

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República

Doctorado en Educación

Seminario Permanente de Investigación 2020 - 6 de agosto

## Relación con el saber en los movimientos populares

El sistema de educación formal, en todos sus niveles y con pocas excepciones, privilegia contenidos y metodologías tendientes a reafirmar y sostener los estilos hegemónicos de vida y pensamiento en la cultura occidental. Esto ha sido analizado como uno de los “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser (1970[1988]) para la reproducción de las condiciones capitalistas de producción.

A los estudiantes prácticamente no se les reconoce la calidad de *sujeto*, sino que se les mantiene como recipientes de un conocimiento a repetir en las evaluaciones. A los docentes tampoco se les reconoce como sujetos, ya que se les coloca en el lugar de transmisores de un conocimiento previamente validado. Según Althusser (1970[1988]) se trata de la reproducción de la sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros “y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también... el predominio de la clase dominante”. Son escasos y acotados los espacios dados a problematizar lo establecido, o a imaginar y crear, y menos a disentir.

Lo político no se discute, ya que el espacio educativo se ha construido tradicional y activamente como un espacio “laico” o “no político” o donde “lo político no debe estar”. Se pretende que lo instituido no es político, eludiendo siempre la discusión de lo político presente en la enseñanza.

Paulo Freire, un referente importante que promueve una relación dialógica entre quienes participan del evento educativo, se ha incorporado a la formación docente más en lo teórico y declarativo que en la práctica de las instituciones de enseñanza. Sin embargo es incorporado en la práctica del Teatro del Oprimido (TdO) como algo elemental. Una docente egresada del IPA y practicante de la metodología del TdO escribe:

“Algo tan simple como sentarse en círculo en una clase podía modificar el pensamiento y la forma de relacionarse entre estudiantes y profesores, y de ahí, el mundo. Lo que cambia en mí, cambia en mi entorno. Era un concepto de otras décadas y, sin

embargo, todavía en el 2000 me resultaba revolucionario, porque ni siquiera en las instituciones en que se enseñaba su pedagogía como una de las más interesantes y ricas, se utilizaba. Seguíamos sentándonos uno detrás del otro, sin negociar currículos y con un sistema basado en números y mayoritariamente memorístico para calificar el desarrollo de las personas” (Calisto 2015 p214).

“¿Y si realmente fuera posible? Teatro del Oprimido: Ensayos de otra realidad” es el título del ensayo de Calisto, que comenta: “Saber que tenemos opciones nos hace poderosos. Enseñarnos que no las hay, o que las que hay son ínfimas y ligadas a una única forma de existencia, es una manera de esclavizarnos. ... la educación en nuestra cultura nos educa para el mundo existente ya” (Calisto 2015 p213).

Fuera de las instituciones educativas y lugares de formación para la reproducción del mundo existente, diversos sujetos colectivos<sup>1</sup> con reivindicaciones variadas buscan generar espacios culturales y expresiones artísticas propias autogestionando sus formas de hacer y enseñar. Generan espacios para disentir, problematizar, imaginar y crear, en la medida en que estas posibilidades refuerzan su acción y su desarrollo, o son inherentes a su propuesta.

Con las limitaciones que puedan tener, intentan construir el saber en forma colectiva y dialógica, basándose en la unión y en la colaboración, como lo proponía Freire (1970 [2002] p110), y como lo practicó Augusto Boal en las movilizadoras experiencias del Teatro del Oprimido. El TdO es una metodología que rechaza el ser únicamente “espectador” y propone un rol activo y comprometido de “espect-actor”. Para lograrlo, la metodología recurre a “juego-ejercicios” para desmecanizarnos<sup>2</sup>, comunicarnos mejor, promover la confianza entre los integrantes del grupo, recuperar la percepción del mundo a través de los sentidos, y desarrollar la expresividad y las capacidades de creación escénica (Boal 1974[1989], 1998[2002]).

Algunos ejemplos de propuestas educativas desde los movimientos populares en el contexto latinoamericano son la escuela zapatista en Chiapas, México; los bachilleratos populares en el conurbano bonaerense, y la escuela Florestan Fernandes del Movimiento Sin Tierra de Brasil.

---

<sup>1</sup> Entendidos como “nucleamientos de personas de diversas características organizados de maneras variadas para su participación e incidencia en los diferentes ámbitos de la vida social” (Acosta, Falero, Rodríguez, Sans y Sarachu, 2011).

<sup>2</sup> En línea con lo que elaboran en la teoría decolonial intelectuales Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2010) o Boaventura de Souza Santos (2010), quienes señalan la necesidad de desaprender y desformatear nuestra forma de pensar y sentir o comprender la experiencia estética.

## Escuela zapatista

Un caso culturalmente contrastante con lo occidental es el de la escuela zapatista en México. Silva Montes (2019) sostiene que si bien esta escuela es original, tiene en su base en las ideas de Paulo Freire de alfabetizar para leer el mundo y transformarlo. Baronnet también comenta que “La pedagogía dignificante propuesta por Paulo Freire sería más actual que nunca en las regiones zapatistas”. Agrega que desde esta óptica “[...] no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico” (Freire, 1986, p. 143, citado por Baronnet 2015).

La educación zapatista surgió después del inicio del movimiento armado y del establecimiento de 38 municipios autónomos en 1994 como un hecho político “para formar en la población la conciencia para el autogobierno, la diferencia, la equidad de género, el cuidado de sus territorios, la independencia económica y la autosuficiencia alimentaria” (Silva Montes 2019).

Baronnet describe el proyecto de construcción de autonomías que los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas llevan adelante mediante la puesta en práctica de sus propios sistemas educativos (también de salud, de justicia, de producción y de comercio). En el contexto de la resistencia, sostiene, la autonomía educativa surge como una de las demandas centrales del movimiento indígena, que busca emanciparse de la política educativa impuesta por actores ajenos a su realidad (Baronnet 2015).

En estas escuelas no hablan de profesores sino “promotores y promotoras de educación autónoma”. En la creación artística, promueven la “producción de textos comprometidos con los principios del movimiento (poemas, cantos, relatos, teatro)” (Baronnet 2015).

Las propuestas educativas en sus contenidos y maneras de hacer surgen del consenso, la reflexión y la experiencia. Consideran que una “Educación Verdadera” emerge de las palabras y conocimientos en que todos los sujetos, en colectivo, deben “[...] comenzar a aprender con los niños, mujeres, hombres y ancianos” (Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, 2001, citado por Baronnet 2015). “La acción autónoma de los sujetos educativos y la toma directa de decisiones en materia de contenidos y métodos, planeación curricular y evaluación permiten así aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes”, agrega Baronnet.

Como estrategias de autonomía, la escuela zapatista busca hacer de cada individuo un ser crítico y decolonial, capaz de gobernar y ser gobernado de acuerdo a un proyecto autogenerado y sustentable, dice Baronnet (2015). Frente a la desvalorización de los conocimientos propios, los proyectos educativos alternativos tenderían a contrarrestar

los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación simbólica.

### Bachilleratos populares en Buenos Aires

Los bachilleratos populares en el Gran Buenos Aires tuvieron un gran desarrollo a partir de la crisis argentina de 2001 como escuelas para jóvenes y adultos surgidas por fuera del sistema educativo, autogestionadas, populares, públicas y no estatales (Brun 2016).

En su creación responden a una demanda concreta de jóvenes y adultos que desean finalizar sus estudios secundarios. Pero no toman como modelo la educación oficial sino que “ofrecen una educación política basada en el diálogo y la acción colectiva, capaz de aportar cualitativamente a la construcción de ciudadanos críticos” (Brun 2016).

Areal y Terzibachian (2012) dicen que aquí “se partió de la certeza de que urgía dar lugar a prácticas educativas que permitieran construir otra ciudadanía; para lo cual resultaba necesario pensar otro modelo de educación”. Por lo tanto se basaron en Freire en lo que respecta a “trabajar los contenidos de la enseñanza en relación directa con las prácticas de los estudiantes, en el entendido de que ellos poseen experiencias de situaciones y relaciones personales, y una variedad de información y datos que adquieren del medio en el que se encuentran inmersos. Lo vivido es la única referencia que permite que lo aprendido tenga significación emotiva e intelectual”.

Los bachilleratos populares se crean como espacios pedagógicos donde las relaciones jerárquicas tienden a borrarse y se propone acceder al conocimiento de forma colectiva, creativa y dialógica. Estos bachilleratos luchan no sólo por el cumplimiento de la dimensión formal del derecho a la educación sino también por la constitución de un nuevo modelo educativo que apunta al desarrollo de prácticas educativas que permitan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos, afirma Brun (2016).

Como en el caso de la escuela zapatista, hay en los bachilleratos populares una autonomización de diferentes grupos sociales que no delegaron la defensa de sus intereses ni recurrieron a canales institucionales. Los bachilleratos son liderados por una parte de la ciudadanía (piqueteros, cooperativistas y otros núcleos de economía social y solidaria, con pertenencia a un mismo espacio territorial como el barrio o la fábrica recuperada) que recurrió a la acción directa para la reproducción y defensa de su propia identidad.

Los sujetos colectivos que articulan y construyen estas escuelas lo hacen en general desde una perspectiva contrahegemónica, anticapitalista, y de “construcción de poder popular”, dice Brun (2016), quien cita textos

de uno de los referentes, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “19 de diciembre”:

Asumiendo la no neutralidad de la educación, este proyecto político pedagógico busca construir poder popular para la transformación social a través de la apropiación y la resignificación de los saberes hegemónicos. ...

La educación popular parte de reconocer la implicación de los sujetos educandos y educadores en su contexto histórico social y es a partir de este reconocimiento que se permite reflexionar sobre la realidad para poder transformarla. Paulo Freire concibe a los hombres y a las mujeres con una vocación ontológica que es la de ser sujetos que emergen de la realidad (dejando de lado su inmersión) para poder reflexionar sobre ella y transformarla (Bachillerato Popular 19 de diciembre 2006).

En cuanto al proyecto político, Brum (2016) cita a Elisalde (2013), un educador participante de estos procesos, quien afirma que “para los integrantes y responsables de los bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo”.

## Los Sin Tierra

Pese a la importancia de los ejemplos mencionados en cuanto a la construcción de una educación autónoma por parte de sujetos colectivos, el más relevante en el contexto latinoamericano es el del MST, Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra de Brasil, y su escuela Florestan Fernandes, inaugurada en su edificio nuevo en 2005.

Constituido como tal en 1984 a partir de las luchas por la democratización de la tierra, la reforma agraria y reformas sociales en el país, el MST comprendió pronto que necesitaban de la educación para vivir con dignidad. Esto implicaba la erradicación del analfabetismo pero también la disputa contrahegemónica, la formación para el establecimiento de nuevas relaciones de producción, y la democratización y popularización de la cultura (web del MST, Quem somos). El MST tiene una larga historia de educación popular, la inclusión de aspectos artísticos o espectaculares en lo organizativo en relación a las “místicas”, y en la creación teatral, en que me voy a centrar.

Según Rafael Litvin Villas Bôas (2013), la convergencia entre sectores organizados de la clase trabajadora brasilera data de fines de los años 50-principios de los 60, con el Movimiento de Cultura Popular (MCP, 1959-1964), el Centro Popular de Cultura (CPC, 1961-1964), el Teatro de Arena dirigido por Augusto Boal, las Ligas Campesinas (1955- 1964) y los sindicatos obreros obreros (Bôas 2013). En los 60 los artistas de la

tendencia de Boal hablaban de “transferencia de los medios de producción simbólica a la clase trabajadora” que, en el contexto de avance de las formas organizativas populares, aceleraba el fortalecimiento de vínculos entre lo político, lo económico y lo cultural. Los militantes promovían un teatro inserto orgánicamente como un lenguaje integral en la formación de militantes, campesinos y pobladores de los asentamientos (Bôas 2013).

Con una interrupción de dos décadas por el golpe de Estado de 1964, se reinició el proceso en el nuevo contexto. A medida que la dramaturgia del teatro político pasó a ser presentada en los cursos del MST, y que la funcionalidad del TdO empezó a ser reconocida como parte relevante de un proceso de formación, unión y ampliación del debate, el teatro en las organizaciones pasó de los eventos culturales nocturnos a las tardes y las mañanas de los cursos de formación, y los talleres contaron con mayor disponibilidad horaria y de recursos, relata Bôas (2013). El Sector de Formación del movimiento comenzó a usar el teatro como metodología de los centros de investigación. La Escuela Nacional Florestan Fernandes, en el campus de Brasilia, integró orgánicamente en sus cursos las actividades artísticas en el proceso formativo y en las evaluaciones (Bôas 2013).

Entre 2001 y 2005 se realizó una de las experiencias de mayor alcance de Boal –con su equipo del Centro de Teatro del Oprimido de Rio de Janeiro– y el MST. Trabajaron el vocabulario teatral de juegos y ejercicios, la creación de piezas de teatro foro (dramaturgia, escenografía, vestuario), el teatro invisible, el teatro periodístico, y el “teatro procesión”.

En el teatro procesión, elaboraron la historia de la lucha por la tierra del punto de vista de los trabajadores rurales en la llegada de la Marcha Nacional por Reforma Agraria y Justicia Social, que fue de Goiânia a Brasilia en mayo de 2005. En la marcha, que duró 17 días, presentaron 18 obras, creadas por unos 40 grupos de teatro del MST organizados en la Brigada Nacional de Teatro do MST-Patativa do Assaré, en las que actuaron 270 militantes de todo el país (Bôas 2013, Estevan 2020). Las piezas abarcaron temas como la formación colonial del país, las luchas campesinas, negras e indígenas, cuestiones de género, problemáticas ambientales y del agronegocio, y los impactos destructivos del capitalismo y el imperialismo (Estevan 2020).

\* \* \*

De manera alternativa entonces a la educación para lo ya existente, estas experiencias están generando y validando un conocimiento y una relación con el conocimiento crítica, decolonial y autónoma. Estas prácticas implican un *prefigurar* (Ouviña 2013), en el aquí y ahora, los

gérmenes de una nueva institucionalidad tendiente a la construcción de nuevas relaciones sociales arraigadas en lo cotidiano y sin esperar a una eventual “conquista del poder”.

El conocimiento en estas escuelas responde a una ecología de saberes, sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, y un reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos (De Souza Santos 2010) más allá del conocimiento científico moderno. Manejan propuestas como las de Boal y Freire, que implican “despensar o desaprender” el conocimiento que viene de la cultura occidental hegemónica a través de la institucionalidad gubernamental. Una actitud que al decir de De Souza Santos (2010) “pretende sobre todo reinventar o rehabilitar, como sabios y válidos, saberes y experiencias que el pensamiento ortopédico y la razón indolente declararon ignorantes y produjeron como ausentes”.

Quizás como en Brasil (Lozano 2017) en Uruguay las experiencias alternativas se incorporan a veces en contextos privilegiados. Las formas autónomas son incipientes y puntuales como es el caso de actividades organizadas por la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua (FUCVAM) o algunas instancias de formación sindical o comunitaria con apoyo de Extensión Universitaria. Las iniciativas promovidas por grupos de Teatro del Oprimido y colectivos artísticos afines, dada su visibilidad en el marco de las movilizaciones, probablemente tendrán un mayor impulso en los tiempos por venir.

## Referencias

- Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez, A., Sans, I., y Sarachu, G. (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina*. Montevideo. Trilce.
- Althusser, Louis. (1970[1988]) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Areal Soledad y Terzibachian María Fernanda. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. V. 17, n. 53, p. 513-532.
- Baronnet Bruno. (2015). La Educación Zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 705-723, jul./sept. 2015.  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645794>
- Boal, Augusto. (1974[1989]). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México. Nueva Imagen.
- Boal, Augusto. (1998[2002]). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba editorial.

- Bôas, Rafael Litvin Villas. (2013) MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 57, p. 277-298.  
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i57p277-298>
- Brun Rojas, Daniel. (2016). *Bachilleratos Populares en Buenos Aires. Repensando la relación entre Movimientos sociales, educación popular y Estado*. Tesis de maestría. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Calisto, Anabella. (2015). ¿Y si realmente fuera posible? Teatro del Oprimido: Ensayos de otra realidad. En Remedi, Gustavo. *El teatro fuera de los teatros. Reflexiones críticas desde el archipiélago teatral*. Montevideo: Universidad de la República. P213-228.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso; Prometeo Libros. 144 p.
- Estevan, Douglas (2020). Teatro e luta de classes. Consultado 6 de agosto 2020. <https://mst.org.br/2020/03/27/teatro-e-luta-de-classes/>
- Freire, Paulo. (1970 [2002]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 248p.
- Lozano, José Ruy. (8 de diciembre de 2017). Freire para ricos, Bolsonaro para pobres. Portal Geledés.  
<https://www.geledes.org.br/bolsonaro-para-os-pobres-paulo-freire-para-os-ricos/>
- Mignolo, Walter. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle 14*, 2010 vol:4 nro:4 pág:11-25. Consultado 24 de junio 2020.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1224/1635>
- MST (Movimento Sem Terra). Quem somos. Consultado 6 de agosto 2020. <https://mst.org.br/quem-somos/>
- Ouviña, Hernán. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta sociológica* n.62, p77-104.
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Consultado 24 de junio 2020. [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11\\_quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708050100/11_quijano.pdf)
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad* 14(1), 109-121.  
<https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>