné* que denotan sus bombos y canciones. Podemos leer esta experiencia disruptiva como un momento de aprendizaje y un acto pedagógico en sí mismo, cuya naturaleza proviene de una penetración en el terreno público, generadora de un espacio *común*.

A su vez, el hecho de que a lo largo de varios ciclos de protesta se haya conseguido para muchos bachilleratos populares la oficialidad de los títulos secundarios, la percepción de becas y el cobro de salarios, denota una capacidad de presión que no es en absoluto menor para la experiencia individual y colectiva de los estudiantes. Se trata de una potencialidad para generar escenarios polémicos, litigiosos, que constituyen acontecimientos de comunicación y de acción influyentes en la subjetividad de quienes están inmersos en ellos.

A su vez, la participación en espacios de deliberación sobre las acciones de protesta a realizar, en los que a menudo interactúan con pares de otros bachilleratos, son por lo general instancias inéditas en la vida de los estudiantes que, siguiendo la línea argumental de este trabajo, consideramos experiencias dialógicas y, por ende, con alta potencialidad de ser subjetivantes, tanto en clave de Freire como de Rancière.

Allí, los sujetos se constituyen *con* otros, se encuentran con sus pares en la voluntad humana de *ser más* y luchar por tomar su vida en sus manos, por humanizarse, pero a la vez se hacen sujetos *contra* ese actor – estatal, en este caso– que los niega y al que se hace necesario exigir el reconocimiento no solo de las escuelas sino, principalmente, de quienes las habitan.

6. Conclusiones y perspectivas

Podemos observar que la noción freireana de *educación liberadora* y el planteo de Rancière en torno al *litigio* puestos en relación con partir del concepto de *diálogo*, profundizan el análisis sobre las experiencias de subjetivación política que promueven los bachilleratos populares, en tanto permiten analizar este proceso en forma dual, sin escindir las dimensiones interna y externa de estas escuelas y, por ende, sin disociar lo político de lo pedagógico.

Como espacios de diálogo en los que se promueve y habilita la toma de la palabra en tanto praxis –acción y reflexión–, hemos analizado tanto el *adentro* de la escuela –las dinámicas áulicas, actividades especiales, talleres– como el *afuera* –clases públicas, movilizaciones, irrupción en la escena pública–, y es necesario desatacar el rol central de las asambleas como ámbito de mediación entre estas dos dimensiones, dado que

son espacios para la deliberación y decisión tanto en torno a temas propios de la escuela como a la discusión de la coyuntura política, planteo de planes de acción para motorizar las demandas hacia el Estado, e incluso en ocasiones análisis de situaciones políticas cotidianas.

Así, la conformación de una comunidad de comunicación se promueve como punto de partida para la confirmación de la igualdad de quienes integran los bachilleratos, y se propone desandar el camino de objetualización y la inhibición de la “posibilidad de crecimiento del ciudadano en sus capacidades de participación real en los hechos que afectan la vida cotidiana”, que como plantea Sirvent, son producto de las “múltiples pobrezas y de un ejercicio no democrático del poder” en la mayoría de las instituciones que habitan (Sirvent y Llosa, 1998: 20).

Queda para próximos trabajos el desafío de ahondar en las tensiones y dificultades que registran los bachilleratos populares en torno a la participación efectiva de los y las estudiantes en estos espacios, y las formas en que el *hacerse sujetos* se plasma en situaciones y experiencias concretas que exceden el marco de incidencia de la escuela, en ámbitos como el trabajo y la familia.

A su vez, teniendo en cuenta el aumento del peso relativo de los jóvenes en la población total de los bachilleratos populares (Elisalde, 2013), y de modo más amplio en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) (Sirvent, 2008), en futuras investigaciones nos proponemos contribuir a la reflexión específica sobre la subjetivación política en clave juvenil, enmarcada en un contexto de mayor visibilidad social de los jóvenes y de la juventud como actor político colectivo (Kriger, 2013; Vázquez, 2013).

Notas

- (1) Este trabajo fue realizado en el marco de los proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Miriam Kriger: PICT 2012-2751 (ANPCyT), UBACyT (GEF 20020110200204) y PIP CONICET (112 201001-00307).
- (2) Es importante señalar que la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha tiene los interlocutores directos distintos: el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Esto presenta contextos de acción y condiciones para la organización muy distintos, por lo que los logros obtenidos en relación a sus demandas también difieren.
- (3) La frase es parte de una canción que se utiliza en las manifestaciones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL).

Bibliografía

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2013), *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como 'Campos de Experimentación Social'*, en X Jornadas de Sociología, 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Brikman, D.; Chirom, M. y Wahren, J. (2012), “Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)”, III

Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (Re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Bachillerato Popular Simón Rodríguez (2009), "Del barrio a los libros y de los libros al barrio. Reflexiones desde la experiencia del Bachillerato Popular Simón Rodríguez", inédito.

Elisalde, R., (2010), "Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales", en *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*/Neusa, Maria Dal Ri (org.), Associação das Universidades Grupo Montevideu. - São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária Montevideu, PROCOAS.

Facioni, C. y Said, S. (2012), "Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica", III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación, IICE FFyL-UBA, Buenos Aires.

Elisalde, R. (2013), "Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: Espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)", *ORG & DEMO*, Marília, v. 14, n. 1, enero/junio, pp. 29-48.

Fernández Mouján, I. (2012), "La dialógica freireana como condición de posibilidad para la toma de la palabra", en Inés Fernández Mouján (comp.), *Sujetos y experiencias: Primer Encuentro de Intercambio Pedagógico*, Viedma, Universidad Nacional de Río Negro.

Freire, P. (1967), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2009), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

García, Javier (2013), Enfoque etnográfico y 'bachilleratos populares': negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes, en X Jornadas de Sociología, 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Kruger, M. (2013), "Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado Nacional", Dossier: Juventudes políticas, 6.º título de la colección Sociales en debate, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Melucci, A. (1994), "¿Qué hay de nuevo en los 'nuevos movimientos sociales?'", en C. Lasaña y J. Guefield (ed.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Michi, N. (2008), V Latinoamericanas Grupo de Trabajo Hacer la Historia, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Rancière, J. (2010), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (1998), "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva", *Revista IICE*, N.º 12, Buenos Aires, Miño y Dávila-Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.
- Sirvent, M. T. (2008), "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina", en M. T. Sirvent, *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2007), "Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales", en Gentili P. y I. Sverdlick, *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
- Tarrow, S. (2009), *El poder en movimiento*, Madrid, Alianza.
- Torres Carrillo, A. (1993), "La educación popular: Evolución reciente y desafíos", *Revista Pedagogía y Saberes*, N.º 4, Colombia, pp. 13-26.
- Torres Carillo, A. (2011), *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Dirección General de producción y recreación de saberes, Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Vázquez, M. (2013), "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento", *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Zibechi, R. (2003), "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos", *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, N.º 9, Buenos Aires, CLACSO.
- Zibechi, R. (2005), "La educación en los movimientos sociales", *Programa de las Américas*, Silver City NM: International Relations Center.