

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

CARRERA DE SOCIOLOGÍA

TESINA

**BACHILLERATOS POPULARES:
CONSTRUYENDO CONTRAHEGEMONÍA.**

**La experiencia de los Bachilleratos Populares
en Movimientos Sociales
de la Ciudad de Buenos Aires**

Autora

Evangelina Chinigioli

Directora

Dra. Nora Llaver

Co-Directora

Lic. Natalia Baraldo

Mendoza, Marzo 2012

INTRODUCCIÓN

La presente tesina se propone dar a conocer una experiencia política pedagógica nacida desde los Movimientos Sociales (MSs) durante los últimos años. Estamos hablando del surgimiento de Bachilleratos Populares (BP) de jóvenes y adultos gestionados y llevados a cabo desde los mismos Movimientos Sociales y organizaciones.

Consideramos fundamental aclarar que el abordaje de los BP se realiza en el marco del estudio y análisis de los MSs. Se trata de experiencias de escuelas populares de jóvenes y adultos que se desarrollan y asumen los MSs, en tanto estrategia política y a modo de herramienta, en la lucha política actual para la construcción de una nueva hegemonía de las clases subalternas, es decir de una contrahegemonía.

El estudio del mismo se inscribe dentro de la corriente teórica marxista, de este modo, el estudio de los MSs lo realizamos desde la perspectiva de lucha de clases. El enfoque teórico desde el que trabajamos retoma elementos tanto de la corriente marxista como de la educación popular. Ambas corrientes han sido primordiales para poder comprender los fundamentos políticos pedagógicos de los BP.

El desarrollo del siguiente trabajo implica distintos niveles de análisis; por un lado un análisis estructural del contexto político y social en el cual se inscriben estas experiencias. Por el otro, un análisis más bien coyuntural de la propuesta concreta que implican los BP, así como de los desafíos que afrontan tanto en las comunidades y organizaciones en las que se llevan a cabo como en las relaciones que sostienen con el Estado.

Es importante aclarar que el presente trabajo está escrito en primera persona del plural, si bien el trabajo ha sido realizado de forma personal, muchos de los planteamientos que se esbozan son producto de reflexiones y prácticas colectivas.

¿Por qué estudiar esta temática?

Consideramos que el campo de la educación en los movimientos sociales ha sido y es un campo de gran importancia. Existen experiencias que datan de muchos años atrás, prácticas que se han desarrollado en diversas organizaciones y movimientos, las cuales tienden a generar nuevas lógicas de enseñanza y aprendizaje ligadas a proyectos políticos y sociales que responden a las necesidades y objetivos de los mismos movimientos. Sin embargo creemos que muchas veces este campo ha sido dejado de lado por gran parte de los trabajos que abordan las experiencias de los movimientos sociales.

Existe una importante base bibliográfica acerca del surgimiento, consolidación y organización en relación a los Movimientos Sociales (MSs), también en relación a momentos coyunturales de lucha y resistencia, sin embargo, muchas veces se descuida el trabajo cotidiano de organización que llevan adelante los mismos como parte indispensable de su estrategia de lucha y resistencia. Dentro de esta situamos la experiencia de los Bachilleratos Populares (BP) de jóvenes y adultos en MSs, concretamente la experiencia del Bachillerato Popular IMPA, gestionado desde el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) junto a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y la experiencia de dos Bachilleratos Populares del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), el Bachillerato Popular Darío Santillán, uno en Barracas y otro en San Telmo. Ambas experiencias se llevan a cabo en Capital Federal, Buenos Aires.

En este sentido, y para ir más allá de las coyunturas, creemos que es fundamental analizar las prácticas educativas-formativas al interior de los procesos organizativos, y poder entenderlas dentro de la construcción político-social propuestas por los MSs. Otro aspecto fundamental es poder dar cuenta de ellas no sólo como construcción presente, sino también como parte de un trabajo de educación histórico que vienen desarrollando las clases subalternas en lucha. Es por eso que el trabajo retoma y esboza brevemente algunas experiencias históricas, latinoamericanas y argentinas, que son la base para pensar y desarrollar las actuales.

La importancia de estas experiencias que son parte de MSs en lucha, radica en el paso que han dado durante los últimos años dentro del campo de la educación. Como ya mencionamos, si bien la educación no es un campo de trabajo nuevo en los movimientos sociales, sí lo son la creación de escuelas secundarias, públicas y populares gestionadas desde los mismos y reconocidas por el estado. Lo que los y las protagonistas de estas experiencias están señalando es la posibilidad de construir un proyecto político propio desde las clases subalternas, tomando como una de las herramientas fundamentales a la educación.

Otro de los aspectos de gran relevancia a la hora de trabajar este tema, es el rol fundamental que cumplen los distintos MSs como garantes de la educación de jóvenes y adultos, campo olvidado y abandonado, desde las políticas públicas del estado. En este sentido podemos señalar que el trabajo pedagógico que desarrollan las distintas organizaciones y movimientos responde también al abandono por parte del estado en materia de educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, quienes desarrollan estas prácticas pedagógicas, lo hacen corriéndose de la lógica de la escuela pública tradicional, sosteniendo una fuerte crítica hacia ella y creando nuevos espacios y formas de enseñar y aprender.

Nos interesa destacar la importancia de estas experiencias, en cuanto se inscriben dentro del ámbito de lo público, son experiencias que nacen y se gestionan desde los Movimientos Sociales, pero que a su vez son reconocidas por el estado y funcionan desde el ámbito de la educación formal. Los BP de esta manera proponen un gran desafío; no sólo crean sus escuelas desde una perspectiva política de educación popular, sino que además entran en lucha con el estado por ser reconocidas como escuelas y porque sus educadores y educandos también sean reconocidos como tales con igual derecho que cualquier otra escuela. En este sentido, remarcamos el gran reto que tienen hoy los MSs que están creando sus escuelas: la formación de un proyecto político pedagógico propio orientado a la *construcción de poder popular*. Por eso, consideramos fundamental el estudio de estas experiencias políticas pedagógicas: para poder comprender los desafíos que atraviesan los Movimientos Sociales hoy y para pensar nuevos espacios de lucha, nuevas formas de lucha y de resistencia.

Para finalizar planteamos que los BP son escuelas públicas y populares, se desarrollan desde el campo de lo popular, concretamente desde Movimientos Sociales de las clases subalternas, y retoman toda una tradición de trabajo de educación popular. He aquí la gran apuesta que están haciendo los movimientos sociales en la construcción de sus escuelas, en la formación de sus militantes y en el fortalecimiento del mismo movimiento. Ambas experiencias nos parecen de suma importancia para comprender el por qué del surgimiento de escuelas populares de jóvenes y adultos durante los últimos años, generadas en y desde los movimientos sociales. También nos permite entender el papel primordial que tiene la educación en la construcción de un proyecto político autónomo.

Para poder desarrollar lo anteriormente expuesto lo largo del siguiente trabajo nos proponemos:

Objetivos generales:

- Determinar las formas de construcción política de los MSs y la importancia del campo pedagógico, especialmente los BP, en dicho proyecto.
- Analizar la organización y las lógicas en la construcción pedagógica que realizan los MSs en la construcción contrahegemónica.
- Aportar herramientas a las experiencias de Educación Popular (EP) que se dan en la provincia de Mendoza.

Objetivos específicos:

- Identificar las diferentes formas de organización que se dan desde los MSs, tales como Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) y Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER); y específicamente los BP como parte de estos movimientos.
- Indagar acerca de la/s concepción/es de educación que sostienen estas experiencias educativas, así como acerca de las diferencias que establecen con la educación formal.
- Indagar acerca del funcionamiento de los BP al interior de MSs.

- Conocer las relaciones entre los BP y los espacios sociales (o territorios) donde se desarrollan.
- Comprender las diferentes relaciones que se dan entre el Estado y los MSs, en relación al funcionamiento de los BP.
- Conocer y comprender las formas de enseñanza y aprendizaje y las relaciones educador/educando que existen en los BP de estos MSs.

Estructura y desarrollo del trabajo

Para llevar a cabo el siguiente trabajo se han desarrollado siete capítulos. Los primeros tres, integran el marco teórico, a continuación se desarrolla un capítulo que da a conocer la metodología empleada, en tanto que los últimos tres capítulos los dedicamos al análisis y desarrollo de la experiencia en estudio.

Es decir, el trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo I, **Acerca del Contexto Neoliberal Actual**, se intenta abordar el contexto económico, político y social neoliberal en América Latina y Argentina a partir de la década de los 70, concretamente desde la dictadura militar iniciada en el año 1976, hasta el nuevo milenio. Este recorte temporal se ha realizado teniendo en cuenta que es durante estas décadas cuando se conforma nuevamente un movimiento social y político, de amplias y diversas características, en contra del neoliberalismo y sus formas.

En el capítulo II, **El resurgir de los pueblos en lucha. Los Movimientos sociales de América latina**, se analiza el surgimiento de los movimientos sociales en América latina y concretamente en Argentina, durante las últimas décadas caracterizadas por la implementación del modelo político y económico neoliberal. Se trata de analizar algunas de las políticas neoliberales llevadas a cabo en los distintos países latinoamericanos, las cuales tendieron al deterioro de las condiciones de vida de gran parte de la población. Otro de los aspectos que se desarrolla son las características que asumen los movimientos sociales, características que marcan una diferencia con el

movimiento obrero, tanto en las formas de organización como en las formas de resistencia de los mismos.

El capítulo III, **Caminos trazados en el campo de la educación. Un diálogo entre experiencias pasadas y presentes**, lo dedicamos concretamente a las experiencias que han existido en el campo de Educación de Adultos (EA) y también de Educación Popular (EP), ligadas a organizaciones y MSs, en Argentina. Tomamos todas aquellas experiencias que se dieron desde en el periodo histórico comprendido desde principios de siglo XX hasta la actualidad. Además abordamos algunos aspectos conceptuales, tales como el de educación de adultos, educación permanente y educación popular. Enfatizamos sobre este último debido a su importancia en el tema estudiado. Además mencionamos algunas experiencias de educación en MSs en América Latina, experiencias que tienen que ver con el desarrollo de espacios de formación, como la creación de escuelas y universidades propias, desde una perspectiva de educación popular.

En capítulo IV, **Consideraciones metodológicas. La lógica de investigación y el trabajo de campo**, se explican los aspectos epistemológicos y metodológicos propios del trabajo.

El capítulo V, **Aprendiendo a construir otro mundo. Las experiencias de los Bachilleratos Populares en Movimientos y Organizaciones Sociales**, nos introduce en el análisis concreto de la experiencia de los BP. Para tal análisis hemos tomado como base la experiencia del BP IMPA creado desde el MNER en articulación con la CEIP y también dos experiencias de BP desarrolladas por el FPDS. Si bien ambas experiencias se remontan en cuanto surgimiento a la década de los 90, se consolidan y fortalecen durante los primeros años del nuevo milenio.

En el capítulo VI, **Construyendo un nuevo Bloque histórico de las clases subalternas. Relaciones y tensiones entre los BP y el Estado**, desarrollamos las alianzas y articulaciones que existen entre las distintas experiencias de BP,

concretamente la experiencia de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, como así también las relaciones y tensiones que existen con el estado.

Para continuar con el análisis de estas dos experiencias hemos diseñado un VII capítulo Hacia un Proyecto Político Pedagógico. Construyendo Autonomía, en el que se desarrollan aquellos aspectos y elementos que hacen al funcionamiento y a la especificidad de la propuesta política pedagógica de los BP.

Finalmente, planteamos algunas consideraciones a modo de conclusión. Estas no pretenden ser recetas para nuevas investigaciones, de lo que se trata es de poder aportar al trabajo de sistematización que desarrollan distintos Movimientos Sociales en relación a sus prácticas; en este caso hablamos concretamente de la creación escuelas secundarias de jóvenes y adultos en clave de educación popular, gestionadas desde organizaciones y Movimientos Sociales. Además consideramos que puede ser un aporte para otras organizaciones y Movimientos Sociales en lucha para el desarrollo de nuevas experiencias en el campo de la educación popular.

CAPÍTULO I

ACERCA DEL CONTEXTO NEOLIBERAL ACTUAL

1.1 Una mirada hacia adentro de nuestra historia

La única expectativa de vida que ofrece el neoliberalismo para dos terceras partes de la población del planeta es la de la precariedad en todos los sentidos, sea como sustento de la rentabilidad de un capital que muestra cada vez más su entraña sanguinaria, sea como expresión de los excedentes o desechos de una sociedad construida sobre la base de la negación del ser humano.

Ana Esther Ceceña, Neoliberalismo e insubordinación

Partiendo de la idea de que los hechos históricos son parte de una totalidad social compleja y dinámica, de interacción permanente entre sus elementos, intentaremos abordar esta transición, concretamente esta etapa del capitalismo avanzado, denominada neoliberal, teniendo en cuenta tanto aspectos políticos como económicos, sociales y culturales.

El neoliberalismo, como movimiento político, económico e ideológico, tiene sus inicios después de la Segunda Guerra Mundial, aunque, se consolidará a partir de la crisis estructural del capitalismo en la década de 1970, como respuesta a la misma. Su surgimiento se localiza en los países donde las ideas capitalistas ya estaban fuertemente asentadas, países de Europa y Estados Unidos. En este contexto, el neoliberalismo, se manifestó en contra de la existencia del Estado de Bienestar, Estado que había caracterizado a los distintos países desde la conocida crisis económica mundial del año 29` y durante el periodo de las dos guerras mundiales.

Durante las décadas del 20 y el 30, los países capitalistas se vieron atravesados por crisis económicas de gran importancia. Una de ellas, de mayor envergadura, fue la crisis económica mundial de los años 29 y 30, conocida como el *jueves negro*, que afectó en primera instancia, a las economías capitalistas norteamericanas y europeas,

expandiéndose posteriormente al resto de las naciones. Este periodo conocido como la *Gran Depresión* se prolongó hasta la década del 40, generando importantes consecuencias que condicionaron la organización económica mundial.

En este contexto comenzaron a circular las ideas y propuestas del economista inglés Keynes, quien había realizado importantes estudios acerca del funcionamiento de la economía capitalista. Muchas naciones se enmarcaron siguiendo la línea del pensamiento keynesiano. Los Estados se reconfiguraron y fueron denominados como Estado benefactor, Estado de Bienestar, o New Deal en Estados Unidos.

Este “nuevo” Estado era concebido como una forma de resguardar las naciones, contra el poder del mercado y así proteger las instituciones políticas y sociales. De este modo, el Estado de Bienestar se condice con un escenario que demanda mayor intervención y regulación del estado en la economía, y a su vez reclama un mayor nivel del gasto público. Este momento histórico conocido como *La edad de oro del capitalismo* es el que genera las condiciones para un sostenido crecimiento económico, con relativo pleno empleo, con ampliación y generalización de prestaciones sociales. A su vez se caracteriza por la existencia de una base social de clase obrera relativamente estable, con niveles de participación y movilización social, sindical y política importante. Por otra parte, este periodo va acompañado de un nuevo modelo de producción -el fondista- modo que se caracteriza por una estructura y organización que demanda alta especialización por parte de los trabajadores, producción masiva y en serie, que requiere mayor nivel de producción, aumento en la división del trabajo, generando así un nuevo tipo de trabajador.

Astarita (1996), plantea la combinación de dos elementos fundamentales en la propuesta keynesiana: la democracia y el capitalismo, ambas constituyentes de un mismo compromiso. Este se daría tanto por parte de los trabajadores, que aceptarían la propiedad privada de los medios de producción por parte de los empresarios capitalistas, como de éstos, en cuanto consentirían la existencia de instituciones políticas y sociales que permitan a la clase trabajadora expresarse y defender sus derechos. Según el autor, fue el keynesianismo quien pudo otorgar los principios básicos, políticos e ideológicos, para que tal compromiso fuera posible, y pudiera darse en este marco, la

“reconciliación” entre trabajo y capital. Este compromiso va a plantear dos aspectos fundamentales, por una parte la existencia de pleno empleo, por medio de la regulación de la demanda, y la igualdad, resguardada por una serie de políticas sociales donde el Estado cumple un rol de proveedor.

Sin embargo este “pacto” capital/trabajo, significaba el abandono de la lucha histórica por parte de los trabajadores. Era necesario que la clase obrera se integrara al circuito del capital y respondiera conforme a la lógica de éste. Como consecuencia se produjo una transformación dentro de las organizaciones políticas que habían representado históricamente la lucha de clases, tales como los sindicatos y partidos, logrando debilitar el conflicto latente entre capital/trabajo.

La *Gran Crisis* no solo tuvo consecuencias en el plano económico, también promovió el surgimiento de regímenes autoritarios, nacionalistas, de corte fascista. Muchos de ellos, protagonistas del segundo conflicto bélico mundial, el cual generó grandes pérdidas y destrucciones materiales y humanas. La segunda guerra mundial, marcó la continuidad del conflicto bélico iniciado en 1914. Fue una guerra interimperialista, por el reparto del mundo, donde las grandes potencias una vez más, se enfrentaron usando todos sus recursos militares, económicos y políticos, con el objetivo de ocupar nuevos y más territorios. Al finalizar ésta, muchos países quedaron devastados, otros contrajeron grandes deudas; era preciso edificar nuevamente las naciones. Esta situación favoreció la consolidación del Estado de bienestar que se venía gestando. Era necesario saldar los costos generados por la guerra, la preocupación era cómo pagar los daños materiales ocasionados y a su vez cómo reconstruir las naciones que habían quedado devastadas, empobrecidas y con altos niveles de descreimiento político.

En este nuevo contexto Estados Unidos y la Unión Soviética, emergen como nuevas potencias dominantes y hegemónicas, éstas van a comenzar a ejercer su poder y dominio en diferentes territorios. Se va configurando así, un nuevo ordenamiento económico mundial liderado por el país del norte. En el plano económico, Estados Unidos se postula como el gran ganador del conflicto bélico. Tanto la URSS como Gran Bretaña habían quedado fuertemente endeudadas, con grandes pérdidas y destrucciones;

a su vez ambos países habían sido campo de batalla de este conflicto. Durante estos años, comienzan a desarrollarse diversos planes económicos que marcarán el rumbo a seguir de las diferentes naciones. En el marco de la conferencia de Bretton Woods, en Estados Unidos, se crea el FMI (Fondo Monetario Internacional), también se desarrollan paralelamente dos planes económicos: el plan White, comandado desde los Estados Unidos y el plan keynes encabezado por Gran Bretaña. Finalmente se aprueba el plan White, y de esta forma Estados Unidos consolida su liderazgo mundial constituyéndose como potencia económica mundial.

Los primeros países en experimentar y poner en práctica un programa neoliberal fueron Inglaterra, con M. Thatcher y posteriormente, Estados Unidos con R. Reagan, ambos países caracterizados por un capitalismo avanzado. Otro aspecto fundamental en relación a los postulados que identifican al neoliberalismo, es su oposición a cualquier tipo de presupuestos comunistas, socialistas o de izquierda. Esto queda plasmado en la experiencia norteamericana, donde la implementación del programa neoliberal se manifestó en la carrera armamentista y militar contra la Unión Soviética, durante varias décadas con el fin de derrumbar el régimen comunista.

La lucha y conquista no sólo se juega a nivel económico, sino que también se da en el plano político e ideológico. La configuración de un mundo bipolar “la imagen difundida por la Guerra Fría de un mundo dividido en bloques mutuamente amenazantes, que caminaba sobre el filo de una navaja, pasó a formar parte del sentido común de la sociedad.”(BIANCHI, S., 2005: 237). Esta imagen va a marcar las relaciones mundiales desde el fin de la segunda guerra, hasta la década de los 90.

Durante este período, el modelo económico fordista va a comenzar a dar signos de agotamiento, la crisis económica mundial que tiene lugar durante la década de los 70, significa un reordenamiento en la economía mundial y expresa una *crisis estructural del capitalismo*. Sin embargo la capacidad de éste, para generar contratendencia y recuperarse queda plasmada en la reconfiguración que va a asumir después de los años 70. La recuperación del capital por sobre el trabajo, queda evidenciada en las nuevas formas que adquiere, su nueva modalidad se refleja en “...la privatización del estado, la

desregulación de los derechos del trabajo, y la desarticulación del sector productivo estatal, cuya máxima expresión fue la era Thatcher-Reagan.” (ANTUNES, R. 2005: 17)

La crisis de los años 70, refleja la crisis de un determinado patrón de acumulación, el fordista-keynesiano, junto a él entra en crisis todo un modelo de producción, de trabajo y de consumo. Se quiebra el “consenso ideológico” del Estado de Bienestar como respuesta prometedor frente a los conflictos sociopolíticos del capitalismo avanzado. De esta forma, se pone en evidencia la creciente apertura e interdependencia de las economías europeas y norteamericana y la dependencia del resto de las economías nacionales, instalando un nuevo patrón de acumulación, el neoliberal.

Sin embargo, la etapa keynesiana-fordista había dejado un legado importante, las formas de producción instaladas, donde los trabajadores tendían a la homogenización, a formas de consumo estandarizadas, la construcción de un tipo de trabajador *obrero/masa*, y las formas de representación política, donde los sindicatos y los partidos de izquierda se veían cada vez más debilitados y fragmentados. Esta situación daría lugar a la conformación de un nuevo tipo de trabajador y a un nuevo tipo de trabajo, mediado por una nueva relación con el Estado. “Fue en ese contexto que las fuerzas del capital consiguieron reorganizarse, introduciendo nuevos problemas y desafíos para el mundo del trabajo que se vio, a partir de entonces, en condiciones bastante desfavorables.” (ibidem: 31)

El argumento que planteaban los defensores del neoliberalismo en contra del Estado de Bienestar, era que el Estado, o básicamente el Estado de corte keynesiano, era un peligro y una amenaza a la libertad. Estas ideas fueron trabajadas y difundidas por diversos pensadores, filósofos, economistas neoliberales, que denunciaban la intervención del Estado, y paralelamente pretendían combatir las ideas keynesianas edificando un nuevo modelo, el neoliberal, asentado en la primacía del mercado. Este nuevo patrón de acumulación, es el resultado de una reestructuración del propio capital, el cual transforma su forma, sus métodos, pero mantiene los lineamientos básicos del sistema capitalista, esta reconfiguración es una muestra más de la capacidad que tiene el capital para regenerarse y transformarse.

Esta nueva fase, basada en los intereses del capital monopólico trasnacional, se materializa, en la práctica por medio de la desregulación económica estatal, la privatización de diversas empresas de bienes o servicios, siendo necesario para ello, quebrar el poder y la resistencia de las organizaciones obreras, generando un estricto control sobre estas, por medio de la reducción de los salarios, la cooptación de los sindicatos o fragmentando a la clase trabajadora. Su impronta queda así plasmada por medio de la apertura de los mercados, la privatización de activos públicos, la flexibilización del mercado de trabajo recurriendo a diferentes modalidades de contratación y desregulación, estableciendo tipos de cambios, políticas impositivas, recortando gastos sociales.

El neoliberalismo no se erigió de un día para otro, sino que fue el resultado de la implementación de variadas políticas, económicas, sociales, laborales, muchas de ellas impuesta por medio de la violencia sistemática ejercida desde los distintos Estados Nacionales, las cuales repercutieron en todos los ámbitos de la vida. Fue necesaria la existencia de un gran movimiento ideológico que pregonara la ineficacia del Estado y la necesidad de revertir su rol y función. Esto no significaba combatir el Estado, ni mucho menos exterminarlo, sino crear un Estado al servicio de las necesidades del capital, un Estado dócil, tendiente a crear las condiciones necesarias para el mejor funcionamiento del capital privado. Fue necesaria la transformación del Estado, por uno nuevo, acorde a las nuevas demandas.

Si bien este modelo, se muestra como una alternativa o una opción en materia económica, en realidad es algo mucho más complejo e íntegro. Es un sistema, un modo de organización que trasciende lo económico, y va condicionando, todos los ámbitos de la vida cotidiana. Este patrón de acumulación determina una nueva forma de hacer, de vivir, de trabajar, de pensar, de consumir, una nueva forma de organización social basada en la fragmentación, el individualismo y en la destrucción de los bienes naturales. Se impone una nueva disputa a nivel planetario, la lucha por los recursos naturales, por los recursos estratégicos, la lucha por aquellos territorios donde se hallen este tipo de bienes explotables por y para el capital. Es decir, este nuevo patrón de acumulación supone un nuevo conflicto capital/trabajo, donde el capital se impone de forma despiadada y voraz contra la humanidad. Se requiere de una nueva disposición

por parte de los territorios, una nueva configuración del espacio y una nueva organización social que admita estos cambios.

“El neoliberalismo es la expresión más ortodoxa de la libre empresa capitalista y de las virtudes de la competencia en un mundo en el que el desempleo sea suficientemente abundante para desmovilizar y controlar a los trabajadores, pero en el que ningún recurso, ni la fuerza de trabajo, evada la sanción del mercado y ningún estado interfiera con sus impulsos saneadores”. (CECEÑA, E. 2001)

1.2 La conquista de nuevos espacios: América Latina como territorio estratégico

Los países latinoamericanos no fueron ajenos a este proceso, las transformaciones sociales que se registraron en las últimas décadas han sido concomitantes con los cambios acaecidos a nivel mundial y han repercutido en todos los ámbitos. Durante la década de los 70, los países latinoamericanos fueron testigos y víctimas de dictaduras militares, que a través de métodos violentos y sistemáticos lograron imponer este nuevo patrón de acumulación. Los distintos gobiernos se caracterizaron por su impronta antipopular, orientados por la Doctrina de Seguridad Nacional comandada desde los Estados Unidos. Se impuso un proceso de militarización de la sociedad, donde la consigna era el miedo y la amenaza. A través de la Operación Cóndor, Estados Unidos coordinó y organizó, mediante servicios de inteligencia, las diferentes dictaduras militares que se sucedieron en el Cono Sur durante la década de los 70 y 80. Por medio de la violencia, detenciones clandestinas, diversos mecanismos de torturas y desapariciones forzadas, las dictaduras militares fueron consolidando un nuevo modelo de sociedad acorde a las necesidades del país del norte.

La ruptura o abandono, del modelo industrializador o sustitutivo de importaciones, como se lo conoció en los países latinoamericanos, supuso cambios muy fuertes en materia política, económica y social. Se trató más bien del abandono de un patrón industrializador, a cambio de otro que favorecía la *valorización financiera del capital*. Este nuevo contexto planteó fuertes modificaciones en relación a la hegemonía dentro del bloque dominante, es decir de la clase dominante, y con ella, de la relación de ésta con las clases subalternas. “Estas modificaciones estructurales fueron posibles por la

redefinición de los propios estados latinoamericanos y las formas de representación política en América Latina”. (ARCEO, E. y BASUALDO E.: 2006)

Los países latinoamericanos se habían caracterizado hasta ese momento, por la existencia de un Estado fuerte, el cual se encargaba de regular y administrar toda actividad concerniente a lo político, económico y social. A su vez este Estado intervencionista había sido protagonista en el proceso de industrialización de los distintos países lo cual iba acompañado de una rápida expansión del empleo. Si bien estos no llegaron a un elevado nivel de industrialización, a diferencia de los países centrales caracterizados por un capitalismo avanzado, se puede considerar que durante el proceso del Estado de bienestar, se conocieron los mayores niveles de actividad industrial, identificado con un particular dinamismo de ese sector y bajas tasas de desempleo. Se dio además un importante proceso de asalarización tanto de las clases medias como de las clases trabajadoras.

El neoliberalismo en los países latinoamericanos significó la inserción de los países del sur en la economía mundial a través de sus ventajas comparativas, de sus bienes explotables y exportables. Exportaban bienes primarios e importaban productos manufacturados. De esta forma se fueron produciendo cambios importantes en lo referente a los modos de organizar la producción, en cuanto a la hegemonía de las clases dominantes, y en cuanto a las formas de resistencia por parte de las clases subalternas.

Es necesario aclarar que este nuevo modelo, neoliberal, rompe con un proceso de industrialización incipiente, basado en bienes de consumo masivo o intermedios. No hubo un agotamiento por parte de este modelo, sino más bien una imposición, por parte de los países centrales de terminar con el proceso de industrialización y abrir nuevamente los mercados. Pero este cambio no se podía realizar de forma lineal, sin conflicto; para poder imponer este nuevo patrón, tuvieron que existir dictaduras militares en todos los países latinoamericanos. Dictaduras que quebraran la organización popular y de ese modo prepararan el terreno para instalar el nuevo modelo que se intentaba imponer. Fue necesario un proceso de violencia sistemática ejercida desde los mismos Estados Nacionales y dirigido desde los Estados Unidos.

Otro aspecto de gran importancia en la consolidación del modelo neoliberal, fue el rol que cumplieron los Organismos Internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), alejándose de su función inicial en cuanto a favorecer las relaciones internacionales en un clima de posguerra, donde gran parte de las naciones habían quedado destruidas, endeudadas y con democracias débiles. Tanto el FMI como en BM comenzaron a ser funcionales al nuevo contexto mundial, sobre todo después de los años 70. De este modo comenzaron a ser parte de las políticas de ajuste financiero hacia los países latinoamericanos, y con esto quedó explicitado el cambio hacia un nuevo patrón de acumulación.

Durante los años 70 las políticas neoliberales comienzan a tener auge en gran parte de los países latinoamericanos. Estas políticas implicaban el recorte del gasto público, la reforma tributaria, la liberalización de los mercados y apertura de los mismos, era necesario que los países latinoamericanos abrieran sus puertas para que fuera posible la instalación de diversos mercados transnacionales sobre sus territorios. A estas políticas se le suma la “necesaria” privatización de las empresas hasta ese momento públicas. También fue necesaria la desregulación por parte de los distintos estados nacionales, disminuyendo las responsabilidades que antes les habían correspondido. Como respuesta frente a estos cambios, comienzan a producirse una serie de crisis en los distintos Estados, generando altos niveles de desempleo, inflación, estancamiento en las economías, ocasionando de esta manera el quiebre total con el Estado de Bienestar. Se va conformando un nuevo tipo de Estado, que no intervenga en los asuntos económicos y políticos de las naciones y que en cierta forma se aleje del sueño del “Estado/Pueblo” proveedor de políticas universales. Se produce el desmantelamiento del Estado de Bienestar y su reemplazo por uno nuevo neoconservador o neoliberal apoyado en el sector privado y en el poder de los mercados “(...) la salida era la recuperación de los nuevos valores centrados en el esfuerzo individual y en la libre empresa, al mismo tiempo que afianzar la autoridad y la eficacia de los gobiernos deslindándose de las excesivas carga sociales” (BIANCHI, S. 2005:252)

Este nuevo modelo caracterizado por la expansión territorial y social de la *racionalidad económica y las leyes del mercado* manifiesta un carácter predatorio y destructor del medio ambiente natural. Esta nueva fase del capitalismo, pone en evidencia su carácter devastador en relación a los bienes naturales que poseen los países de la región:

“La extensión de las contrarreformas neoliberales a toda la región durante la década de los 90 con sus directrices privatizadoras y de liberalización comercial y financiera afirmaron un modelo que al tiempo de suponer un profundo proceso de concentración del ingreso, la riqueza y el poder, implicó al tiempo que una desindustrialización relativa, una reprimarización de la estructura productiva de nuestros países acorde con el asignado papel en la división internacional del trabajo, impuesta por la mundialización neoliberal” (QUIJANO, Aníbal, 2004)

La implementación de las políticas neoliberales en los países latinoamericanos, aduce a una necesidad dentro de la nueva división internacional del trabajo, donde los países de América Latina y el Caribe cumplen un rol fundamental como territorios estratégicos de explotación de recursos naturales. El desarrollo de diversos tratados internacionales promovidos desde los Estados Unidos, tales como el ALCA o los TLC, consolidan los privilegios que demanda el mercado mundial. A su vez para que esta estrategia sea realizada, es necesario montar un dispositivo militar y de esta forma ejercer un efectivo control en la zona de interés. Es así como actúan los países centrales en relación a los países del tercer mundo, se va conformando y consolidando un proceso de *recolonización regional*. La búsqueda y cercamiento de áreas ricas en minerales, hidrocarburos y la creación de rápidos accesos de estos bienes a los países del primer mundo, marca la tendencia de este nuevo patrón de acumulación. Las economías latinoamericanas se integran al mercado mundial por medio de sus riquezas naturales, configurando un proceso de reprimarización de las economías latinoamericanas.

Junto a este proceso de reprimarización de las economías, funcional a los intereses del mercado, se va conformando un proceso de privatización y mercantilización de la vida, de los bienes y servicios básicos tales como la salud, la educación, la seguridad. Estos ya no son considerados como bienes vitales, sino como estrategias del mercado, como recursos o bienes mediados por el mercado y para su desarrollo. Ya no se trata de

bienes de uso y consumo social, sino que son propiedad privada de diversas empresas y por lo tanto son mercancías privadas.

La década de los 90 se caracteriza por producir en los países latinoamericanos una serie de políticas de ajuste, conocidas como *ajuste estructural*:

“(…) un proceso de políticas y reformas que apuntaba a crear ciertas condiciones básicas para poner en marcha otra modalidad de desarrollo. El contenido de estas reformas (apertura, privatizaciones, desregulación del sistema financiero, de los mercados de bienes y del régimen laboral) figuraba muchas veces como condición para el apoyo financiero que requirieron los países de la región”. (CALCAGNO A., 2001: 76)

Estas tendieron a consolidar este nuevo modelo, que una vez más benefició a los países centrales, deteriorando las condiciones de vida de gran parte de las poblaciones latinoamericanas, generando un nuevo vaciamiento de recursos y bienes de los países de la región. Durante este periodo, las políticas implementadas, fueron recomendadas por el Consenso de Washington y promovidas desde los Organismos Financieros Internacionales y estaban dirigidas directamente a los países deudores.

Estas reformas tenían el supuesto objetivo de “mejorar las condiciones de crecimiento de los países latinoamericanos”, sin embargo los resultados obtenidos a partir de la implementación de las mismas tendieron a generar todo lo contrario: mayores niveles de desempleo, endeudamientos, empeoramiento en las condiciones laborales, deterioro en las condiciones de vida de gran parte de las poblaciones, ya sea en relación a niveles de escolarización, acceso a salud, condiciones de la vivienda, condiciones laborales. Esto generó no sólo un aumento en la brecha social entre ricos y pobres, sino también afectó de forma considerable el aumento en los niveles de violencia, criminalidad, acceso a educación, salud, vivienda. Según un trabajo realizado por Alejandro Portes y Kelly Hoffman, llamado *Las Estructuras de Clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*, las clases dominantes representan entre el 1% y 2% en cada nación. Continúan los altos ejecutivos, administradores de nivel superior que representan entre el 1% y el 5%. Los profesionales de cada país representan alrededor del 10%. La clase trabajadora, donde se cuenta a trabajadores formales, informales y desocupados representa el 80 % de las

poblaciones latinoamericanas. A esta situación se le suma la desigual distribución de los ingresos en los países de la región, siendo considerada como la región que presenta mayor distribución desigual de la riqueza y de los ingresos del mundo (ROBINSON, 1996; GALBRAITH, 2002; KORZENIEWIEZ y SMITH, 2000)

Según estudios realizados por la CEPAL, “la gran mayoría de la población de América Latina, el 83,6%, reside en países donde la inequidad se acentuó entre 1975 y 1995”. Uno de los indicadores de esta situación es el carácter regresivo de la distribución del ingreso. Un ejemplo de esto puede ser el caso de México, donde el número de billonarios pasó de 2 en 1988 a 24 en el 2000. También existen diversos bienes que son inequitativamente repartidos tales como la salud, la educación, la seguridad. Una importante proporción de mortalidad infantil se concentra entre los sectores más pobres, y muchas de sus causas son evitables. “En Argentina se estima que cada año mueren unos 15 000 niños por causa de enfermedades curables y que no pueden ser controladas por los recortes del presupuesto de salud”. (BELL LARA, J. y LOPEZ, L.:9). En sintonía con esta situación, se calcula que en los países de la región durante la década de los 90 el número de desempleados creció en un 10.1 % anual. Según estudios realizados por la OIT (Organización Internacional del Trabajo), esta tendencia se mantiene, y se eleva en la década posterior, considerando así que la tasa de desempleo que se registra durante el año 2002 es la más alta de los últimos 20 años. Como parte de las políticas implementadas se encuentra la apertura de los mercados, la cual generó el cierre y quiebre de numerosas fábricas y empresas nacionales, que no lograron competir con las empresas transnacionales que se instalaron en los distintos territorios, promoviendo así no sólo un aumento en la tasa de desocupados sino también una importante desindustrialización nacional y un aumento de la dependencia hacia los países del primer mundo en relación al abastecimiento de diversos bienes.

El desempleo no es la única consecuencia, a esto se le suma la generación de gran cantidad de empleos informales, o trabajo precarizado, numerosas formas de contrataciones, formas altamente flexibilizadas y acordes al nuevo modelo de trabajo que se impone “siete de cada diez empleos creados en las ciudades, lo fueron en el

sector informal. De hecho, en la actualidad, más de la mitad de la fuerza de trabajo empleada lo es en el sector informal”. (BELL LARA, J. y LOPEZ L., 2007:10)

Estas condiciones, en relación a la precarización de la vida y las desigualdades sociales, han generado un aumento de situaciones delictivas y violentas “(...) la situación es tal que la tasa de mortalidad por causas asociadas a la violencia ha comenzado a afectar la tasa de mortalidad general”. Ciudades como Sao Paulo en Brasil, Medellín en Colombia, son consideradas de alto riesgo, el nivel de violencia y peligrosidad se ha elevado de forma abrupta. Sao Paulo posee un promedio de 20 asesinatos diarios, Medellín concentra el 40% de los actos delictivos y asesinatos que ocurren en Colombia.

Este panorama tan ilustrativo de los países de la región se corresponde en gran parte con el deterioro del salario real que ha sufrido la clase trabajadora y la expulsión de una importante parte de esta hacia formas de trabajo informales, precarizadas y flexibilizadas como consecuencias de las políticas neoliberales. La CEPAL releva que al finalizar el siglo XX el 43.8% de las personas en América Latina eran pobres, y el 18.5% vivía en situación de indigencia. La época neoliberal se condice de esta forma con una época de progresivo precarismo laboral, traducido en mayores niveles de desigualdad, aumento de la pobreza e indigencia, crecimiento de la vulnerabilidad social y una mayor desestabilización social.

1.3 Argentina: una historia de luchas y resistencias en el contexto neoliberal de ayer y hoy

Nunca antes el mundo había conocido redes tan amplias y poderosas de dominación como las que ha permitido desarrollar la tecnología moderna. Desde el proceso de trabajo hasta los nuevos contenidos y formas de la diversión constituyen cadenas mundiales articuladas y homogéneas que enlazan a los hombres pero les impiden relacionarse entre sí.

Ana Esther Ceceña, Neoliberalismo e insubordinación

En Argentina, la dictadura militar iniciada en 1976 y liderada por los militares Videla, Agosti y Massera, inauguró un nuevo modelo económico, político e ideológico, basado en la desesperanza, la exclusión y la represión física y psicológica. Con ella quedó implantada una nueva exigencia internacional, la apertura de los mercados nacionales y el silenciamiento y represión de ciertas ideologías que no podían coexistir con esta nueva demanda mundial que era el neoliberalismo. Este nuevo modelo supuso el abandono del modelo de acumulación caracterizado por la sustitución de importaciones, centrado en el desarrollo industrial cuyo destino principal era el abastecimiento del mercado interno, dando lugar a uno basado en la valorización financiera.

La política económica iniciada a mediados de la década del 70, significó la culminación de un modelo basado en la industrialización

“...se dio implícitamente por terminada a la industrialización como objetivo central del proceso de desarrollo” (...) para lograr el ansiado disciplinamiento político e institucional de la clase obrera, más allá del avasallamiento de sus instituciones corporativas y de representación política, la estrategia más eficiente debía consistir en una modificación drástica de las condiciones económicas funcionales que habían alentado históricamente el desarrollo de esa clase, es decir, en una modificación drástica de los modelos industrializados.” (TORRADO S. 1992:430)

La desindustrialización como nuevo objetivo significó la liberalización de los mercados y la apertura externa, dicho modelo se oponía a que el Estado tuviera un rol importante en materia de política social, lo cual significó el abandono y retiro del mismo. Pero en lo real, el Estado no se retiró sino más bien pasó a tener un nuevo rol fomentando y privilegiando al capital privado transnacional.

Las décadas anteriores a la dictadura y especialmente el periodo peronista, se habían caracterizado por la consolidación de una clase obrera, donde los trabajadores habían obtenidos grandes conquistas, se había conformado además una alianza entre parte de la clase obrera y los pequeños y medianos empresarios industriales. Esta alianza durante la década de los 70 entraría en crisis, dando lugar así al surgimiento de dos sectores bien diferenciados; de un lado los trabajadores, que van a experimentar un retroceso en relación a sus condiciones laborales, marcando este periodo por una baja participación

en el ingreso, la más baja que se conoce desde la etapa peronista, “(...) en relación con los trabajadores provoca una caída del salario real de magnitud inédita en las últimas cuatro décadas de la historia argentina: en un solo año, 1976, el salario real bajó un 37% (...)”. (TORRADO S. 1992: 440) Del otro lado, se va constituyendo un grupo reducido de empresas, grupos económicos, empresas transnacionales que comienzan a generar un importante proceso de concentración y centralización de capitales, marcando una importante tendencia hacia la extranjerización del capital. Este grupo no sólo concentra un importante poder económico, sino que además tiene la capacidad de subordinar el poder estatal a sus necesidades.

El quiebre con el anterior modelo se va a visibilizar por medio de un importante *disciplinamiento represivo* hacia los sectores populares, la intervención de sindicatos y partidos, la persecución, los campos de concentración, las detenciones son claros ejemplos de la política represiva que se lleva a cabo durante los años 70. La necesidad de ejercer un importante control no sólo sobre el aparato estatal sino también de la clase trabajadora, clase que había mostrado en las últimas décadas un considerable crecimiento y consolidación.

La impronta de este nuevo patrón de acumulación, se hace explícito en la implementación de diferentes reformas financieras, marcando así el fin del modelo industrializador argentino, dando paso a un modelo asentado en la especulación económica y financiera. Ejemplo de ello son la Reforma Financiera de 1977, la apertura comercial y la liberalización de los mercados. A partir de este momento, comienza a percibirse una pérdida de dinamismo productivo por parte del sector industrial, a lo que se le suma la falta de capacidad para generar empleo y la desaparición de una gran cantidad de empresas y fábricas que no pudieron dar respuesta a la competencia de los mercados internacionales. Esta situación, producto de la apertura comercial que experimentó el país a partir de la década de los 70, va a continuar durante los años 80 y los 90 con mayor énfasis. Se inicia de este modo un proceso de desindustrialización “en su conjunto se trata de unas 25 mil empresas (dejando de lado a los pequeños talleres) que se caracterizan por el desarrollo de estrategias defensivas y representan el 60% del producto industrial argentino”. (KOSACOFF, B. y RAMOS, A., 2001:62)

La apertura de los mercados junto al aumento desmedido de la competencia por parte de los mercados internacionales, fue generando cambios importantes en materia económica. Desde mediados de los setenta, una de las consecuencias más fuertes de las políticas implementadas, fue la expulsión de mano de obra, generando elevados índices de desocupación y subocupación. Este contexto se caracterizó por la demanda de mano de obra calificada capaz de adaptarse a los nuevos cambios organizacionales, a una maquinaria más moderna y sofisticada que demandaba menos trabajo manual. Pero esta “demanda” era reducida en relación a la población anteriormente trabajadora, comienza a registrarse un proceso de desalarización tanto de las clases medias como de las clases trabajadoras.

Se plantea un escenario mundial que necesita para su despliegue y desarrollo que las economías periféricas se inserten al mercado internacional a través de sus ventajas comparativas, o sea, a través de sus riquezas naturales, de sus bienes naturales. Es así que en la Argentina comienza a desarrollarse un *boom* petrolero, acompañado de una expansión de la actividad agropecuaria, la explotación de recursos energéticos y mineros. Se va dando lugar a una economía asentada en el capital privado, donde el Estado cumple una nueva función con el fin de favorecer la rentabilidad del capital, especialmente el capital privado transnacional, de esta forma se beneficia a un sector reducido, dominante representado por los grandes grupos económicos. La imposición de este nuevo modelo va a generar una polarización dentro del mercado laboral: por un lado la existencia de un sector formal moderno (que incluye las grandes empresas) y por otro, un sector informal (que incluye las microempresas, muchas de ellas generando estrategias de supervivencia).

La década del 80 marca la ruptura y culminación del régimen dictatorial. Durante los años posteriores, la Argentina va a comenzar a transitar un proceso de reconstrucción de la democracia. En el año 83 asume la presidencia Raúl Alfonsín, representante de la UCR (Unión Cívica Radical), se va generando un proceso reconstitución de la ciudadanía, después de siete años de dictadura militar, el nuevo discurso que se impone es *Con la democracia se estudia, se vive y se come*.

La Argentina heredada de la dictadura ya no podía ser la misma, con 30.000 desaparecidos, miles de presos y presas políticos, y otros miles más de militantes políticos y sociales en el exilio, el panorama ya había cambiado lo suficiente, los años 80 significarían sólo una transición y un proceso de reconstrucción de identidad. También significaría la puja política de diferentes sectores que se veían desplazados del poder estatal, lo cual no significaba lo mismo en el plano económico, los beneficiados seguirían siendo los mismos, grandes grupos económicos vinculados al capital transnacional.

La década del 80 es muchas veces denominada y conocida como la “década perdida”, caracterizando el tránsito de un periodo a otro. La urgencia durante esta etapa se va a centrar en revertir la situación heredada de la dictadura militar, desocupación, precarización, caída de los salarios, participación política y justicia. Otro factor que apremia durante este periodo es la necesidad de reanudar el vínculo con la democracia y a su vez rever la relación del Estado Nacional con las Fuerzas Armadas que aún seguían asechando el poder y que significaban una amenaza constante para el funcionamiento de la democracia. La debilidad del nuevo Estado, y el poder aún latente de los militares va a quedar plasmado en el dictado de las *leyes de Punto Final y Obediencia Debida*.

Ya en el 85 se había consagrado el cierre de las políticas de corte keynesiano/desarrollista, dándole continuidad al programa neoliberal iniciado durante los años de la dictadura militar con la apertura de la economía, la subsidiaridad del Estado y la desregulación de los mercados. Este nuevo escenario nacional va a estar caracterizado por un lado por la lucha contra la inflación, por otro por la necesidad de reinserción de la Argentina en el nuevo contexto mundial determinado por nuevos avances tecnológicos y nuevas relaciones sociales.

Desde diferentes concepciones, el modelo político-económico llevado a cabo es denominado como “ajuste estructural”; la necesidad y obligación de que las naciones adapten sus políticas económicas a las necesidades de los mercados internacionales. De

esta manera quedan asentadas las raíces para un nuevo modelo de “desarrollo”, Julio Gambina plantea que

“así como el terrorismo de Estado había actuado en el disciplinamiento social para inducir el camino de reformas estructurales, el temor hiperinflacionario generaría las condiciones, desde la economía y en el imaginario social, para disciplinar al conjunto de la sociedad tras las políticas de estabilización que resultaron hegemónicas en los 90 (...)” (GAMBINA, J.:2001 p 188)

Esto queda plasmado en la nueva configuración que asume el Estado, las privatizaciones, la desregulación de los mercados, el ajuste fiscal, el recorte al gasto público, el proceso de desindustrialización efectuado mediante una retracción de la actividad manufacturera marcan la continuidad con el modelo económico implementado durante la dictadura. Un modelo exclusivo y excluyente que sigue favoreciendo los intereses de pequeños grupos que concentran y centralizan las decisiones económicas y financieras de la Nación, y da inicio a la conformación de una cúpula de poder empresarial basada en la lógica de la especulación.

Durante la década de los 90, y habiendo asumido la presidencia Carlos Saúl Menem tras el retiro anticipado de Alfonsín, este modelo va a lograr su consolidación, pero se va a especializar en áreas no explotadas todavía. Comienzan a ser tenidas en cuenta como fuente de especulación todas aquellas actividades que se especializan en el uso intensivo de recursos naturales y de capital. La privatización de empresas estatales de petróleo, gas, electricidad, agua, minerales sumado también el control de las comunicaciones y transportes significó el fin de cualquier idea de soberanía nacional. Otra de las medidas económicas que caracteriza el periodo menemista es la implementación de la Ley de Convertibilidad, la cual establecía una relación cambiaria fija entre el peso argentino y el dólar. En ese momento el objetivo era frenar la hiperinflación, aspecto que en cierta forma se logró controlar, aunque para ello fue necesario lograr un respaldo económico importante, el cual se obtuvo por medio de los ingresos que se percibían de las privatizaciones y también de sucesivos ajustes que recaían sobre las clases trabajadoras argentinas.

Todo el proceso de privatización y reformas se llevó a cabo de forma acelerada, silenciosa y otorgando a las empresas adjudicatarias importantes facilidades y rentabilidades. Muchas de las privatizaciones se realizaron sin que existiera un marco regulatorio previo, lo que permitió a las empresas tener un control total de las tarifas y por otra parte librarse de todo tipo de responsabilidad en cuanto al tipo de servicio que ofrecían. Desde ese momento capitales europeos y norteamericanos acompañados de su amigo íntimo la oligarquía nacional -quien apoyó ampliamente el proceso de extranjerización- comenzaron a tener el control total de gran parte de los bienes y recursos argentinos

“(…) se trató de un proceso en cual las fracciones del capital dominante contrajeron deuda externa para luego realizar con esos recursos colocaciones en activos financieros el mercado interno y luego valorizarlos a partir de la existencia de un diferencial positivo entre la tasa de interés interna e internacional y posteriormente fugarlos al exterior”. (BASUALDO, E., 2006:130)

El Estado, apelando a sus aparatos ideológicos, logró un importante consenso social, obteniendo apoyo por parte de algunas fracciones obreras afectadas, generando así una fragmentación de las luchas que se venían dando desde sectores como los ferroviarios, telefónicos, siderúrgicos, luchas que fueron derrotadas y muchas veces invisibilizadas.

Para que fuera realizado el “sueño neoliberal” se aprobaron en el Congreso dos leyes fundamentales. La primera, de *Reforma del Estado*, autorizó al Poder Ejecutivo nacional a intervenir las empresas públicas, suprimir los directorios existentes, eliminar los órganos de control, dividir las empresas y privatizarlas. De esta forma se concentró el poder de decisión en el Poder Ejecutivo y se suprimieron los Órganos de Control. La segunda, *ley de Emergencia Económica*, derogó las normas que diferenciaban al capital extranjero del nacional, entregando el patrimonio nacional en manos del capital privado. Fue necesaria la privatización de gran parte de las empresas hasta ese momento públicas. Entre el año 90/95 se privatizaron los servicios públicos, entre el 93/99 el petróleo y minería, entre el 94/97 la industria manufacturera y entre 96-99 los servicios privados (financieros y comerciales).

“La privatización abarcó empresas productivas y de servicios, activos públicos como las reservas petroleras, actividades de regulación y hasta de control social como la emisión

de documentos de identidad” Todo el proceso de privatización y reformas se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones del Consenso de Washington y bajo la dirección técnica y financiera de los organismos financieros internacionales (FMI, BID, Banco Mundial).

Desde el encuadre del consenso de Washington se argumentaba que el proceso de las ISI (Industrialización Sustitutiva de Importaciones) implicaba un proceso de ineficiencia en la asignación de los recursos, y concebía la intervención del Estado en la economía como el generador de todo desequilibrio en materia económica. De esta forma queda impreso el carácter que asume el nuevo estado nacional neoliberal, donde fracciones de las clases dominantes pertenecientes al gobierno optan por desarrollar y llevar a cabo las políticas correspondientes al desarrollo de este nuevo patrón de acumulación. Se va desarrollando un proceso de transformación al interior de las clases dominantes, en el cual la cúpula de poder, dirigida por unos pocos, es quien va a determinar la aceptación a un nuevo modo de acumulación excluyente. Esta situación va a estar determinada por las relaciones de fuerza que se dan dentro de la cúpula dominante “Ahora predominan dentro de ellos verdaderos profesionales de la política, que operan sobre el conjunto social amalgamados por intereses económicos, con lo cual la corrupción asume un papel creciente en la conformación del sistema político”. (BASUALDO E. y ARCEO E., 2006: 16) Se genera una reconfiguración de la estructura económica y política, donde el Estado ya no tiene el mismo peso que antaño, más bien se caracteriza por su fácil persuasión y subordinación a los intereses transnacionales.

Estas medidas, implementadas mayormente durante la década de los 90, afectaron fuertemente a los trabajadores en relación al acceso a los servicios, calidad de los mismos y sucesivos aumentos de tarifas.

“Respecto al acceso al sistema, la primera medida que tomaron las empresas fue el corte del suministro en forma indiscriminada a las villas de emergencia y barrios pobres que estaban "enganchados" a la red, para reducir las pérdidas en las redes de distribución. El acceso al sistema queda restringido a la posibilidad de pagarlo”. (CIFARELLI, Viviana).

En relación a las tarifas se produjo un aumento en el precio del bajo consumo y una baja en el precio del alto consumo. Finalmente no se registraron mejoras respecto a la calidad del servicio.

En cuanto a los trabajadores directos las privatizaciones tuvieron un efecto negativo, ya que se redujeron drásticamente los puestos de trabajo. A esto se le sumó el proceso de tercerización de varios sectores de la producción lo cual permitió a las empresas reducir los costos laborales por medio de la reducción de personal o de la contratación por medio de empresas intermediarias. Los trabajadores contratados en estas empresas comenzaron a tener trabajos precarios, en condiciones mucho más desfavorables y salarios menores. Según un estudio realizado por el Taller de Estudios Laborales (TEL) del sector electricidad de la empresa SEGBA se perdieron hasta el año 97 13.590 puestos de trabajos, en Gas del Estado 5.789, en Obras Sanitarias 5.197, ENTEL empresa telefónica, 16.192, YPF 29.170 puestos, Aerolíneas Argentinas 5.443, dando como un total de pérdida de puestos de trabajo hasta el año 1997 de 75.381 donde cada uno representan más del 50% del trabajo de cada sector. Alfredo Calcagno (2001) plantea la situación laboral en las microempresas durante la década menemista: entre el 65 y el 95% de los que trabajan en microempresas no tienen contrato de trabajo, entre el 65 y el 80% no está afiliado a ningún sistema de salud ni pensiones, las jornadas de trabajo son superiores a las legales y el trabajo se caracteriza por estar en condiciones de mayores riesgos y accidentes. Respecto a los derechos es posible que no se respeten los relacionados con trabajo infantil, y la libertad de negociación y asociación.

A su vez estas medidas tendieron a debilitar y fragmentar la organización sindical de los trabajadores. Se creaba una ruptura con el trabajo *fordista*, que había caracterizado la Argentina industrial, fomentando un nuevo modelo de trabajador individual, polivalente y sin pertenencia alguna en cuanto a empresas, ramas de producción. A esta situación se suma la crisis que sufrió el sector industrial la que llevó al cierre y quiebra de muchos mercados o a su endeudamiento. “Entre 1975 y 1995 el sector industrial perdió la capacidad de dinamismo productivo, de generación de empleo, liderazgo de los procesos de inversiones que lo habían caracterizado en un pasado” (KOSACOFF B. y RAMOS A., 2001: 61) Fueron muchos los sectores afectados por las sucesivas políticas que se implementaron, pero uno de los más afectados fue el mercado laboral, y con él miles de trabajadores que comenzaron a engrosar las filas de los llamados desocupados y sub-ocupados. Muchos de los antiguos trabajadores pasaron a tener trabajos precarios y flexibilizados. La inestabilidad laboral se convirtió en una constante para muchos argentinos y argentinas. Se produjo una gran disminución salarial que trajo

aparejada una disminución de la capacidad de compra de los y las trabajadoras. Esta situación fue marcando un nuevo panorama político, económico y social caracterizado por la desigualdad y exclusión social de los y las “antiguas” trabajadoras y trabajadores.

El nuevo modelo impuesto generó profundas transformaciones en el mercado de trabajo, exigiendo una mayor calificación para puestos que anteriormente no lo requerían. La reducción de las diferentes ocupaciones generó que sólo los que poseían mayores calificaciones pudieran insertarse en el mercado de trabajo. De este modo se dio un proceso de movilidad descendente o *espuria* donde la mayor calificación ya no significaba mejores condiciones, simplemente “aseguraba” la entrada al mercado laboral.

Durante este periodo los valores de desocupación y subocupación habían alcanzado picos históricos: 8,1 y 8,6% de la población económicamente activa, respectivamente. El desempleo y el subempleo llegaron a alcanzar durante la crisis económica del Tequila, un pico de 18,4 y 11,3% en mayo de 1995. Finalizando el periodo menemista las cifras respecto a desocupación y subocupación eran de 13,8 y 14,3%. Esta situación respondió a las políticas implementadas tales como privatizaciones, desregulación, flexibilización laboral las cuales generaron despidos masivos en las empresas públicas privatizadas, la terciarización de actividades y las sucesivas medidas de flexibilización laboral. Ejemplo de esto fue la sanción de la ley N° 24.013 o Nueva Ley de Empleo de 1991, la cual reconocía la emergencia laboral y planteaba de esta forma la “necesidad” de flexibilizar el mercado de trabajo generando diversas modalidades de contratos. Estas nuevas formas de emplear fuerza de trabajo, trasladaban al trabajador las responsabilidades que antes le correspondían a las empresas o al Estado, tales como los aportes patronales y la seguridad social, además de transformar las normas en lo concerniente a accidentes laborales y enfermedades. En el marco de estas reformas también se consumó un decreto que alentaba la descentralización de la negociación colectiva.

“En la década de los noventa el llamado costo laboral bajó un 62 por ciento, según las estadísticas oficiales del Ministerio de Trabajo. Esto fue acompañado por un notorio aumento del empleo no registrado, que pasó del 25,2 por ciento en 1990 al 38,5 por ciento en el 2001”. (SVAMPA, M. 2007:50)

Las políticas implementadas no sólo afectaron el mercado laboral, sino que repercutieron en todos los ámbitos. En el plano educativo el impacto fue depredador, Teresa Sirvent expresa esta situación que afecta principalmente a los jóvenes de los sectores más pobres entre los 15 y los 24 años “de cada 100 sujetos, 71 está en situación educativa de riesgo. Esto representa a 2.234.644 jóvenes. Para el Gran Buenos Aires, un 93% de los jóvenes pobres de 15 a 19 años que ya no asisten a la escuela están en situación educativa de riesgo”. Agrega además, que en la Argentina hay 720.000 chicos que no van a la escuela, es decir, el 8% de la población escolar y 730.000 que no saben ni leer, ni escribir. Medio millón de jóvenes de 12 a 17 años no cursan la secundaria, representando así el analfabetismo el 2.8% de la población argentina mayor de 15 años. Las reformas educativas fueron impulsadas por el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento Mundial (Banco Mundial) y estaban orientadas al mercado. Las políticas implementadas durante el periodo menemista tendieron a disminuir la responsabilidad del estado en materia educativa, el estado ya no tendría las mismas obligaciones y responsabilidades, por el contrario se llevaría a cabo la transferencia de esta responsabilidad a las provincias, sin embargo este traspaso no se llevó a cabo de forma íntegra ya que el financiamiento que se transfiere a las provincias para el desarrollo de estas áreas es mínimo, de esta forma se da un traslado de la responsabilidad pero no de los recursos necesarios para llevar a cabo las mismas. Lo que se visualizaba es una tendencia a la privatización de la educación pública, a su achicamiento y su nueva orientación tecnocrática. Adriana Puiggrós plantea que:

“(…) la política educativa de los gobiernos de Carlos Saúl Menem viabilizó la constitución en la Argentina de una nueva corriente tecnocrática (...) adscripta al neoliberalismo, la política educativa menemista se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados (...)”. (2006:184)

Durante los años 90 la política educativa del gobierno de Menem se ajustó a las demandas del Banco Mundial, las cuales apuntaban a disminuir el gasto estatal y de esta forma utilizar esos fondos para el pago de la deuda externa. Esta situación afectó de forma considerable a la educación en su conjunto. La falta de inversión y los ajustes

hacia la educación fueron generando no sólo una pobreza material sino también simbólica.

Este es el escenario económico, político y social que caracterizó a la Argentina durante la década de los 90. Los tiempos posteriores no significaron un mejoramiento sino todo lo contrario, fueron testigos de grandes crisis. A fines del año 1999 asume la presidencia Fernando De La Rúa, candidato de la Alianza. El triunfo de este se debió en parte al fuerte rechazo público hacia la imagen de Carlos Menem. A esto se le sumaba la situación económica y social de país la cual venía transitando largas crisis, el desempleo llegaba al 14%, la pobreza había sido triplicada en proporción a la existente antes de la llegada de Carlos Menem al poder, el sistema educativo y sanitario estaban deteriorados.

Fernando De La Rúa asume la presidencia en un contexto bastante crítico, con una ley de convertibilidad vigente desde 1991, la cual fijaba la paridad del peso argentino y el dólar estadounidense. A finales de los 90 y principios del 2000, la *Ley de convertibilidad*, comienza a mostrar su inconsistencia. Para conservarla era necesario el ingreso de divisas que en un principio, estaban dadas por las entradas que se obtenían de las privatizaciones de las empresas estatales, pero cuando estos ingresos dejaron de realizarse y cuando ya no había respaldo económico Nacional, fue necesario para mantener la paridad del peso argentino con el dólar, endeudarse.

En este escenario se van conformando dos proyectos políticos y económicos enfrentados, se manifiesta así un conflicto dentro del bloque dominante, donde los diferentes grupos que conviven al interior de este, hacen explícitas sus demandas y comienzan a disputarse la dirección del Estado. Aspiazu hace alusión a dos etapas dentro de la conformación de estos grupos. Nombra como inicial el periodo de las privatizaciones durante los años 90/93, “se va conformando una comunidad de negocios entre las tres fracciones del capital que eran centrales en la economía local” (BASUALDO, E., 2006:163) estas serían: los grupos económicos, las firmas extranjeras y la banca transnacional. Por otra parte se va conformando y consolidando una oligarquía diversificada tendiente a aprovechar las ventajas que ofrece el mercado internacional por medio de bienes exportables y la extranjerización de sus activos;

además se caracteriza por tener el poder y la propiedad sobre las empresas prestadoras de servicios.

De esta forma se van perfilando hacia finales de la década de los 90 dos propuestas en materia económica y política que marcarán el rumbo a seguir de la Argentina. Desde el bando perteneciente a los capitales extranjeros se hace énfasis en el mantenimiento del régimen de la convertibilidad, llegando de esta manera a pensar en un proceso de dolarización. Desde el bando perteneciente a la oligarquía diversificada, los grupos económicos de capital nacional y extranjero y conglomerados extranjeros, la propuesta es devaluar la moneda local. Esta propuesta les traería grandes beneficios ya que gran parte de sus activos y bienes estaban dolarizados, y por lo tanto generaría un margen de diferencia importante entre los precios de exportación y los costos que implican los bienes exportados. Finalmente la propuesta ganadora va a ser la devaluación, marcando así el final del régimen de la convertibilidad y dejando como resultado una profunda crisis económica y política que se irá profundizando en los años posteriores.

El año 2001 va marcar un hito fundamental en la historia argentina; la inestabilidad económica sumada a las consecuencias de las políticas neoliberales aplicadas durante los 90 comenzó a manifestarse y hacerse insostenible. Diferentes espacios barriales, organizaciones sociales, partidos de izquierda comenzaron a congregarse y salir a las calles acompañados con el lema "...QUE SE VAYAN TODOS, QUE NO QUEDE NI UNO SÓLO...". El 19 de diciembre se sucedieron importantes hechos, saqueos de supermercados, asambleas en gran parte de los barrios, manifestaciones a Plaza de Mayo. La situación social y política era insostenible, la respuesta que dio el gobierno nacional fue decretar estado de sitio, logrando de esta manera convulsionar más la situación que se estaba viviendo. En la madrugada del 20 de diciembre renuncia Domingo Cavallo quien era en ese momento Ministro de Economía. Sin embargo esto no bastó, las calles seguían tomadas por la movilización popular, y el lema "que se vayan todos..." se mantenía intacto. El estado de sitio no logró paralizar los reclamos de los distintos sectores. Con el correr de las horas los incidentes fueron creciendo en intensidad y la represión policial dirigida desde el gobierno nacional se mostró de manera más violenta y constante, dando como resultado un saldo de 39 muertos. Ese

mismo día el presidente Fernando De La Rúa, renuncia al cargo de presidente de la Nación y huye de la Casa Rosada en el helicóptero presidencial.

Desde ese momento la historia argentina comenzaría a transitar por un nuevo capítulo. Con una victoria por parte de las clases trabajadoras que habían logrado derrotar a un presidente, pero también con un clima político de desestabilización, descreimiento y una profunda crisis económica, política y social. Sin duda, lo que entra en crisis durante este periodo es un determinado modelo de acumulación que venía imperando en la Argentina desde la dictadura militar. Sin embargo, es necesario detenerse a pensar si los posteriores gobiernos van a significar una ruptura total con este patrón de acumulación o si continúan siendo parte del mismo en las nuevas condiciones económicas, políticas y sociales del contexto argentino.

La huida del presidente De La Rúa generó un recambio presidencial, se sucedieron en el gobierno diferentes caras de una misma moneda; finalmente asumió como presidente interino Eduardo Duhalde, quien se mantuvo en el cargo hasta las elecciones del 2003. Duhalde realizó fuertes críticas contra el modelo político y económico de los 90. Tomó así partido por el bloque devaluacionista al emitir un discurso defensor de la industria y de la Soberanía Nacional. El modelo llevado a cabo durante estos años favorece fuertemente a los grupos económicos de capital tanto nacional como extranjero y asegura un dólar alto que posibilita a estos grupos percibir grandes ingresos; su consolidación no sólo se da en lo económico sino también políticamente influyendo cada vez más y más fuerte en las decisiones y el rumbo a seguir de la Nación. El gobierno de Duhalde mantuvo las premisas de la anterior etapa: bajos salarios, altos niveles de desocupación, elevados índices de pobreza. En política social se llevó a cabo el desarrollo de planes sociales focalizados, un ejemplo de estos fueron los planes jefas y jefes de hogar, que tendieron a paralizar la movilización popular que se vivía durante los primeros años del nuevo milenio, fragmentando muchas de las experiencias de trabajo colectivo que se habían gestado durante esos años. Pero no sólo las políticas sociales tendieron a apaciguar la efervescencia social, la existencia de políticas represivas dirigidas desde el gobierno durante este periodo fueron sucesivas, principalmente la criminalización y represión estaban dirigidas a las organizaciones

piqueteras de trabajadores y trabajadoras desocupadas que continuaban movilizándose por sus demandas.

Las elecciones del 2003 reflejan una importante crisis de representación, los partidos tradicionales como el Partido Justicialista, estaban fragmentados internamente, la Unión Cívica Radical se encontraba totalmente desprestigiada, los partidos de izquierda no habían logrado canalizar las protestas populares del 2001 en ningún proyecto político más amplio, las nuevas construcciones que iban surgiendo desde los barrios, las fábricas todavía no lograban articularse.

La llegada de Néstor Kichner al poder significó de alguna manera la fragmentación de las organizaciones piqueteras, de trabajadores y trabajadoras desocupadas. En un contexto donde la demanda de solidaridad y nuevos compromisos estaba latente, los representantes de la nueva cúpula de poder, dirigida por Néstor Kichner, supieron canalizar estas demandas e incluir en su proyecto político a ciertos sectores piqueteros que se mostraron más accesibles a la hora de negociar.

Maristella Svampa enuncia los elementos fundamentales durante el gobierno de Kichner para lograr legitimidad social: el recambio en la Corte Suprema de Justicia encabezada hasta ese momento por miembros que adherían y habían sido parte del elenco estable durante la década menemista, la política de derechos humanos que significó el enjuiciamiento y la prisión a los torturadores de la última dictadura militar. Además se debe tener en cuenta el contexto latinoamericano en el cual se desenvuelve el gobierno de Kirchner, el sesgo izquierdista de varios gobiernos latinoamericanos favorece la imagen del presidente argentino encolumnándose de esta manera, en la nueva corriente de presidentes latinoamericanos de tendencia ideológica de “centro-izquierda”. Un último elemento a tener en cuenta es que después de la crisis del 2001, la inestabilidad política, económica y social había sido una constante que se encontraba siempre al límite, al borde de la implosión, durante el 2003 esta situación tiende a normalizarse y estabilizarse. Estos elementos van generando un cierto consenso social, en un clima que no deja de ser conflictivo y movilizador. “Lo cierto es que el Gobierno de Kirchner exhibe logros económicos importantes respecto de la gran crisis de 2002,

visible en la generación de empleo y el descenso paulatino de la tasa de desocupación, que en 2006 rondaba el 11,4 %”. (SVAMPA, M. 2007:43)

La llegada del peronismo nuevamente al poder, se expresó en una nueva ola de programas y planes sociales hacia los sectores más afectados, generando un sistema de clientelismo político y cooptación de líderes populares que se convirtieron en administradores de planes sociales en sus propios territorios de organización. Las fracciones piqueteras de corte nacional popular a medida que se fueron oficializando, fueron paralizando sus reclamos y manifestaciones, algunos referentes y militantes representantes de este sector se convirtieron en funcionarios públicos de la gestión del gobierno de Néstor Kirchner. Este proceso de cooptación por parte del gobierno kirchnerista se completa con un proceso de disciplinamiento y criminalización hacia aquellas organizaciones que se mantuvieron movilizadas. Esta es una de las grandes contradicciones de la gestión de este gobierno, mientras por un lado suma adherentes en cuanto a su política de derechos humanos a través del enjuiciamiento a los torturadores de la última dictadura militar, por otro lado, genera desde el mismo gobierno mecanismos represivos dirigidos hacia las organizaciones que se movilizan exigiendo el cumplimiento de sus derechos.

El periodo presidencial del gobierno de Néstor Kirchner es reconocido por sus ambigüedades, por una parte se puede reconocer durante sus primeros años de gestión, un crecimiento económico; sin embargo esta situación no cambia la situación de los trabajadores, quienes continúan con bajos salarios e inestables condiciones laborales por medio de contratos laborales precarizados. Otro factor importante es el poder e influencia que continúa ejerciendo el sector empresarial, y que condiciona y determina las formas de actuación política y las decisiones de la cúpula del gobierno. Se mantiene además la política de planes y subsidios dirigida a los sectores más vulnerables, políticas focalizadas, sin cuestionar las raíces de la exclusión y la marginación de diversos sectores sociales respecto al acceso de bienes y servicios básicos tales como educación, trabajo, vivienda, salud, alimentación digna. A esta situación se suma la contradictoria política sobre derechos humanos durante su mandato, por un lado juicios y encarcelamiento a represores, y en el mismo marco la desaparición de Julio López,

uno de los testigos del caso Etchecolatz. Otro aspecto importante es la política represiva que asume el gobierno, por medio de leyes tales como Código Contravencional en la Legislatura de Ciudad de Buenos Aires, la implementación en el año 2003 del Plan de Protección Integral de los Barrios, por medio del montaje de un operativo policial en tres villas, la aprobación en el 2007 de la Ley Antiterrorista, criminalizando y judicializando así a todo tipo de organización social y política, catalogándola de terrorista. Durante este periodo no sólo se incrementó la persecución, criminalización y judicialización a organizaciones políticas sino que también se efectuó un importante incremento de la criminalización de la pobreza, durante la gestión Kichnerista hubo un aumento de asesinatos a jóvenes por gatillo fácil, jóvenes en su mayoría de sectores populares, casos en su mayoría no resueltos.

Es importante mencionar que el triunfo del PJ en el 2003 con el candidato Néstor Kichner y su sucesora, actualmente re electa, Cristina Fernández, van a marcar una nueva etapa dentro de la conflictividad social, más difusa y compleja para las clases subalternas en lucha. Se va a mantener el proceso de fragmentación de muchas organizaciones políticas y sociales que se suman a las filas del actual gobierno, sin embargo por parte de las clases subalternas, la lucha y la organización en diferentes espacios continúa. Los gobiernos de Néstor Kichner y de Cristina Fernández, en algunos casos lograron cooptar y en otros lograron la adhesión de un importante sector de las clases subalternas, algunos movimientos sociales que habían nacido y se habían conformado en las calles, en la lucha, decidieron sumarse al proyecto político del actual gobierno. Ambos gobiernos, el de Néstor y luego los de Cristina, se presentan ante la sociedad argentina como un gobierno “Nacional y Popular” y junto a su lema desarrollan un amplio pliego de políticas sociales, planes y programas, que atienden a los sectores sociales más vulnerables; sin embargo el escenario político y social sigue siendo complejo. La precarización de la vida todavía es una realidad cotidiana para muchos sectores, la salud, la educación, la vivienda, el trabajo siguen siendo bienes inaccesibles para gran parte de la población, y por otra parte la criminalización de la pobreza y de la protesta generada desde el mismo estado se ha mantenido, desde casos de gatillo fácil a jóvenes de barrios populares hasta asesinatos de militantes sociales y políticos.

Lo expuesto hasta acá, sólo pretende ser una contextualización del escenario social, político y económico neoliberal en el que resurgen y se consolidan algunos movimientos sociales, concretamente los que desarrollamos en el presente trabajo. Nos interesa poder comprender de manera global los procesos de conflictividad social que desarrollan en el contexto político y social actual. A continuación haremos énfasis en el re surgimiento de los Movimientos Sociales durante esta nueva etapa del capitalismo denominada neoliberal.

CAPÍTULO II

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

Los movimientos sociales de nuestro continente están transitando por nuevos caminos, que los separan tanto del viejo movimiento sindical como de los nuevos movimientos de los países centrales. A la vez, comienzan a construir un mundo nuevo en las brechas que han abierto en el modelo de dominación. Son las respuestas al terremoto social que provocó la oleada neoliberal de los ochenta, que trastocó las formas de vida de los sectores populares al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana.

Raúl Zibechi, *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*

2.1 El resurgir de los pueblos en lucha

Hablar de movimientos sociales nos lleva a retomar una discusión teórica, metodológica y política. Pensar si son nuevos o viejos, si son parte del paradigma de la lucha de clases o si las clases ya no existen y estos vienen a reemplazarlas, si se trata de meros acontecimientos esporádicos, o si asumen y construyen un proyecto político propio. En fin, una infinidad de aspectos para repensar y discutir respecto a la idea de movimientos sociales.

El surgimiento y desarrollo de diversas perspectivas teóricas en relación al tema quedó asentado en los aportes realizados desde distintas corrientes de pensamiento europeas y norteamericana. Las teorías sobre los ‘nuevos movimientos sociales’ y la ‘acción colectiva’ comenzaron a ser uno de los debates principales hacia los años ´60 y ´70. El “nuevo” escenario político y social marcado por la efervescencia social, y la aparición de nuevos reclamos y protestas, va a dar inicio a un nuevo entramado teórico y político que actualmente sigue en discusión. ¿Qué hay de nuevo en los “nuevos” movimientos sociales? ¿Son nuevos, los considerados “nuevos movimientos sociales”? ¿Existe continuidad o ruptura con los anteriores movimientos, tales como el movimiento

obrero? ¿Vienen estos a desafiar y poner en cuestión la teoría de la lucha de clases o son más bien parte de la misma?

En el siguiente capítulo se hará una breve mención a esta discusión ya que escapa al objeto en estudio, el interés estará puesto en las formas de organización, de hacer política y de subjetividad de los movimientos que han tenido cierta centralidad en el mapa de la conflictividad en las últimas décadas. Poder comprender que lo que está en juego es la construcción de una identidad colectiva, una subjetividad por parte de los y las distintos actores sociales, la construcción de un proyecto contra-hegemónico por parte de las clases subalternas.

Desde este, se abordan los movimientos sociales, como movimientos que surgen desde las clases trabajadoras, desde las clases subalternas como formas ampliadas de organización popular. En cierta forma responden a los cambios acaecidos durante las últimas décadas, cambios determinados por la reestructuración del sistema capitalista y que por lo tanto corresponden a una nueva etapa de éste, donde tanto los y las sujetos en lucha, como las luchas mismas van a manifestarse de maneras distintas,

“los mismos referencian a una construcción socio-histórica colectiva en la que participan sectores y grupos que experimentan la explotación, la desposesión, la opresión y la dominación y donde la dimensión de clase cuenta como una de sus determinaciones principales aunque no la única”. (SEAONE, J., TADDEI, E. Y ALGRANATI C., 2001: 14)

2.2 Acerca de los Movimientos Sociales

Comenzamos el capítulo planteando que la emergencia de los MSs en Latinoamérica¹ durante las últimas décadas, se debe a la implementación de variadas políticas neoliberales en materia económica, política y social. La crisis evidenciada por el capitalismo durante la década de los '70, junto a su nueva dinámica de explotación, pone de manifiesto la resistencia de las clases trabajadoras a quedar subsumidas bajo la lógica del capital. Como se mencionó en el capítulo anterior, la existencia y visibilización de

¹ En este trabajo sólo se mencionará a los MSs latinoamericanos, por considerar que todos ellos aún cuando se manifiestan de formas distintas, surgen en rechazo y oposición al modelo neoliberal impuesto.

los movimientos sociales se enmarca y responde a una nueva etapa de la reestructuración capitalista. Se desarrolla así un proceso de conformación de un sujeto social de características distintas al predominante durante las décadas anteriores; estamos hablando del trabajador fordista, del obrero industrial, protagonista de las luchas sociales que caracterizaron el siglo XX. Luis Rigal plantea:

“(…) estos movimientos que surgieron en América Latina en la década de los 70 y los 80, resultaron novedosos con relación al movimiento obrero clásico y a las organizaciones políticas porque expresaban públicamente temáticas y conflictos que tradicionalmente se habían considerado como propios del ámbito privado –respeto por las diferencias de género o de etnias, preservación del medio ambiente, recuperación de la propiedad de la tierra, mejoramiento barrial- y promovían el desarrollo de formas organizativas más democráticas”. (2011: 115 y 116)

Si durante la primera mitad del siglo XX y avanzada esta, el sujeto de cambio social y de transformación política era considerado el obrero industrial de la fábrica, a fines del siglo XX y comienzo del nuevo, este sujeto social va a sufrir grandes transformaciones, generando un sujeto múltiple, de amplias características, y con demandas más complejas. Un sujeto “nuevo” que responde a los cambios y transformaciones propias de la reestructuración capitalista. Como plantea Ricardo Antunes, las modalidades de trabajo se han transformado y ampliado, producto de la flexibilización laboral, la desregulación de los mercados, la tercerización del empleo, las múltiples formas de contratación que precarizan aún más las condiciones laborales. Esta situación propia de un contexto en creciente neoliberalización, va a marcar “un nuevo ciclo de conflictividad social protagonizado por sujetos colectivos cuya acción y programáticas contribuyeron enormemente a abrir una crisis de legitimidad del modelo neoliberal”. (SEOANE, J., TADDEI, E., ALGRANATI C.2001: 3)

La década del '70 inaugura una nueva fase del capitalismo, la aparición en la escena y la conflictividad social de nuevos y nuevas protagonistas de las luchas. Este proceso de transformación del capital se hace visible en distintos momentos y a partir de distintos mecanismos, las dictaduras militares durante los años 70 a lo largo y ancho del Cono Sur, el endeudamiento externo llevado a cabo por los países más empobrecidos, el Consenso de Washington, mecanismo de control y disciplinamiento por parte de los Estados Unidos en relación a los países latinoamericanos y la instalación de tropas

militares norteamericanas en los países de la región, como forma de asegurar “la paz y el orden” acorde y necesario a los objetivos hegemónicos del país del norte. De este modo queda establecida una dinámica económica y política acompañada por un fuerte disciplinamiento social, que se traduce en el disciplinamiento represivo durante las dictaduras, y luego mediante formas flexibilizadas de trabajo, precarización de las formas de vida, exclusión de las clases trabajadoras en relación al acceso a los servicios básicos de vida. Este periodo se cristaliza en una forma y receta que tiene su impronta como plantea Emilio Taddei y María José Nacci, en la pareja *Terrorismo de Estado y neoliberalismo*, marcando así el nuevo patrón de acumulación dominante, que aunque con matices diferentes en cada etapa, responde a la misma dinámica del capital.

La implementación y aplicación del neoliberalismo en los distintos países y en todos los espacios de la vida, se conjugó con la pretendida versión divulgada durante esos años del “pensamiento único”, del fin de la historia y con ella el fin de toda posibilidad de cambio y transformación social motorizada desde y por las clases subalternas. De esta forma, quedaba edificada una sociedad capitalista en su etapa neoliberal que garantizaría el “bienestar mundial”. Estas versiones y políticas circularon abiertamente por el mundo luego de la derrota y fracaso de los regímenes comunistas y socialistas. Sin embargo, una vez más la vida real demostraba y ponía al descubierto un mundo caracterizado por la injusticia, la explotación y la exclusión, desafiando así la visión del “pensamiento único”.

Los países latinoamericanos fueron y son territorios en disputa y por lo tanto territorios en lucha y resistencia. La diversidad de estas luchas se traduce en la diversidad de los y las sujetos que se manifiestan desde múltiples espacios, en el ámbito rural y urbano, pasando por los estudiantes, las mujeres, los y las trabajadores desocupados, los y las inmigrantes, los y las campesinos, los y las caracterizados como “nuevos pobres”, entre otros. Muchos de ellos y ellas se definen por la carencia de algo: la tierra para trabajar, el trabajo mismo, la vivienda, la educación, el cumplimiento de

sus derechos, y es por eso que desde variados análisis se los ha denominado como los y las “sin”².

En este contexto es necesario aclarar que si bien la lucha de la clase obrera no desapareció, sí fue debilitada y muchas veces fragmentada. En muchos casos los sindicatos o referentes de los mismos fueron cooptados y puestos al servicio de la dinámica del capital; la negociación y arreglos en relación a leyes y derechos que anteriormente protegían al trabajador -conquistas logradas por los y las mismos trabajadores- fueron muchas veces efectuadas con el consentimiento de los sindicatos. A su vez la nueva situación como desocupados y desocupadas de muchos trabajadores, los y las situaba por fuera del reclamo sindical que habían ejercido históricamente por su condición como obreros. Las leyes de flexibilización laboral junto a la precarización de los puestos de trabajo fueron generando paralelamente una baja en relación a los y las trabajadores estables, evidenciando así, un proceso de disminución de la fuerza de trabajo, y un aumento de la explotación de la que se mantenía. Esta situación tendió a debilitar aún más el poder de acción de los sindicatos, no sólo por la reducción de mano de obra, sino también como resultado del proceso de tercerización del trabajo. Es por eso que la emergencia de este múltiple y poliforme sujeto, no viene a reemplazar la lucha de la clase trabajadora sino más bien a ampliarla. Se reconoce que el y la protagonista de cambio social es mucho más complejo y que por lo tanto, sus formas de manifestación también son mucho más complejas y amplias.

Para entender este nuevo ciclo de conflictividad, es necesario replantear y poner en cuestión quién/es vendrían a integrar y ser parte de la clase trabajadora hoy. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, se retoma el planteo de Ricardo Antunes en *Los sentidos del Trabajo*, en cuanto a negar la supuesta desaparición del trabajo y junto a este de la clase trabajadora³. De este modo, lo que hace su desaparición, desaparición que no es total sino más bien se complementa con otras formas, es un determinado tipo de trabajo. Por eso asumimos la tesis de que quienes integran la clase trabajadora en este nuevo ciclo son todos y todas aquellos que deben vender su fuerza de trabajo para

² En este sentido, cuando se habla de los y las “sin” nos referimos a los y las “sin” tierra, “sin” trabajo, “sin” techo.

³ Como muchos autores han postulado, ver Gortz, Offe, Haberlas.

sobrevivir, concretamente *la clase-que-vive-del-trabajo, la clase de los que viven de la venta de su fuerza de trabajo*. (2005:189) De este modo, la clase trabajadora integra a todos y todas los trabajadores asalariados, manuales, productivos, de servicios, trabajadores tercerizados, mujeres y hombres, trabajadores de la ciudad como del campo, “(...) este conjunto de seres sociales que viven de la venta de su fuerza de trabajo, que son asalariados, y están desprovistos de los medios de producción (...) una clase más heterogénea, más complejizada, y más fragmentada” (ANTUNES, R. 2005: 195)

Lo que se da es un proceso de transformación de la lucha clasista, una ampliación de la misma, lo cual no significa el abandono de esta, sino que, los movimientos sociales como parte de las clases trabajadoras, se inscriben dentro de la lucha de clases, son las clases subalternas, las desposeídas y excluidas de todo, quienes se manifiestan hoy como ayer, contra el capital, contra la opresión y hostigamiento que ejerce el poder del capital.

2.3 ¿Qué es lo nuevo de los “nuevos movimientos sociales”?

Muchos autores han realizado diversos estudios en relación a los MSs; desde este trabajo se tomarán aquellos análisis que hacen referencia a las nuevas modalidades de las luchas, sus formas de manifestación, sus apariciones e intervenciones en la escena pública. Por entender la existencia de una línea de continuidad histórica de las luchas actuales con las pasadas, sostenemos la tesis de que sólo es posible comprender las dinámicas de las luchas actuales a la luz de las luchas y resistencias que se dieron en nuestro pasado reciente. En este sentido, detenernos en las formas de estas luchas, no significa una pretensión de análisis sobre los MSs en si mismos y como algo nuevo de la época en la que vivimos, como muchos autores han planteado. Más bien el objetivo es poder entender, qué aspectos pueden ser considerados nuevos o distintos en relación con luchas anteriores, cómo estos contribuyen y son parte de la misma lucha que se libra dentro de la dinámica y de la lógica de la sociedad capitalista, contra la que se resiste. De este modo, se intenta comprender el nuevo ciclo de conflictividad caracterizado por elementos y formas de accionar que de alguna manera difieren a las que caracterizaron la dinámica de las luchas que se dieron durante las décadas anteriores.

Sin caer en comparaciones simplistas entre las distintas épocas y sus repertorios de protesta, intentamos abordar la sociedad en la que vivimos, y de este modo, poder analizar los conflictos que la atraviesan y comprender las distintas respuestas que dan los MSs frente a estos. Tal vez los trabajos más ilustrativos y claros a la hora de describir los elementos y formas de resistencia de los MSs de las últimas décadas, sean los realizados por Maristella Svampa, Raúl Zibechi, Emilio Taddei, Clara Algranati, José Seoane, Fernando Stratta, Ignacio Millán, María da Gloria Gohn, entre otros. A continuación haremos una caracterización de los MSs a partir de los aportes realizados por Raúl Zibechi, Emilio Taddei y Clara Algranati.

Como enuncia Raúl Zibechi (2003) algunos de los aspectos que han caracterizado a los movimientos sociales de este periodo es *la nueva territorialización*⁴, con esto nos referimos a los nuevos espacios donde se llevan a cabo estas luchas, o desde dónde se van configurando y conformando los distintos movimientos. Como se ha mencionado anteriormente, el conflicto ya no tiene su único centro en la cuestión salarial, como lo era durante las décadas anteriores propio de la sociedad fordista, sino que también se organiza en torno a otras reivindicaciones y espacios sociales como el campo, el barrio, la calle, las mismas instituciones del estado. De esta forma van emergiendo y se van configurando diversos movimientos de base territorial, rurales y urbanos que marcan un repertorio de protesta que se extiende en tiempo y forma, dándose así un proceso de reapropiación territorial por parte de los y las distintos sujetos. Estas acciones construyen nuevas identidades, nuevas formas de acción colectiva, que nacen desde los diferentes lugares o desde el compartir una misma condición de vida, una misma carencia o una misma cultura, dando nacimiento así a diferentes movimientos sociales: movimientos de indígenas, campesinos, de trabajadores desocupados, de mujeres, de derechos humanos, movimientos culturales, entre otros.

Continuando con el planteo de Raúl Zibechi (2003) los MSs de base territorial desarrollan formas de producir su vida que tienen su base en el territorio, en su espacio

⁴ Al hablar de territorio nos estamos refiriendo a una determinada construcción social e histórica, donde se gesta un tipo concreto de organización económica, política y social. A su vez es un espacio donde entran en conflicto grupos sociales con distintos intereses, lógicas, valoraciones, etc.

geográfico y es a partir de él que construyen desde la cotidianeidad alternativas frente al sistema neoliberal. Generan de esta forma un proceso de revalorización de prácticas cotidianas de vida, asentadas en valores como la solidaridad, el respeto, la democratización de la palabra, el rescate de la cultura -barrial, campesina e indígena- y de este modo se configuran como colectivos o movimientos en lucha: mujeres -campesinas, negras, latinoamericanas, lesbianas- varones, gays, estudiantes, jóvenes, etc. En fin, la reafirmación de la identidad desde lo comunitario, desde la construcción de un nosotros y nosotras. La manera en que se van a manifestar estos MSs y sus luchas no implican una toma directa del poder del Estado como planteaba anteriormente el movimiento obrero⁵, sino la posibilidad de una construcción que va desde las bases -entendiendo como base los distintos espacios mencionados- de modo que se va construyendo lo que los MSs llaman *organización popular*.

Dentro de esta construcción, se inscriben distintas perspectivas de lucha, algunos movimientos sociales van a manifestar su oposición a la toma del poder, entendiendo al poder como algo que se concentra en un lugar, por ejemplo en el Estado y por lo tanto se enmarcan fuera de cualquier lógica de poder, algunos teóricos intelectuales llaman a estas situaciones como formas de anti-poder o contra poder⁶. Están también los MSs que consideran que es necesario infiltrarse en las instituciones del Estado como forma de empoderamiento, y así lograr la conquista de poder. O quines niegan al poder, porque consideran que se puede “cambiar el mundo sin tomar el poder”. En relación a esta postura, Atilio Borón (2006) hace alusión al planteo de Holloway y dice que desde esta lógica:

“(…) ya no se trata de postular la existencia de una nebulosa fórmula que, supuestamente, se enfrenta al poder real ejercido por las clases dominantes, sino de abogar a favor de la total erradicación del poder de la faz de la tierra. De lo que se trata, nos dice este autor, es de disolver para siempre las relaciones de poder. Nada se gana con intentar “tomar el poder”, o “conquistar el poder del estado,” porque tal estrategia ha fracasado rotundamente”. (BORÓN, Atilio, 2006)

⁵ Poder entendido como un objeto que está en manos de las clases dominantes y que por lo tanto hay que tomarlo o arrebatárselos, por medio de una organización e instrumento político, el partido.

⁶ Ver a Michael Hardt y Antonio Negri.

Pero también están los que se posicionan desde una perspectiva que asume al poder y a la construcción de este desde una lógica relacional o procesal, donde de lo que se trata es de construir nuevas relaciones, el poder entendido como algo que se construye desde las bases, lo que no significa, y está lejos de significar, la toma del poder del estado. De este modo asumen una visión de construcción de *poder popular* entendiendo a este como un proceso largo y cotidiano:

“(…) es el proceso a través del cual los lugares de la vida (de trabajo, de estudio, de recreación, etc.) de las clases subalternas se trasmutan en célula constituyente de un poder social alternativo y liberador que les permite ganar posiciones y modificar la disposición del poder y las relaciones de fuerza, y claro está, avanzar en la consolidación de un campo contra-hegémico”. (MAZZEO, M. y STRATTA, F. 2007:11).

Desde este trabajo se considerará sólo a aquellos MSs que asumen y manifiestan la perspectiva de construcción de poder popular.

Otra de las características propias de estos movimientos es su *autonomía* en relación al Estado y a los partidos políticos: rompen con las formas de representación política partidaria, con toda forma de organización propia de estos. Los MSs se van constituyendo a partir de demandas inmediatas, de necesidades puntuales, y es desde estas reivindicaciones que se van realizando planteos y discusiones que comienzan a desbordar el ámbito de lo social para convertirse en reclamos políticos-sociales, que cuestionan el sistema dominante. En relación a esta consigna, autonomía, hay diferentes posiciones, existen movimientos que están en permanente confrontación con el Estado y rompen con todo tipo de relación que pueda darse con éste, por considerar que los recursos deben ser generados desde la propia organización. Por otra parte, (aunque también mantienen relaciones conflictivas con el Estado) están los que desarrollan relaciones concretas con el Estado, como forma de gestionar recursos que sean funcionales a la construcción política que se proponen desde el movimiento. Y finalmente están aquellos MSs que se incorporan a la lógica del Estado y por lo tanto son una prolongación del mismo.

Para comprender las distintas relaciones que se dan entre los MSs y el Estado, sindicatos y/o partidos, es importante el aporte que realiza Nora Gluz (2008) en *Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: la autonomía en*

cuestión, en cuanto a los niveles de autonomía según las formas de construcción política y según la estrategia política de cada movimiento. En su trabajo realiza un tipificación según las formas que asumen los distintos movimientos en relación a otras instituciones, concretamente el Estado. Se aborda esta tipificación desde el ámbito y las prácticas educativas de los movimientos sociales. Para tal análisis se proponen cuatro tipos de MSs y se los clasifica según las relaciones que estos mantienen con el Estado, con los partidos y con otras organizaciones y/o instituciones: los MSs que llevan a cabo y realizan prácticas que se oponen a las lógicas del Estado las cuales son generadas a partir de recursos que se gestionan desde el mismo movimiento, estos son los considerados como *movimientos radicalmente autónomos*. Un segundo ejemplo son aquellos que si bien confrontan con el Estado, gestionan recursos que bajan desde el mismo, de esta forma logran realizar sus emprendimientos, sus escuelas, funcionales a la lógica del movimiento y a su construcción política, estos reciben el nombre de *Movimientos que reciben recursos del estado y los autogestionan*. Otro caso serían aquellos que, se asumen como parte del Estado. Son aquellos MSs que en muchos casos empezaron siendo autónomos pero que decidieron incorporarse a la lógica y a la plataforma del Estado, y que por lo tanto dependen de este. Estos son denominados como *Movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado*. En esta categoría agregamos también a aquellos movimientos que dependen de lógicas partidarias en general, y que por lo tanto dependen de las políticas y las decisiones que se asuman desde el partido. Finalmente, están los movimientos que, negando todo tipo de relación con el Estado, deciden articular y relacionarse con otras instituciones, ONGs y/u organizaciones nacionales e internacionales para gestionar recursos para el movimiento.

Los movimientos que se abordan en el presente trabajo, corresponden al grupo de MSs que gestionan recursos desde el Estado para llevar cabo y realizar prácticas que fortalezcan al movimiento en su conjunto. De esta forma, mantener la autonomía, es lo que les permite poder construir desde lo cotidiano, desarrollando una capacidad de análisis y reflexión sobre las mismas prácticas que se dan desde el movimiento, sin necesidad de recetas previas, de caminos trazados. Desde estos movimientos se da una construcción que parte del andar cotidiano. Si bien existe un horizonte político y objetivos que guían las acciones, éstas no están predefinidas y determinadas por

particulares, ni por vanguardias, sino que se construyen desde los mismos espacios de trabajo y organización del movimiento, desde los territorios, por medio de asambleas, espacio de discusión y toma de decisión. Demás está decir, que como parte de la memoria y de la lucha histórica, claro está que existen antecedentes y referencias importantes en estos MSs, en cuanto a forma de organización, estrategias de lucha, reivindicaciones, etc. Muchos movimientos manifiestan su autonomía en relación al mercado y al Estado construyendo así nuevas formas de representación política, tales como autogobiernos, juntas comunales, esto es muy característico en los movimientos indígenas. También conforman redes entre diferentes MSs, tratando de minimizar el rol intermediario del mercado, generando así experiencias de comercialización más justas.

En esta línea de trabajo, es importante mencionar el carácter significativo que asumen *las prácticas democráticas y participativas* en la toma de decisiones, y las formas de organización en los movimientos. Una constante en la construcción de los MSs, vinculada a esta característica, es la tendencia a la creación *de formas horizontales de organización*. Se produce así una ruptura con las formas verticales y jerárquicas, que caracterizaban a las anteriores organizaciones políticas como los partidos. Las *formas asamblearias* como instancia donde se discuten y se toman las decisiones, la rotación de funciones dentro de los mismos, el respeto por la circulación de la palabra y el énfasis en la participación de todos y todas, van marcando esta tendencia. De esta forma se rompe con el lema de la democracia representativa para pasar a ejercer y exigir una democracia participativa, y es así que desde los mismos espacios ésta se construye y se hace explícita en las formas de actuar y de tomar decisiones.

Tal vez, sean estas formas de construcción lo que hacen lo “novedoso” de los movimientos sociales que emergen durante las últimas décadas, formas que tienen que ver con la construcción de nuevas relaciones sociales que son parte, y anticipan, la nueva sociedad que se va conformando desde los diferentes espacios y áreas de trabajo de los MSs.

2.4 Al calor de la resistencia latinoamericana contra el neoliberalismo. Cuando las luchas se hacen visibles

A continuación haremos alusión a algunas experiencias de MSs que consideramos de gran importancia y relevancia en el escenario latinoamericano. Tal vez sea el movimiento zapatista en México, uno de los primeros en manifestar el reclamo de los pueblos originarios en lucha por sus derechos, por sus formas de vida y por su territorio. Pero este ciclo de protestas va a ir acompañado de muchas otras luchas que van formando un cordón de resistencias caracterizado por la efervescencia social, opuesto al modelo neoliberal dominante. Los campesinos sin tierra en Brasil, dan nacimiento al Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quienes desde sus prácticas van construyendo una nueva forma de hacer política, donde la lucha se da en los espacios cotidianos de la vida, creando escuelas, tomando tierras, reivindicando sus derechos, demandando al Estado el cumplimiento de sus obligaciones, articulando orgánicamente con diversas organizaciones. Las protestas desencadenadas en Bolivia constituyen otro de los ejemplos de la resistencia de los pueblos al nuevo modelo de acumulación y expropiación, resistencia que tiene su origen en los más de quinientos años de explotación y saqueo. Los y las trabajadores desocupados en Argentina, quienes por medio del piquete, el corte de ruta y la organización a la vez que se hacen visibles frente a un modelo y un Estado que intenta invisibilizarlos, van construyendo nuevas lógicas de trabajo y nuevas formas de militancia. El movimiento de fábricas y empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras quienes ante las sucesivas quiebras presentadas por sus patrones, demuestran la resistencia de la clase trabajadora frente a la posibilidad de quedar desempleadas y son a su vez un ejemplo del trabajo autogestivo, del trabajo sin patrón.

Como se enunció anteriormente son muchos los movimientos sociales que hacen su aparición en el contexto de implementación del recetario neoliberal. Tal vez vale la pena mencionar algunos de ellos, debido a la importancia que asumen estos en la actualidad y también porque muchos de ellos fueron y son ejemplos para las luchas que se libraron y que aún hoy continúan.

Como se mencionó anteriormente, uno de estos ejemplos es la aparición en la escena pública del movimiento zapatista en 1994 en el sudeste mexicano, que dio continuidad a

la lucha del pueblo maya y campesino, lucha histórica que tiene sus raíces en los quinientos años de sometimiento que llevan los pueblos originarios y en su lucha por la emancipación, la cual se sintetiza con la revolución campesina liderada por Emiliano Zapata.

El EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) se hace visible ante el mundo en el momento en que México pasaba a formar parte del Tratado de Libre Comercio (TLC) impulsado por los Estados Unidos como parte de su estrategia expansionista y hegemónica. Sin embargo su organización data desde el año 1984, el EZLN se organizó en un primer momento hacia adentro, fortaleció sus bases y luego hizo su aparición en la escena pública. De esta forma, comenzó a construir desde su identidad un proyecto político propio, al revalorizar su cultura y costumbres, y exigir el cumplimiento de sus derechos al Estado. Así, este movimiento levantó su bandera de lucha y resistencia contra el neoliberalismo. Las consignas defendidas exigen el respeto hacia sus formas de organización y autonomía, por su territorio, por la dignidad, y cuando hablan de dignidad se refieren a una vida digna lo cual significa el derecho a educarse, alimentarse, derecho a la salud y a la vivienda, al trabajo y la cultura, a la participación y a la toma de decisiones. Demandan a su vez la existencia de un estado pluricultural, donde el pueblo indígena tenga voz y voto en la toma de decisiones. A partir de la consigna “mandar obedeciendo” el movimiento zapatista manifiesta y lleva adelante una forma de organización que tiende a la horizontalidad y a su vez rompe con las formas hegemónicas de gobernabilidad de arriba hacia abajo, planteando y llevando a cabo una construcción política y social que nace desde las bases, desde el territorio y se expande hacia los distintos lados. Una de sus formas de organización es la existencia de caracoles- que son los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas-. A partir de una fuerte crítica a las instituciones del Estado y al mismo Estado, desde el movimiento crean las juntas del buen gobierno que responde a la vida de las comunidades:

“Desde el ‘84, pero especialmente desde el ‘94 los zapatistas dijeron: “¡Ya basta, necesitamos ser escuchados! No había más caminos abiertos y la dignidad marcó el nuevo camino. El levantamiento del ‘94 provocó muchas muertes, algunas sorpresas y en numerosos integrantes de la sociedad civil mexicana y mundial, produjo un despertar y conocimiento y reconocimiento de la existencia de millones de indígenas en condiciones de marginación y pobreza límites. ¡YA BASTA!, para decir, DIGNIDAD, LIBERTAD,

JUSTICIA, DEMOCRACIA y que decía y dice, y practica el MANDAR OBEDECIENDO”. (ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M., 2008:306)

No sólo es importante en el movimiento zapatista el elemento indigenista, sino también el rol de las mujeres, en este caso de las mujeres indígenas, dentro del movimiento. Desentrañando y rompiendo con una cultura centrada en el patriarcado impuesta por el sistema capitalista patriarcal, desde el movimiento se intenta una nueva construcción donde las mujeres al igual que los varones tienden a la liberación y a su vez asumen un lugar en la lucha que se corre del rol secundario y compañero, para pasar a ser protagonistas de la nueva sociedad que se hace en el día a día.

Otro ejemplo dentro de la resistencia Latinoamérica es el del Movimiento sin Tierra en Brasil. Las ocupaciones de tierras en este país, datan de los años 70, éstas se llevaron a cabo dentro de un contexto caracterizado como “modernizador de la agricultura brasilera”. Eran ocupaciones llevadas a cabo por amplios sectores de la sociedad rural desposeídos de todo, pequeños campesinos e hijos de pequeños productores. Este proceso identificado con la expulsión y exclusión de diversos sectores respecto a la tierra, se mantuvo constante durante las décadas posteriores. De este modo, las ocupaciones de tierra continuaron y fueron creciendo en magnitud y en número haciéndose cada vez más recurrentes, especialmente durante la década de los 80 y con el nacimiento del Movimiento Sin Tierra. Este no sólo planteaba la ocupación de la tierra como un derecho, sino que ponía en cuestión las formas de producir y organizar la producción y junto a ello demandaba al Estado una reforma agraria integral. Es así que desde el Movimiento, se conforma y consolida una consigna que actualmente sigue en pie “ocupar, resistir, producir”. “La estrategia de consolidación del MST implica entonces no sólo garantizar la supervivencia económica de los asentados sino también buscar legitimarlos socialmente por medio de la producción”. (MEDEIROS, Leonilde Servolo L., 2000:3) Pero el movimiento no se quedó sólo en el plano de lo inmediato, sino que se amplió y se expandió, logrando así articular con otros movimientos campesinos del mundo. Actualmente es parte de la Vía Campesina, una organización que articula e integra a distintos movimientos de campesinos que son parte de la misma lucha. El MST asume una gran importancia dentro del repertorio de lucha y protesta en Latinoamérica, ya que es uno de los MSs que claramente asume y plantea una relación

indisociable entre reivindicaciones inmediatas (tierra, educación, trabajo, etc.) y un proyecto de transformación global de la sociedad.

La lucha que viene dando el MST si bien tiene sus orígenes en la tierra, en la necesidad de poseer una parcela para producir y vivir, poco a poco se fue ampliando, transformándose así en una lucha que se da desde diferentes espacios. Ya no sólo es necesario ocupar tierras sino también construir escuelas, organizarse de forma cooperativa, articular con diferentes organizaciones, construir sus propios intelectuales orgánicos al movimiento, formados desde y para la lucha campesina. El MST, como muchos otros movimientos, ha tenido que enfrentar y resistir a los continuos actos de violencia generados desde el Estado y desde los grandes terratenientes y multinacionales que conspiran estratégicamente para usurpar las tierras ocupadas por el movimiento, desalojos, atentados, actos represivos, detenciones, judicializaciones, son sólo algunas de las violentas formas llevadas a cabo contra los movimientos campesinos.

En esta misma línea continuamos con la lucha que lleva adelante Bolivia, la cual tiene su raíz en los quinientos años de resistencia del pueblo indígena boliviano. La población indígena en este país es mayoritaria, sin embargo, el poder político y económico siempre ha estado en manos de una minoría mestiza-criolla, que ha llevado a cabo un proceso de expulsión y sometimiento del pueblo indio, excluyéndolo de todo tipo de derechos. La lucha del pueblo boliviano data de tiempos remotos, en este apartado sólo nos concentraremos en algunos de los procesos de resistencia llevados a cabo durante las últimas décadas, es decir, durante la etapa neoliberal. Es importante mencionar que si bien existe un gran componente indígena en la conformación de la identidad boliviana, también es importante en esta, el elemento minero y campesino, debido a que gran parte de la población se dedica a estas actividades.

Bolivia fue uno de los primeros países en experimentar el recetario neoliberal en democracia, en la década de los 80. Durante el gobierno de Víctor Paz Estenssoro se implementó un paquete de políticas neoliberales tales como privatizaciones, ajustes, desregulación de los mercados, dejando así inaugurada una nueva etapa neoliberal excluyente en Bolivia. Esta situación, no se modificó con los gobiernos posteriores, al

contrario el proceso de aplicación de políticas neoliberales fue completado durante los siguientes gobiernos sobre todo con Sánchez de Lozada. Frente a la avanzada neoliberal la respuesta desde las diferentes organizaciones y movimientos fue la lucha, el corte de carreteras, el escrache, las caravanas desde distintos pueblos. Una de las primeras grandes acciones y que tuvo gran repercusión, fue la marcha por el Territorio y la Dignidad llevada a cabo por organizaciones de los pueblos originarios, reclamando al Estado el cumplimiento de sus derechos. Paralelamente se van dando otras manifestaciones tales como las marchas cocaleras a principios de la década de los 90, en 1994 se realiza la “Marcha por la Vida, la Coca y la Soberanía”, poniendo de manifiesto la importancia cultural ancestral que tiene la hoja de coca para los pueblos originarios andinos, en un contexto donde grandes sectores políticos pedían la erradicación de la coca.

Ya en el año 2000, y como continuidad de la resistencia del pueblo indio, se declara la guerra del agua, donde el pueblo de Cochabamba se organizó y resistió contra la empresa privatizada Aguas del Tunari. A partir de este momento la lucha queda plasmada en la construcción colectiva de lo que va a ser la Coordinadora del Agua, en defensa de este bien primordial. A la lucha por el agua la sucede la guerra del gas, otro momento fundamental en la construcción de la organización del pueblo boliviano, donde diversas organizaciones se manifiestan en contra de la venta de gas a México y Estados Unidos. A su vez, desde las ciudades, y específicamente de El Alto, se movilizan y organizan diferentes sectores: trabajadores, sindicatos, grupos de estudiantes, espacios culturales y de comunicación, conformando así un cordón de luchas y resistencias que atraviesa todo el país. El pueblo indígena históricamente silenciado, hace escuchar su voz y sale a la calle, en este contexto de lucha piden la renuncia del presidente Sánchez de Lozada.

Estos procesos y muchos otros que datan de tiempos memorables, son los que van a permitir la conquista del poder político, negado históricamente, por parte de los pueblos originarios encabezado por Evo Morales.

Continuando con el mapeo de organizaciones en lucha y resistencia en Latinoamérica, es importante mencionar el ejemplo del pueblo ecuatoriano que ha

llevado a cabo un proceso de organización, no sólo desde la identidad indígena sino más bien desde un “nosotros” pueblo ecuatoriano, sumando a la identidad étnica una identidad plural, amplia que nuclea a toda la sociedad del Ecuador. De este modo el movimiento indígena de este país, se va transformando en sujeto político. Algunos de los momentos fundamentales en la conformación de este sujeto se evidencia en la creación de la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) en el año 1986. Los diferentes levantamientos y revueltas indígenas durante la década de los 90, la conformación del movimiento Pachakutik con el fin de crear una forma política que representara al pueblo indígena y de esta forma participar en las elecciones y la realización de la Asamblea Constituyente, son sólo algunos de los momentos que hacen a la conformación de este sujeto político y social que se va conformando en la sociedad ecuatoriana. Estos diferentes procesos de lucha se dan en un contexto de fuerte tensión y presión social en el que la implementación de políticas neoliberales en el país acompañada de un esquema de dolarización y “modernización” sientan las bases de un modelo excluyente. En el año 2000 diversos movimientos sociales logran destituir al presidente Mahuad, y plantean la necesidad de un profundo cambio, la transformación integral del Estado y la demanda de una *plurinacionalidad* como elemento innovador dentro del pliego de exigencias, “noción que permite articular a su interior un proceso político-organizativo de transformación, de autoidentificación a la vez que de sustento para su proyecto de largo plazo” (DÁVALOS, P., 2003:3)

Estos han sido sólo algunos ejemplos de resistencia de los movimientos sociales latinoamericanos frente al neoliberalismo, las distintas formas de lucha, el rescate de la identidad, la ocupación del espacio público, las largas marchas, la destitución de varios presidentes, son sólo algunos momentos en la conformación y configuración de este amplio sujeto latinoamericano que protagoniza las luchas del nuevo siglo.

2.5 “Luchando por trabajo y dignidad.” Las experiencias del Movimiento de Trabajadores Desocupados y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en Argentina

El movimiento de trabajadores desocupados tiene su origen en las puebladas que se dan durante la década de los 90, principalmente como respuesta frente a las

privatizaciones de las empresas públicas del Estado. La década de los '90 significó la máxima expresión del neoliberalismo en los países latinoamericanos y principalmente en la Argentina. El programa neoliberal iniciado durante los años anteriores fue completado durante la presidencia de Carlos Menem. Desocupación, flexibilización, privatización, endeudamiento y pobreza, comenzaron a caracterizar el escenario político, económico y social.

La continuidad y profundización, durante esta década, del modelo neoliberal de acumulación generó una reconfiguración de la sociedad, no sólo desde lo económico sino en todo su conjunto. Nuevas relaciones, nuevas formas de vivir, nuevas formas de trabajo y consumo, nuevos valores, marcando un profundo empobrecimiento de las clases trabajadoras, y de gran parte de la, hasta ese momento, tradicional clase media argentina. Junto a este empobrecimiento se va dando un proceso de exclusión social y expulsión generado por las políticas de ajuste, privatizaciones, desregulación de los mercados, flexibilización del trabajo. Un paquete de políticas que tendieron a deteriorar las condiciones de vida de gran parte de la sociedad, y a concentrar el poder político y económico en un pequeño sector que privilegió a un reducido grupo empresarial acomodado.

Maristella Svampa (2003) en su libro *Entre la ruta y el barrio* propone dos momentos claves en el surgimiento del movimiento piquetero. Por una lado, las experiencias de organización y resistencia en distintos pueblos del interior, ante las políticas que se estaban implementando, que marcan y generan la construcción de nuevos lazos e identidades y dan origen al movimiento piquetero, movimiento de trabajadores desocupados. Este aglutina en gran parte a aquella población, que frente a la privatización de las empresas -sobre todo empresas petroleras- había quedado desempleada. Por otra parte, este movimiento tiene su impronta, en los procesos de organización territorial que se dan en el conurbano bonaerense, producto de la desindustrialización que se venía produciendo desde los años 70, profundizándose de forma abrupta durante los 90. Esta situación, había generado la construcción en distintos territorios, anteriormente vinculados al cordón industrial, de lazos solidarios y de

experiencias barriales autogestivas que intentaban dar respuesta a la situación económica y laboral que se vivía.

Estos movimientos se van a ir constituyendo desde la heterogeneidad. La integración de diferentes sectores y experiencias, tanto sindicales como de trabajos comunitarios en el caso de la mujeres, o experiencias partidarias, van a ir conformando procesos de colectivización, de este modo se ensayan nuevas formas de lucha y de organización. Tal vez una de las más claras y conocidas, fue el corte de ruta o el piquete, donde mujeres y hombres sin mostrar el rostro cortaban rutas, quemaban gomas y reclamaban el cumplimiento de sus derechos, principalmente el derecho a trabajar. Para un sector de la sociedad, y producto de la tergiversación realizada por las empresas privadas de comunicación, este fenómeno aparecía como “peligroso” y por lo tanto el discurso dominante que circulaba era que era necesario terminar con este peligro que atentaba contra los derechos de los y las ciudadanos. Es a partir de esta consigna, que fue posible que el Estado utilizara la violencia ejercida desde sus propias instituciones y comenzara a reprimir a los manifestantes, a los desocupados, abriendo así en la Argentina, un nuevo ciclo de represión y criminalización de la pobreza y la protesta.

Se pueden mencionar como experiencias pioneras las puebladas que se dan en el sur argentino, Cutral-Co y Plaza Huincul y en el norte, Tartagal y Mosconi. Las luchas de estas ciudades son las primeras en aparecer y en hacerse escuchar, el corte de ruta, el piquete y la voz en alto es lo que va a caracterizar a estos pueblos. Es necesario mencionar que la población de estas ciudades dependía, en gran parte, económica y laboralmente de la empresa pública, hasta ese momento, YPF. La privatización de esta generó grandes pérdidas de puestos de trabajo, desestructurando así la vida de una importante parte de la población que anteriormente se encontraba en una situación estable, “los primeros piqueteros se contaban entre los (ex) trabajadores mejor pagos del (ex) Estado de Bienestar” (SVAMPA, M. 2003:19)

Cabe destacar en la conformación del movimiento piquetero, algunos aspectos que intervienen y que marcan las distintas experiencias. No existe un movimiento piquetero en si, sino que se da un proceso de construcción de distintas identidades y experiencias

de lucha que tienen su base en: algunas ancladas y nacidas desde partidos políticos tales como Polo Obrero (Partido Obrero), Barrios de Pie (Patria Libre), Movimiento territorial de Liberación (Partido Comunista), Movimiento sin trabajo Teresa Vive (Movimiento Socialista de los Trabajadores). Otras experiencias nacidas desde una vertiente sindical como la CCC (Corriente Clasista y Combativa) o la FTV (Federación Tierra, Vivienda y Hábitat) y la última que tiene su base en experiencias de trabajos barriales, territoriales, independiente tanto de los partidos como de los sindicatos, experiencias como la Coordinadora de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón (CTDAV) o el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR) entre otras. (SVAMPA, M. 2003). Estas distintas vertientes van a ir configurando una diversidad de formas de lucha, visibles también en la conformación de un mapa de articulaciones entre los distintos movimientos y entre estos y el Estado. Si bien la coyuntura permite y da paso a la articulación e integración de estas distintas experiencias, el tiempo y los distintos procesos van a ir marcando quiebres y fragmentaciones al interior del movimiento piquetero, dando lugar a la conformación de distintos movimientos de trabajadores desocupados, cada uno con su identidad, con su construcción política y con sus estrategias de lucha.

Hasta acá, se ha intentado plasmar de forma sintética el contexto económico, político y social en el que surge el movimiento de trabajadores desocupados en Argentina y las distintas formas que asume. No nos detendremos en realizar un análisis exhaustivo del movimiento piquetero, de sus alianzas y fracciones, ya que desborda el objeto de estudio de este trabajo. Más bien nos centraremos en una de estas experiencias, concretamente el Frente Popular Darío Santillán, ya que se la considera una experiencia significativa dentro de los MTD.

También se hará alusión al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas por sus trabajadores, ya que es en este contexto donde los trabajadores deciden hacerse cargo de su fuente de trabajo frente a un proceso de quiebra y abandono por parte de la patronal. La ocupación y resistencia es lo que va a caracterizar a todos los procesos de recuperación de empresas por parte de sus trabajadores.

2.6 “Unidad y organización, Revolución, Revolución...” Acerca del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)

El FPDS surge en el 2004 como parte de una construcción multisectorial que toma e incluye la experiencia de los MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados), concretamente el MTD Aníbal Verón, el cual tiene su antecedente en las puebladas del conurbano bonaerense durante la década de los '90. Corresponde al ala independiente del movimiento piquetero, es decir, desde el movimiento, se plantea la autonomía respecto del Estado, partidos y sindicatos. En un principio denominados MTD, se identificaban según localidades, eran formas de organización que iban surgiendo desde las distintas barriadas que se organizaban por medio de la asamblea y buscaban de este modo resolver y dar respuesta a problemas inmediatos, tales como el trabajo, la alimentación, la vivienda.

Gran parte de su identidad se rescata como se dijo anteriormente del conjunto de organizaciones y movimientos sociales anti-neoliberales, que se fueron conformando durante la décadas de los noventa, concretamente, la Coordinadora Aníbal Verón (nace en el 2001). Ésta constituye un antecedente directo del FPDS y puede ser considerada como un *movimiento de movimientos*, una coordinadora de organizaciones, en su mayoría organizaciones de trabajadores desocupados. En el 2004, como resultado de numerosas fragmentaciones, la Coordinadora se disuelve, y varios de los MTD que la integraban coinciden en formar un movimiento, dando nacimiento así al Frente Popular Darío Santillán.

La llegada de Néstor Kirchner al poder, obligó a realizar una nueva lectura de la coyuntura económica, política y social que se estaba viviendo. El proceso de cooptación de muchos movimientos y organizaciones que habían sido protagonistas de los acontecimientos del 2001, llevó a que muchas coordinadoras y movimientos enfrentaran grandes conflictos y contradicciones internas, llegando en muchos casos a disolverse. El peronismo mostró nuevamente su capacidad hegemónica, frente a una sociedad devastada, empobrecida, en crisis y descreída, supo posicionarse nuevamente y sumar a sus filas a diversos sectores, entre ellos muchas organizaciones sociales que habían luchado contra el neoliberalismo, muchos de sus líderes pasarían a formar así parte del

elenco estable del gobierno peronista de turno. Es importante mencionar, como se explicó en el capítulo anterior, que el peronismo y en este caso concretamente la figura política de Néstor Kirchner, representaba para el común de la sociedad argentina una propuesta de “estabilidad social”, después de la crisis del 2001, y que se prolongó durante los años posteriores, muchos argentinos volvieron a optar por el peronismo como solución frente a los males que caracterizaban la Argentina de principios del milenio.

Esta situación sumada al asesinato de dos militantes trabajadores desocupados Darío Santillán⁷ integrante del MTD Aníbal Verón y Maximiliano Kosteki en el 2002, durante una manifestación, marcó el punto de ruptura, encuentro y desencuentro entre las distintas organizaciones de trabajadores desocupados. Es así que el FPDS nace en el año 2004, a partir de la articulación de diferentes organizaciones integradas en su mayoría por trabajadores desocupados, con distintas trayectorias y experiencias políticas, pero también de organizaciones estudiantiles, barriales, culturales, intelectuales comprometidos con la consigna de cambio social. Sus orígenes se remontan a los años 90, en un contexto de fuerte implementación de políticas neoliberales. Son parte del conjunto de las organizaciones y movimientos que se van configurando durante la década de los 90, como forma de resistir a las privatizaciones, la exclusión social y la precarización de la vida. Los ejes y principios que van a nuclear y caracterizar al movimiento, y que son a su vez las consignas macro del mismo, son el *anti-imperialismo*, *anti-capitalismo* y la construcción de *poder popular*. El mismo se presenta como un movimiento multisectorial, que reúne e integra diferentes sectores y actores de la sociedad: trabajadores, trabajadores desocupados, estudiantes, artistas, intelectuales, etc. Se manifiesta como un movimiento social-político y autónomo, en el cual participan mujeres y hombres víctimas del neoliberalismo, que han quedado expulsados y/o marginados dentro del sistema:

“(…) para nosotros las luchas sociales y políticas no son compartimentos estancos. Pensamos que toda lucha social es política y que no hay lucha política sin carnadura social. Valoramos a la conciencia política y a la conciencia de clase como procesos, y

⁷ Darío Santillán era un militante del MTD Anibal Verón, quien fue asesinado junto a Maximiliano Kosteki, durante una manifestación en el año 2002. En su homenaje, el nombre del movimiento Frente Popular Darío Santillán.

no como objetos que se introducen artificialmente desde afuera por intelectuales esclarecidos...” (Documento político del FPDS)

Como se mencionó anteriormente, el FPDS es parte de las organizaciones que se reconocen independientes del Estado, sin embargo ven la necesidad de gestionar y tomar recursos que administra el mismo, planes y subsidios, sin aceptar condicionamientos o cooptaciones, siendo los mismos integrantes del movimiento quienes deciden qué hacer y cómo distribuir los diferentes recursos. De esta forma, el movimiento es considerado como un instrumento, una herramienta que permite romper con el corporativismo de las luchas aisladas, posibilitando pensar la articulación y fortalecimiento de las mismas, proyectando de esta forma una lucha política que avanza sobre las individualidades que genera y fomenta la racionalidad capitalista. Con los recursos que se gestionan y que son considerados a su vez conquistas del movimiento, se realizan diferentes emprendimientos que van desde talleres de costura, carpintería, huertas, artesanías, panaderías, etc., emprendimientos que tienen como objetivo lograr la autogestión, generar trabajo, generar procesos de colectivización.

Como principios organizativos del movimiento rescatan y llevan adelante, el trabajo autogestionado, la organización territorial, la horizontalidad como forma de organización, la asamblea como espacio de toma de decisiones y la lucha como instancia de formación y de vida. Así, la formación es la base sobre la cual se asienta la lucha, pero a su vez, es la lucha, la calle y las propias experiencias de trabajo las que determinan esta formación, se da de esta forma un proceso dialéctico entre la práctica política y la formación teórica e intelectual dentro del movimiento.

Sintetizan sus objetivos políticos a través de la consigna de *Cambio Social* y mantienen como bandera de lucha la demanda de *Trabajo y Dignidad*. Por medio de la asamblea y ejerciendo la democracia participativa y de base, como forma cotidiana de organización y de toma de decisiones; quienes integran el FPDS, consideran que tanto la nueva sociedad como el nuevo hombre y la nueva mujer, se construyen desde la práctica cotidiana, desde los mismos espacios de vida. De esta forma, la lucha, el piquete y la construcción cotidiana, son los principios que guían al movimiento. La creación de espacios de formación, la conformación de cooperativas de trabajo y

vivienda, el surgimiento de espacios culturales y de comunicación contra-hegemónicos, van delineando y traduciendo la construcción de la nueva sociedad y a su vez van materializando la consigna de cambio social:

“(…) entendemos al **cambio social** como una práctica a promover cotidianamente y un objetivo en el tiempo. Pensamos a nuestras propias construcciones sociales y políticas como prefigurativas de una nueva sociedad. Por eso tenemos vocación de promover aquí y ahora nuevos valores, nuevas relaciones sociales y de trabajo, nuevas formas de luchar y de actuar políticamente, nuevas formas de relación entre mujeres y hombres, entre hijos y padres, nuevas manifestaciones culturales” (Documento del FPDS, 2007)

Si bien muchas veces su existencia cobró sentido por medio del piquete, la construcción que realizan los movimientos sociales, y específicamente el FPDS, va más allá de este. A través del trabajo territorial, van desarrollando diferentes emprendimientos que abordan desde experiencias en economía social, haciendo énfasis en la autogestión y el cooperativismo, realizando diferentes proyectos como huertas comunitarias, talleres textiles, talleres de carpintería, panificados, conservas, producciones artesanales, construyendo de esta forma redes de producción, distribución y comercialización, dando batalla a la desocupación generada por el modelo capitalista neoliberal. También desde el mismo movimiento hay un importante trabajo cultural y pedagógico, desde experiencias de radios y televisoras comunitarias, murgas barriales, talleres de educación, talleres recreativos para niños, y en los últimos años la creación de bachilleratos populares de jóvenes y adultos. Todas estas acciones apuntan a revalorizar la cultura barrial y comunitaria y a fortalecer la *organización popular*, la construcción de *poder popular* desde los diferentes territorios.

2.7 Del patrón a la autogestión

El proceso de desindustrialización implantado en la Argentina desde los años 70 junto al modelo neoliberal de acumulación se tradujo en una importante disminución de la producción, dando como resultado un gran aumento de la desocupación. La década de los 70 con la dictadura militar, comenzó a mostrar signos de abandono del modelo industrializador, y su reemplazo por uno nuevo acorde a las nuevas demandas del mercado mundial. Sin embargo, es en los años 90 y avanzada esta década, con la ley de convertibilidad y el *boon* importador que este modelo va a lograr consolidarse, dando

como resultado el cierre de muchas fábricas y empresas, que comienzan a presentar quiebra y/o disminuir su personal. De esta forma se va a dar un proceso de desestructuración del entramado social asentado sobre el proceso de desindustrialización, el cual va a generar la pérdida de miles de puestos de trabajo. Un “nuevo” problema estructural va naciendo en la sociedad argentina, la desocupación, y junto a ella, la precarización y flexibilización de los puestos que se mantienen.

En este contexto se inscribe la acción de los trabajadores de algunas empresas, en su mayoría pequeñas y medianas, que frente a la posibilidad de quedar como desempleados deciden llevar adelante el proceso de recuperación de su trabajo. Las primeras experiencias de recuperación de fábricas se dan durante los últimos años de la década de los 80 y principios de los 90. Desde el siguiente trabajo, sólo se tomarán aquellas experiencias que se suceden durante los últimos años de la década de los 90 y los primeros años del nuevo milenio.

Si bien estas primeras experiencias son un antecedente muy importante dentro de la historia de los trabajadores, es durante este último periodo, que se da un proceso mucho más amplio y profundo de recuperación de empresas por parte de sus trabajadores. Momento caracterizado por un alto nivel de conflictividad social y política, de gran importancia en general para la consolidación de diferentes movimientos sociales que se venían gestando durante los últimos años “las recuperaciones poseen continuidad con las metas de la lucha de los trabajadores durante los 90, aunque redefiniendo la forma de su realización: preservar la fuente de trabajo y luchar contra los despidos, significa ahora asumir la dirección de la producción”. (REBÓN J. y SAAVEDRA I, 2006:23)

Entre las empresas y fábricas que transitaban procesos de quiebras y/o abandonos por parte de sus patrones, las actividades más afectadas fueron: la metalúrgica, frigoríficos, textiles, clínicas, establecimientos educativos privados, gráficas, entre otros. El proceso de cierre de fábricas comenzó a darse de forma aislada, una a una las empresas se iban presentando en quiebra y en muchos casos los dueños se fugaban sin dar respuestas a los trabajadores. Uno de los primeros síntomas de crisis es que muchas de las empresas y fábricas comienzan a contraer grandes deudas, deuda que era respaldada en gran parte

por los trabajadores, es decir, se va dando un proceso de adeudamiento de los salarios por parte de la empresa hacia los trabajadores, o en otros casos, se reducen los sueldos o el personal de trabajo, generando un proceso de abandono o cierre de empresas y fábricas que no se produce de forma automática. Los dueños de las mismas, comienzan a manifestar el estado de crisis, al efectuar reducciones de sueldos, despedir o suspender personal, disminuir aportes o beneficios de los trabajadores.

Las primeras experiencias de la etapa seleccionada, se remontan a fines de la década de los 90 y comienzos de la nueva, se puede nombrar entre ellas: el frigorífico Yaguané en el año 96 en el partido bonaerense de La Matanza. Acompañan a estas experiencias dos años después la recuperación de IMPA, cooperativa metalúrgica ubicada en la ciudad de Buenos Aires y el frigorífico Ledesma en Santa Fe. Sus trabajadores, algunos con experiencias militantes, otros, la gran mayoría, sin ningún tipo de experiencia previa, al ver la posibilidad de quedar en la calle, sin nada, deciden ocupar la fábrica y ponerla a producir. Esta acción va a impulsar que cientos de fábricas y empresas, que comienzan a transitar la misma situación, sean tomadas por sus trabajadores y puestas a producir. De esta forma lo que queda claro es que la recuperación de las empresas se da por una necesidad básica de los trabajadores de mantener su puesto de trabajo, su fuente laboral. En este camino de recuperación, se van a ir conjugando distintas experiencias y formas de trabajo, a su vez se van a ir conformando redes de articulaciones entre las distintas empresas y fábricas dando nacimiento en el 2001 a un movimiento que nuclea e integra a las mismas, el primer movimiento de empresas recuperadas.

A partir de distintas figuras legales, en su mayoría como cooperativas, los trabajadores emprendieron la tarea de llevar adelante la continuidad de la empresa o fábrica. Con el apoyo de distintas organizaciones, de vecinos y a partir de la construcción de redes solidarias, es que fue posible la recuperación. Ensayando nuevas formas de organización y producción, los trabajadores por medio de la asamblea y sin patrón comenzaron a tomar las decisiones y hacerse responsables directos de su fuente laboral, intentando llevar adelante de forma horizontal la organización de la misma, haciéndose visibles ante un país atravesado por sucesivas crisis, crisis que una vez más fueron pagadas por los trabajadores y sus trabajos.

Como se planteo anteriormente, es a fines de la década de los 90 que comienza a vislumbrarse este fenómeno, sin embargo durante el 2001 y principios del 2002, esta situación se va a multiplicar de forma abrupta “más de 100.000 asalariados se hicieron cargo de empresas con procesos de quiebras, cierras, y/o incumplimientos del contrato salarial con sus trabajadores”. (REBÓN, J. 2007:36) De esta forma las empresas recuperadas comienzan a transitar un proceso de transformación, donde las relaciones que van generando ya no son las mismas que antes de la recuperación, con alto grado de solidaridad y compañerismo los y las trabajadoras van articulándose con otros trabajadores en la misma situación. En muchos casos, las primeras empresas recuperadas asumieron el lugar de guías y asesoras de los procesos de recuperación de otras empresas. Se generan y consolidan así distintos niveles de organización y articulación entre las distintas experiencias, dando origen en el año 2001 al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas⁸.

En este camino emprendido, las más de las veces por no perder su fuente laboral o en reclamo por sus salarios, se van a conjugar distintos elementos. El proceso de concientización y politización que van transitando los y las trabajadores de las empresas recuperadas, no se da de forma automática, el trabajo sin patrón, la autogestión, la ruptura con las jerarquías y las burocracias, son aspectos que se van a ir aprendiendo durante y después del proceso de recuperación. Lo que se evidencia es un proceso de transformación que no sólo se da en los y las trabajadores, sino en la empresa misma y en la relación de la empresa con su entorno, con su comunidad, su barrio. La apertura de sus puertas a través de centros culturales, centros de salud, escuelas, talleres, generando lazos con los y las vecinas, marca una ruptura muy importante en relación a lo que era la empresa antes de su recuperación. De esta forma se da un proceso de apropiación, sentimiento de pertenencia hacia la empresa, que trasciende a los trabajadores de la

⁸ En el 2003 como resultado de la fragmentación del MNER nace el MNFRT-Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por sus Trabajadores. El MNER se mantiene fuerte hasta el año 2005 periodo en que comienza a sufrir fragmentaciones internas, siendo integrado durante los últimos años por algunos pocos grupos. Para ampliar información sobre MNER y MNFRT consultar Empresas recuperadas. La autogestión de los trabajadores Rebón J. y Saavedra I. 2006.

misma, son los vecinos los que también comienzan a vivenciar esta nueva empresa puertas abiertas y comienzan así a hacerla parte de su cotidianidad.

Al interior de la empresa, también se produce un importante cambio en relación a las jerarquías y a los sueldos percibidos. Se da un proceso de igualación, donde existen límites mínimos y máximos de sueldos y donde se lleva a la práctica la consigna de “todos por igual”. (REBÓN, J. 2007: 100) La relación entre compañeros es otro elemento de gran importancia, el proceso de lucha y resistencia durante la recuperación generó entre los y las trabajadores nuevas formas de relacionarse, basadas en la confianza, la solidaridad, la cooperación rompiendo de este modo los límites impuestos por las anteriores estructuras de la empresa, donde personal administrativo y encargados no se relacionaban con el resto de los trabajadores, o en el caso de hacerlo, lo hacían para notificar de algunas situaciones puntuales. (REBÓN, J., 2007)

La experiencia de recuperación de las empresas y fábricas, manifiesta un proceso de recuperación que va más allá de los medios de producción, de la fuente laboral, de la infraestructura. Esta recuperación va acompañada de un proceso donde muchas veces lo que se recupera son lazos, valores, solidaridades, identidades, nuevas formas de vivir y trabajar, con el desafío cotidiano de lo que significa tomar decisiones, hacerse cargo y llevar adelante un proceso de producción y trabajo sin patrón.

2.8 Ocupar-Resistir-Producir...IMPA sin Patrón

Si bien las experiencias de empresas y fábricas recuperadas por sus trabajadores son muchas y cada una de ellas responde a condiciones distintas de lucha y resistencia - aunque todas comparten la misma raíz- desde el siguiente trabajo abordaremos la experiencia de la cooperativa de trabajo IMPA por considerarla pionera dentro de este ciclo de recuperación de empresas. Además por su aporte y conducción al movimiento que nucleó muchos de los procesos y experiencias que se dieron durante este periodo, el MNER.

Su surgimiento data de 1910, momento en que nace esta empresa a partir de capitales alemanes. En el año 45 pasa a ser nacionalizada y desde 1961 IMPA se conforma como cooperativa, aunque el registro de datos que se tiene plantea que en lo concreto y real funcionaba como una Sociedad Anónima. IMPA actualmente sigue manteniendo una gran importancia industrial, una de las principales empresas de aluminio del país.

Los conflictos se remontan a los años 90 cuando gran parte de los trabajadores comienzan a ver disminuidos sus sueldos, a su vez las condiciones de trabajo empeoraron abruptamente. La empresa llegó a estar sin luz, sin gas, elementos fundamentales para la producción, los sueldos cada vez eran más chicos y esporádicos. Estos son algunos de los elementos que llevaron a que los trabajadores comenzaran a juntarse y a manifestar su situación. A su vez la “cooperativa” no respondía a las necesidades de sus socios, los socios no tenían ni voz ni voto en las decisiones que se tomaban; de este modo, la vida dentro de la empresa comenzó a hacerse día a día más insostenible. Es importante tener en cuenta que los trabajadores de IMPA al ser parte de una supuesta cooperativa de trabajo, no tenían el apoyo del sindicato, por ende los primeros momentos de su lucha significaron la unión con otros sectores, la articulación, la difusión de lo que estaba sucediendo con sus trabajos. Fue necesario hacer visible lo que sucedía en la empresa para poder lograr una fuerza social importante que les permitiera la recuperación de su trabajo. Todos los trabajadores eran muy concientes que con su edad y en medio de un estado de crisis estructural de desocupación, iba a ser muy difícil que muchos de ellos accedieran a un nuevo empleo:

“(…) fuera del espacio de trabajo, es decir, fuera de la fábrica no les esperaba nada más. No había trabajo para nadie, pero menos aún siendo mayor de 40 años. El horizonte era en el mejor de los casos un plan trabajar, que para los trabajadores resulta humillante porque el trabajo los define y construye su identidad”. (AVALOS, Julieta, 2010:47)

De esta forma y tras asesorarse legalmente, los trabajadores de IMPA emprendieron la ardua lucha de recuperar la empresa, su fuente de trabajo. En el comienzo de esta, muchos trabajadores ya habían sido despedidos, otros se encontraban suspendidos, y los que se mantenían percibían en el mejor de los casos \$5 diarios como forma de pago. En 1998 los trabajadores de IMPA logran tomar la empresa, obstaculizados desde diferentes espacios, por no tener los servicios básicos para producir, pero también por

no poseer materia prima, comienzan a organizarse y de esta forma consiguen poner a producir la empresa. Producir no fue el único desafío, los trabajadores junto a otros sectores que acompañaron la lucha, estudiantes universitarios, vecinos, artistas, llevaron adelante la tarea de transformar la fábrica-espacio de trabajo, en un nuevo espacio: la fábrica como centro cultural, como biblioteca popular, como centro de salud, como escuela, re significar el espacio de trabajo como un espacio más amplio donde confluye no sólo lo laboral sino lo cultural, lo social, lo político. De este modo, la empresa comenzó a vivenciar una experiencia comunitaria, ya no sólo era una empresa que brindaba trabajo, sino que comenzaba a ser parte de una dinámica barrial y ser parte así de la comunidad en la que se encontraba.

IMPA fue uno de los primeros ejemplos de los procesos de lucha y recuperación de empresas y fábricas, este hecho dejó las puertas abiertas para que se sucedieran durante este periodo cientos de procesos similares, donde una vez los protagonistas fueron los/as trabajadores. IMPA cumple además un rol fundamental en la conformación del MNER. Asumiendo la función de acompañante y asesorando a partir de las distintas experiencias que se nuclear. El MNER es un movimiento donde confluyen diversas luchas, como movimiento se plantea una forma de organización que tiende hacia la horizontalidad, rompe con la concepción privada de los medios de producción, y levanta como bandera de lucha la consigna de que los medios de producción son de la sociedad y no de un sujeto individual. (AVALOS, J. 2010) La lucha de las recuperadas no cuestiona únicamente la posesión de los medios de producción, sino que exige a su vez un cambio en las legislaciones, cuestiona la distribución de la riqueza, en síntesis la lucha de las recuperadas pone de manifiesto la lucha por un cambio de modelo, modelo asentado en la exclusión de una gran mayoría y en el enriquecimiento de una gran minoría, esta lucha se suma a la lucha por romper con la polarización social gestada desde la dictadura militar y consolidada durante la corrupta década de los 90.

“(…) seguir siendo del MNER o convertirse en más de lo mismo. Cuando decidimos organizar el MNER lo hicimos a partir de la necesidad de llevar nuestra experiencia al conjunto de la clase trabajadora a los compañeros que, como nosotros, sufrían la pérdida de sus puestos de trabajo y lo único seguro que tenían para su futuro era quedar como desempleados estructurales.

Para eso necesitábamos superar los métodos de luchas sindicales que habían sido apropiados para un país con el 4% de desocupación y donde toda la lucha se centraba en la discusión de los salarios y condiciones laborales.

Tuvimos que diseñar este nuevo método de lucha sindical para un país con el 35% de desocupación, método que sistematizamos en la consigna de nuestro movimiento: OCUPAR-RESITIR-PRODUCIR (...)"'. (Documento de Murúa difundido el 28 de marzo del 2005 en AVALOS, J. 2010)

Hasta acá se ha intentado plasmar el escenario económico, político y social de la Argentina durante las últimas dos décadas. Entender el mapa de la conflictividad social propio de este periodo, sus luchas, sus manifestaciones y sus diferentes expresiones. Este marco ha sido necesario para entender cómo los movimientos sociales de las últimas décadas, desarrollan y crean nuevas formas de lucha, entre ellas, la formación de escuelas dentro del movimiento, experiencia que se abordará en los capítulos posteriores.

CAPÍTULO III

CAMINOS TRAZADOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. UN DIÁLOGO ENTRE EXPERIENCIAS PASADAS Y PRESENTES

En el siguiente apartado se abordarán algunas de las corrientes de pensamiento y experiencias que han existido en el campo pedagógico a lo largo del siglo XX y XXI. Muchas de ellas disidentes en relación a la educación oficial establecida, otras más bien afines y reproductoras del sistema dominante. Describiremos brevemente algunas de ellas tales como: la educación de adultos, la educación permanente y la educación popular. Se intentará abordar las relaciones y disidencias que existen entre estas y sus diferentes objetivos y perspectivas en relación al campo pedagógico y político. Otro de los aspectos que tendremos en cuenta es la relación, sea antagónica o no, entre prácticas educativas populares y prácticas educativas escolarizadas.

También realizaremos un breve recorrido por algunas prácticas de educación en diferentes movimientos sociales de América Latina, concretamente la creación de escuelas y universidades, a fin de mostrar cómo los movimientos sociales han tomado en sus manos la educación y la realización de espacios de formación acorde a sus necesidades y posicionamiento político. No se trata de ahondar mucho en cada una de ellas sino más bien, dar cuenta de la importancia que cada una tiene como referente y antecedente para las prácticas actuales que se dan en el campo de la educación en MSs; un camino atravesado por múltiples continuidades y rupturas.

3.1 Experiencias de educación en el pasado y presente argentino

A continuación nos abocaremos a realizar un breve recorrido por la historia y las experiencias que han existido en Argentina respecto a algunas prácticas educativas llevadas a cabo por las clases subalternas, experiencias de educación popular y de adultos. Si bien se reconoce la importancia que adquiere la educación popular en la década de los 60, es importante tener en cuenta que ya desde comienzos del siglo XX se practicaban y se llevaban a cabo experiencias desde las clases populares, concernientes

a la formación no sólo de niños sino también de los y las adultos. Es por eso que, intentaremos dar cuenta de algunas estas prácticas desarrolladas por distintas organizaciones sociales y políticas, entre ellas anarquistas y socialistas a principio del siglo XX. También se intentará analizar la relación existente entre prácticas pedagógicas dirigidas a la población adulta y la corriente de pensamiento nacida durante la década de los 60 vinculada a la Educación Popular, a la Pedagogía del Oprimido.

Consideramos que la educación de adultos tuvo diferentes formas y modos de concretarse según los contextos sociales y los periodos históricos. Partimos de la idea de que la educación de adultos está atravesada tanto por prácticas tendientes a la crítica y reflexión, a la formación de la población adulta que no ha realizado sus estudios, como por prácticas que buscan reproducir la lógica escolar dominante, convirtiendo la educación de adultos en una variante más de la escolarización. Desde la perspectiva crítica y reflexiva se busca hacer énfasis en la autonomía, la participación, la vinculación con el contexto, de este modo se impulsa que los educandos desarrollen un pensamiento teórico y práctico que les permita desenvolverse en su contexto. En este trabajo nos interesa abordar aquellas prácticas pedagógicas que se han originado en el seno de los diferentes MSs y organizaciones de la sociedad civil.

Existe una importante bibliografía acerca del movimiento obrero y sus distintas experiencias políticas, sin embargo aspectos concernientes al campo pedagógico y las prácticas educativas del mismo, no han sido abordados en profundidad. Es por eso que intentaremos trabajar este campo de estudio, tratando de visualizar y comprender la importancia de estas prácticas formativas al interior de los diferentes movimientos. Así, exponemos un recorrido por algunas experiencias que consideramos importantes, y que en cierta forma han aportado y aportan al trabajo y al conocimiento en el ámbito pedagógico de distintos movimientos sociales actuales. Es por eso que nos proponemos como tarea primordial comprender las distintas y variadas prácticas que se libran en el terreno de la educación, teniendo en cuenta el contexto económico, social y político de cada momento histórico. Se trata de entender la educación y concretamente la “escuela” no como algo neutro, que imparte un conocimiento común e integral, sino más bien como parte de distintas propuestas, políticas, culturales y sociales; por lo tanto

entenderla como una construcción política y no como algo dado. La educación así entendida puede ser tanto una herramienta para la opresión como una herramienta para la liberación. En el presente apartado retomamos las distintas experiencias pedagógicas que han entendido la educación como herramienta de liberación y cambio social.

3.2 A la luz de nuestra historia. Un recorrido por nuestro pasado

A principios del siglo XX, la campaña propagandística para habitar el país, llevada a cabo por los diferentes gobiernos que tendían a la incorporación de Argentina al gran mercado mundial, generó la llegada de grandes flujos de inmigrantes europeos, en su mayoría italianos y españoles. Estos representaban variadas ideologías políticas: anarquistas, socialistas, comunistas, lo cual se tradujo en una amenaza para el “orden nacional”. Frente a esta situación, el Estado tiende a asumir un rol homogenizador y disciplinador y uno de los mecanismos para lograr este objetivo es la creación de escuelas, alfabetizar, formar e instruir, en pos de la defensa de la soberanía nacional, de los ideales de paz, orden y progreso, propios de la época.

En este clima, podemos citar como primeras experiencias de educación dentro de Movimientos sociales o agrupaciones políticas que se iban constituyendo y consolidando en el país, las realizadas por grupos anarquistas y socialistas durante los primeros años del siglo XX. Si bien a fines del siglo XIX, ya se habían realizado experiencias educativas dirigidas desde el Estado a la población adulta, éstas estaban orientadas a “integrar” a toda aquella población inmigrante llegada de Europa para ser utilizada como mano de obra. En estas experiencias son los docentes los que se hacen cargo de un grupo de estudiantes y muchas veces estos encuentros se realizan en las casas de los mismos. Ya avanzado el siglo, desde el Estado comienzan a realizarse cursos dirigidos a la población trabajadora, éstos se dan con cierta regulación por parte del mismo Estado. En 1884 se dicta la ley 1420 de Educación la cual no contempla en ningún punto la especificidad de la Educación de Adultos. (FILMUS, Daniel, 1992)

Se puede decir que las experiencias llevadas a cabo a principio de siglo por anarquistas y socialistas marcan una importante impronta en materia de educación y formación de los adultos, de los trabajadores; aunque distintas entre si, ambas comparten una misma crítica a la educación oficial. Los anarquistas realizan una crítica radical en relación a la educación oficial por considerarla burguesa, reproductora del orden existente y opresora de los trabajadores, es por eso que crean y desarrollan sus propias prácticas pedagógicas, escuelas alternativas, escuelas libertarias y llevan adelante una experiencia de escuela, la escuela racionalista. La crítica no sólo se dirigía a la educación generada desde el Estado, sino también a la desarrollada por la iglesia. En este sentido consideran que ambas instituciones imparten una educación dogmática y disciplinadora

“(…) ambas escuelas tienen como fin anular a los niños la autonomía propia de cada ser, para que así formen los pueblos que, sin voluntad, sin carácter, sin gestos ni protestas sufran las tiranías espirituales de la iglesia y las oprobiosas represiones de los gobiernos.” (Revista La Escuela Popular, 1914:4 en DUARTE, Daniel, 2007)

La experiencia dentro de las organizaciones anarquistas ha sido analizada por diferentes intelectuales como prácticas que crean una contra cultura o una subcultura. Esta diferencia no será tenida en cuenta desde el presente trabajo ya que escapa a los objetivos del mismo, pero sí nos interesa sacar a luz, el importante trabajo que realizaban en cuanto a crear una ciencia más humana, la idea de desarrollo integral de las personas y su gran aporte en el campo del arte, por medio de un fuerte trabajo con el teatro y el cine como instancia de creación de otra cultura, una cultura alternativa a la oficial:

“Los diferentes espacios de sociabilidad desarrollados desde este movimiento se apoyaron, para difundir su ideología, en diversos tipos de propaganda que se manifiestan en la utilización de varias formas escritas (folletos, libros y prensa) y particularmente en la intervención en los espacios referidos a la cultura y la educación desde donde también se manifestaba la concepción anarquista de lucha contra el Estado, la religión, el nacionalismo y la política entendida dentro de los marcos institucionales”. (DUARTE, Daniel, 2007:5)

En este sentido, es válido considerar la importancia que tenían tanto las escuelas, como los medios de comunicación, concretamente la prensa anarquista (volantes,

folletos, periódicos), y el arte, teatro y cine principalmente, en la construcción y consolidación de una cultura alternativa.

Por su parte, los socialistas aportan varias propuestas, los más radicalizados se acercan al pensamiento y a la práctica de los anarquistas, pero también están quienes defienden la educación pública y ven un cambio desde ahí, o quienes consideran necesaria la construcción de escuelas, escuelas propias del movimiento. Muchas de estas experiencias se sostienen con apoyo financiero del Estado. También existen experiencias en el campo pedagógico desarrolladas por los comunistas, éstas se refieren más bien a la formación sindical y política. Gran parte del trabajo autónomo de educación está destinado sólo a este tipo de formación. Esto se traduce en su concepción de cambio social, ya que en relación a la forma de organización política optaron por la vía parlamentaria.

En síntesis, podemos decir, que muchas de estas experiencias fracasaron o no llegaron a realizar sus objetivos plenamente. Diferentes autores han realizado un importante trabajo de investigación acerca del anarquismo y su relación con la cultura y la educación. (Suriano, Juan; Barrancos, Dora; Duarte, Daniel, han planteado que esto se debió al sectarismo político, o porque al tratarse de experiencias no oficializadas muchos optaron por la educación pública estatal; también en otros casos, porque estas experiencias educativas integraron a un número reducido de personas. En suma, se han planteado diversos motivos del fracaso, a los fines de este trabajo nos interesa remarcar más que los motivos de éste, la importancia de estas experiencias como antecedentes y referentes político pedagógico, en cuanto a forma de enseñanza, objetivos, metodología, perspectiva política, como insumo para pensar otras prácticas en el campo educativo que veremos y enunciaremos más adelante.

Continuando con algunas experiencias nos acercamos a la etapa peronista. Durante ésta, la clase trabajadora obtiene varias de sus demandas históricas, entre ellas el acceso por primera vez a la gestión educativa oficial. En un contexto de protagonismo de las clases subalternas y especialmente de la clase obrera, en 1944 se crea la Comisión de Aprendizaje y Orientación Profesional, la cual permite la participación sindical en la gestión educativa. En este periodo en respuesta a esta Comisión, también se desarrollan

las experiencias de las *escuelas-fábricas* “en las que bajo un régimen mixto de enseñanza y producción se preparan aprendices para las industrias que se considere necesario”, y *colonias-escuelas* “para resolver el problema de los menores inadaptados, deficientes, huérfanos o abandonados, bajo un régimen mixto de enseñanza y producción y con una organización que permita la atención integral, médica, pedagógica, moral y profesional del menor”⁹ también se crea la Universidad Obrera. Es importante comprender que la primera etapa peronista, lleva a cabo diversas políticas educativas orientadas hacia la clase trabajadora, hacia los sindicatos, favoreciendo en cierta forma que los trabajadores tengan acceso a instancias de formación profesional y capacitación laboral que antes no habían tenido. Las escuelas fábricas, así entendidas no eran escuelas para adiestrar, para generar productivos, para el empresario, sino más bien que existía una importante capacitación laboral y profesional de los educandos. Estas apuntaban a una formación integral es decir, una formación general en diferentes disciplinas como humanidades, geografía, lengua, pero también incluía una formación en legislación laboral. Es decir, se formaba al sujeto joven-adulto, no sólo como trabajador calificado sino también como ciudadano y como ciudadano trabajador conciente de sus derechos. (NARDULLI, Juan Pablo, 2009)

Este proceso que se venía realizando con el protagonismo de la clase trabajadora se ve interrumpido por sucesivos gobiernos militares desde el año 55 al 73, acompañado a su vez de la proscripción del peronismo. Durante este periodo muchas organizaciones políticas y sindicales vuelven a la organización clandestina y al no reconocimiento de muchas de sus prácticas, entre ellas las educativas. Es importante mencionar que a esta etapa también se la conocerá como el momento de la resistencia, ya que son muchas las organizaciones peronistas que mantendrán su lucha y organización. A pesar de un clima nacional las más de las veces poco favorable para la organización, durante la década de los 60 y los inicios de los 70 se vislumbra una importante labor en materia educativa por parte de diferentes organizaciones. Se desarrollan diversas prácticas que se dirigen hacia la población adulta de las clases subalternas. Prácticas que se llevan a cabo dentro y fuera del sistema escolar, estamos hablando del *El Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adulto*, considerado como la primera campaña de

⁹ Art.17 Resolución de la Comisión.

alfabetización masiva realizada desde el Estado. La misma se pone en marcha en el año 1965 durante el gobierno de Illia. El objetivo de esta era reducir y en el mejor de los casos erradicar el analfabetismo, sin embargo en el programa existían importantes elementos políticos pedagógicos de corte desarrollista y normativos, que mostraban los cánones propios de la educación tradicional argentina. La campaña se desarrolló en diferentes puntos fijos y móviles del país, y fue considerada como un importante paso y antecedente de otras experiencias.

Siguiendo con prácticas realizadas desde el ámbito estatal, otra de las experiencias relevantes durante esta década es la creación en el año 1968 de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) dependiente de la Secretaría Nacional de Cultura y Educación. A partir de la creación de DINEA muchas experiencias que se estaban realizando se van a institucionalizar. Muchas de estas propuestas educativas se dan como ya se mencionó anteriormente en el marco, por un lado de la hegemonía mundial Norteamericana y con la propuesta de Alianza para el Progreso, que incluía a los países de la región, y por otra parte, con el triunfo de la Revolución Cubana y por ende con lo que significó ésta a nivel mundial y especialmente en los países latinoamericanos como ejemplo de cambio, de transformación social y de revolución.

Acercándonos a los años 70, se crean los primeros CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), auspiciados por la OEA como parte del Plan Multinacional de Educación del Adulto. La creación de los CENS se llevó a cabo articulando con distintas organizaciones sindicales, religiosas, vecinales y/o empresas:

“Estaban orientados particularmente a adultos mayores de 21 años trabajadores que no habían culminado sus estudios, apuntando principalmente a formar *para* el trabajo y *desde* los mismos espacios de trabajo. Con una duración de tres años, y programas curriculares específicos, otorgaba un título final de bachiller que habilitaba la posterior inserción en la universidad. En cuanto al proceso de aprendizaje, se consideraba necesario tener en cuenta los saberes y conocimientos del sujeto educando (...)” (BARALDO, N.; MOLINA, M.; CHINIGIOLI, E.; SCODELLER, G.; 2010:3)

Los CENS fueron espacios educativos que intentaban construir otra lógica, es por eso que los planes de estudios tenían en cuenta ciertos aspectos o nudos problemáticos propios de la modalidad de EA, estos contemplaban los tiempos y procesos de los estudiantes para adaptarse a la vida intelectual; también se elaboraban diferentes

estrategias para superar los temas concernientes al ausentismo o deserción; otro de los aspectos fundamentales de los CENS fue el trabajo con los docentes, donde se promovía una mayor participación de estos en diversas tareas relacionadas con la labor, como elaboración de los programas, metodologías de trabajo y evaluación, contenidos a desarrollar, entre otros.

Es importante tener en cuenta que los procesos educativos que se dan en Argentina durante estos años son parte de los procesos que se dan en el resto de América Latina, son parte de un clima de efervescencia social y política que se vive en diferentes países de la región.

Como hemos visto hasta aquí, la EA en Argentina, estuvo en principio vinculada a las iniciativas estatales, aunque ya muchas experiencias se venían gestando desde organizaciones sociales y políticas autónomas, y se trataba de una propuesta alfabetizadora y compensatoria, sin embargo desde diferentes organizaciones se irán desarrollando nuevas propuestas que apuntan a crear una formación integral y continua. La década de los 60 y 70, conoció un importante trabajo en relación a la educación popular, los aportes realizados en este campo por Paulo Freire fueron tomados desde diferentes espacios, organizaciones, grupos de docentes y en algunos casos por los mismos estados –este será el caso de Nicaragua a partir de la revolución sandinista-.

Es importante mencionar que en este contexto, la izquierda peronista argentina¹⁰ que ocupa la DINEA en los años 70, imprime otro sello dentro de la labor pedagógica de ésta. Frente al discurso instalado por el desarrollismo, del trabajador productivo y calificado acorde a las necesidades del mercado mundial y de las multinacionales, esta línea de la DINEA va a hacer hincapié en la formación política de los sujetos educandos, es decir, formar sujetos políticos protagonistas de la transformación social. Dentro de este periodo podemos situar también, como parte de las propuestas y del trabajo pedagógico que realizaba el ala izquierda del peronismo, otra experiencia de gran importancia considerada como una de los trabajos más fuerte impulsados desde DINEA, la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la

¹⁰ Nos referimos al tercer gobierno justicialista 1973/76.

Reconstrucción). Esta tuvo gran relevancia dentro de DINEA, según Lidia Rodríguez (1997), tenía un enfoque a largo plazo y se basaba en la idea de *participación activa del pueblo* lo que iba vinculado a su vez con la idea de un proyecto político educativo. Paralela a ella continuaba el trabajo de educación con los adultos impulsando la creación de más CENS en articulación con diferentes gremios, asociaciones y organizaciones populares.

Podemos decir, que lo que caracteriza a esta época es el encuentro con la pedagogía del oprimido, y la crítica a la educación oficial dominante, esto marca no sólo el proceso que se da en Argentina sino también los del resto de los países de la región. Se trata de un trabajo de militancia social y política, encauzado desde la educación popular:

“leen al Freire que propone partir del universo vocabular de los alumnos, e instalar nuevas relaciones de poder en los vínculos educativos. (...) leen al Freire del diálogo, que le da al docente un lugar protagónico en la utopía de la transformación social de la época, con capacidad de generar ‘militancia pedagógica’; al Freire que plantea la vinculación entre educación y liberación en términos de la imbricación profunda, constitutiva, entre lectura y escritura de la palabra y comprensión y transformación de la realidad” (RODRIGUEZ, Lidia, 1997:301)

Ya desde el año 1975 y con mayor énfasis en el 76, con la dictadura militar, todos estos proyectos comenzaron a ser desarticulados, clausurados y muchos de sus impulsores y promotores comenzaron a ser perseguidos, o tuvieron que exiliarse. Del 76 al 83, lo que se da es una ruptura con estas experiencias. Según Silvia María Paredes y Marcel David Pochulu, se encuentran pocas referencias de educación de adultos en esta época, gran parte de las iniciativas comenzaron a ser controladas por el estado, un estado autoritario y genocida.

Con la vuelta de la democracia en el año 83, la educación de los adultos vuelve a ser parte de la agenda oficial, de este modo se crean secretarías y direcciones de educación de adultos, y también se realizan nuevamente campañas de alfabetización. No nos detendremos en este periodo ya que consideramos que la década de los 80 es una década de recomposición de la organización, y a su vez es una etapa caracterizada en muchos casos por el miedo que inculcó la dictadura. Otro elemento de gran importancia durante esta década, es que muchos de los actores sociales que habían promovido diferentes

acciones y prácticas fueron desaparecidos y muchos otros tuvieron que exiliarse, lo cual dejó un hueco y parálisis muy grande en la vida política argentina.

La década de los 90 significó la implementación a ultranza del modelo neoliberal ya iniciado en los años de la dictadura militar. Este modelo generó un deterioro en todas las áreas y ámbitos: educación, salud, seguridad, cultura, todas se vieron fuertemente degradadas y precarizadas. En relación a la educación, se llevan a cabo diferentes reformas, queda claro que el gobierno de Carlos Saúl Menem inaugura en materia de política educativa una corriente tecnocrática de la educación. “Adscripta al neoliberalismo, la política educativa menemista se constituyó en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial, que propugnaban la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sistema privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de la seguridad (...) la educación comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser considerado por la ley de la oferta y la demanda.” (PUIGGROS, Adriana, 2006:185) Esto muestra la impronta del nuevo gobierno, la educación deja de ser un bien social, y pasa a convertirse en un aspecto más del mercado, la política educativa queda de esta forma subordinada a la política económica.

Durante este periodo se crearon diferentes leyes que permitieron la mercantilización y precarización del sistema educativo: “(...) transferencia de los sistemas educativos nacionales a las provincias (ley 24.048/93), ley Federal de Educación (24.195/94), la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95)”. (PUIGGROS, A. 2006:187) Todas estas, como ya se mencionó, tendieron a la destrucción del sistema educativo, la educación no sólo se degradó sino además comenzó a ser un bien de acceso limitado, dejando a amplios sectores de la sociedad fuera de él. Es importante remarcar que la exclusión no se dio sólo desde el ámbito educativo sino que gran parte de la sociedad que quedaba por fuera de la posibilidad de estudio, era también la que quedaba sin trabajo frente a la ola privatizadora, la que quedaba sin vivienda, sin acceso a la salud también privatizada y precarizada, en fin,

durante esta etapa se conformó y consolidó una importante franja poblacional totalmente vulnerable.

De este modo podemos decir que las reformas generadas durante los años 90 inciden negativamente en toda la educación, dejando un sistema educativo totalmente fragmentado. La sanción de la Ley Federal de Educación en el año 93, pone al descubierto el desinterés por la educación de los adultos, esta deja de tener la especificidad que había cobrado durante los años 60 y 70, donde la educación de adultos se la vinculaba a la idea de una educación integral, cercana a la educación popular. Durante los 90, ésta pasa a ser parte de los “Regímenes Especiales” de educación, convirtiéndola en una modalidad más, residual, aislándola del resto del Sistema educativo nacional, a esto se suma el cierre definitivo de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos).

Para dar sustento a las afirmaciones anteriormente expuestas tomamos algunos datos cuantitativos para ilustrar la situación educativa argentina. El censo realizado en el año 2001 nos dice que:

“(…) en todo el país, cerca del 3% de las personas entre 10 y 49 años son analfabetas, pero hay provincias en las que estos porcentajes pasan al 6% (Misiones, Santiago del Estero, Corrientes) y Chaco llega al 8%. Por otra parte, en un momento en que para cualquier tipo de trabajo se está pidiendo escuela secundaria, los datos del último censo señalan que la mitad de la población en condiciones de trabajar no ha completado los estudios secundarios y que el 7% de la población económicamente activa no completó la educación primaria, el 23,7% tiene sólo la primaria completa y el 18,8% ingresó al secundario pero nunca lo terminó. Esto indica que el 49,5% de la población con aspiraciones de conseguir un empleo no llegó a culminar niveles de enseñanza media”. (BRUSILOVSKY, Silvia, 2006:6)

Podemos decir que el periodo que se inicia con la dictadura militar hasta avanzado el año 2000, significa un gran deterioro y olvido de la educación de adultos, las políticas que se implementan son políticas focalizadas dentro de un régimen denominado “especial”, las cuales no tienen en cuenta la especificidad de la modalidad de educación de adultos.

Es en este contexto que nuevamente la lucha y la organización representada en esta etapa por el piquete, la ocupación y el corte de ruta, vuelve a hacerse visible. Son estos

mismos movimientos sociales, que se van conformando durante esta década y los inicios del nuevo milenio, los que de a poco no sólo reclamarán y lucharán por recuperar su trabajo, y volver a tener acceso a los bienes sociales como la salud, educación, cultura, seguridad social, sino que también, crearán desde su organización nuevas formas de trabajo, nuevas relaciones sociales entre hombre y mujeres, y también tomarán en sus manos la educación. Ya no se trata de exigir al estado el acceso a las instituciones educativas, sino que éste reconozca el trabajo y la creación de sus propias escuelas. Movimiento de Trabajadores desocupados, Movimientos Campesinos, Fábricas recuperadas, organizaciones sociales territoriales comenzarán a ser las protagonistas de su propia educación, creando escuelas y espacios de formación.

Por otra parte, desde el estado, en el año 2006 se lleva a cabo una nueva reforma educativa, que desde lo discursivo intenta ser una reforma que se oriente hacia la democratización de la educación, de este modo se da por derogada la Ley Federal de Educación. Entre los aspectos fundamentales a considerar de la nueva Ley Nacional de Educación, podemos mencionar los siguientes: la educación y el conocimiento como bien público, la educación como prioridad en el camino de la justicia social, el rol primordial del Estado como garante de esta, la importancia de los derechos humanos, de la soberanía nacional y de la construcción de ciudadanía. Además esta ley promueve y establece una estructura unificada de la educación dentro de la nación, compuesta por cuatro niveles, educación inicial, primaria, secundaria y superior, reconoce los servicios educativos de gestión cooperativa y gestión social (art.14).(RODRIGUEZ, Lidia Mercedes, 2008) La educación de adultos deja de ser parte del régimen especial de educación para convertirse en modalidad, de este modo podemos plantear que se abre un nuevo camino para exigir y demandar no sólo la educación de los adultos como modalidad, con todo lo que implica, sino también el exigir el derecho que tienen las organizaciones y movimientos sociales de crear sus propias escuelas de jóvenes y adultos.

3.3 Diferentes enfoques en la construcción del discurso pedagógico. Educación popular vs. Educación de adultos

Si bien existen diferentes posturas teóricas e ideológicas, en relación a los conceptos EA, Educación permanente y EP, al hablar de EA, nos basaremos en el planteo y análisis que realiza Rodríguez Brandao (1993). Partimos de la idea de que la EA se funda básicamente desde su inicio en la necesidad de universalizar la educación, llegar a todos los sectores y clases de una sociedad. Dicho autor sostiene que la EA hace su aparición y se establece en el continente sobre prácticas que ya existían. Es decir lo que hace es institucionalizar diversas experiencias que se estaban dando desde diferentes espacios y llevadas a cabo por diversos actores sociales, sean organizaciones sociales, políticas, grupos religiosos, entre otros, dentro del campo educativo.

Esta denominación EA, comienza a difundirse con mayor fuerza luego de II Guerra Mundial. Gran parte de los países latinoamericanos estaban integrados por una importante población analfabeta en su mayoría población rural, campesinos, migrantes, pobladores de villas miserias. Frente a esto y en un contexto mundial que demandaba mayor desarrollo y progreso, se hace evidente la “necesidad” de integrar a esta masa poblacional marginal. Su inclusión estaba orientada a preparar e instruir para el trabajo, es por eso que desde los diferentes Estados Nacionales se van a crear políticas y programas educativos con el objetivo de contener e integrar a esta población, y de esta forma poder “solucionar” el problema de la marginación.

Cabe destacar la importancia de la hegemonía de Estados Unidos después de la II Guerra Mundial por un lado y la amenaza para estos del ejemplo de la revolución cubana a fines de la década del 50. Por eso como plantea Norma Michi:

“(…) ante el triunfo de la Revolución Cubana y sus repercusiones, Estados Unidos buscó consolidar su dominio sobre la región con su programa de la Alianza para el Progreso. Se trataba de una operación que combinó la acción ideológica con diversos apoyos materiales, asentada en el discurso sobre la necesidad y posibilidad de que América Latina supere el atraso y se desarrolle. En este proceso ocuparían un lugar fundamental dos importantes campos de acción vinculados directamente con la educación de adultos: la educación concebida como inversión y sustentada en la teoría del Capital Humano y la acción social en el modelo de Desarrollo de la Comunidad”. (MICHÍ, Norma, 2011:5)

En síntesis, podemos plantear que la EA estuvo muy vinculada a la alfabetización de los y las sujetos adultos pertenecientes a sectores pobres, es decir pertenecientes a las clases sociales subalternas. Su objetivo fue erradicar el analfabetismo, también planteó la necesidad de fortalecer la ciudadanía y extenderla a amplios sectores de la sociedad incluida esta nueva población de inmigrantes. Finalmente se propuso direccionar el campo pedagógico no sólo hacia el trabajo sino hacia acciones de promoción humana, y hacia la creación y fortalecimiento de una “cultura nacional y popular”. La educación de adultos desde sus inicios se expresó como la educación del otro, sus prácticas se fundaron en un educar al otro. Quien se transformaba desde esta perspectiva era el sujeto educando ya que era este quien poco a poco iba adquiriendo los conocimientos que les eran transmitidos por otro sujeto considerado como el conocedor e iluminado, es decir, el educador.

Rodríguez Brandao va a decir que “bajo la apariencia de un amplio movimiento pedagógico renovador, estamos frente a un proceso sistemático de centralización de poderes y de burocratización de los procesos de educación de los y con los sectores populares” (RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos 1993:47) Esta fuerte crítica radica en que la EA según el autor no hace más que sepultar un importante número de experiencias educativas de larga data y de significativos aportes en el campo de lo político-pedagógico. No se trata entonces de una “nueva” corriente, sino más bien de una práctica educativa compensatoria institucionalizada. Como las denomina el autor las primeras “agencias de educación de adultos” lo que hacen es tomar el espacio que antes les correspondía a otras prácticas, autónomas, de perfil transformador y contestatarias. Entre ellas podemos mencionar, las realizadas durante los primeros años del siglo XX, por grupos de militancia de corte anarquista y socialista, quienes formaron escuelas alternativas, clasistas. También existen experiencias de escuelas y espacios de formación en sindicatos o el trabajo realizado desde la sociedad civil en cuanto a organización de campañas y movimientos para erradicar el analfabetismo. Todas estas son experiencias que surgen en el campo de lo popular, desde diferentes organizaciones o movimientos de las clases subalternas, según Rodríguez Brandao:

“La educación de adultos que surge años más tarde con nombres e inspiraciones aparentemente nuevas, nace en realidad sobre las cenizas de los primeros trabajos de educación de obreros, y entre obreros, sobre el éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública y actualiza la multiplicación de las anteriores campañas por la alfabetización” (RODRIGUEZ BRANDAO, C. 1993:49)

De este modo la EA, como plantean muchos autores, es una forma de educación compensatoria creada con el objetivo de disminuir el peso de la desigual distribución del conocimiento. Sin embargo, más tarde los críticos van a considerarla como parte del mecanismo de reproducción y mantenimiento del sistema de dominación hegemónico, ya que sus prácticas y objetivos no van más allá de la alfabetización e instrucción de los y las sujetos. Son experiencias que poco tienen que ver con “revolucionar” y “transformar”, más bien son una prolongación del trabajo institucional de la educación oficial, destinadas a reproducir las ideas del sistema dominante, de este modo:

“...lo que la educación de adultos posibilita es legitimar, muchas veces, un control mayor sobre trabajos alternativos más autónomos y contestatarios. Estos son tiempos en que los movimientos se transforman en proyectos y el trabajo pedagógico militante se desdobra en una rutina de planificaciones e informes”. (RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos, 1993:50)

Frente a esta, durante la década de los 60, surgen una serie de experiencias en el campo pedagógico, que van a desafiar la lógica de la educación de adultos. Una de ellas es la **educación permanente**. Esta toma distancia de la educación de adultos; esta es más bien considerada como un movimiento intelectual que propone una transformación del campo pedagógico, “(...) busca la superación de la EA a través de un redimensionamiento de toda la educación” (RODRIGUEZ BRANDAO, C. 1993: 51) Sin embargo el proyecto de educación permanente no logró realizarse, o al menos no en América Latina, como fue pensado y diseñado por sus promotores.

El movimiento de educación permanente, junto a la de EP o pedagogía crítica, marcan una ruptura fundamental con la EA, se ponen al margen de esta. Mientras que la educación permanente hace hincapié en una educación humanista, la educación popular va a proponer un proyecto radical de transformación social, que va más allá de lo pedagógico. Inicia en él, pero se expande hacia el campo económico, político, social y cultural. No se trata de programas compensatorios al estilo de la EA, la educación

popular cuestiona el sistema educativo dominante, marca una ruptura en relación a éste, y propone una nueva pedagogía crítica, amplia e integral.

La EP que se manifiesta desde la década de los 60, se va a pronunciar como un movimiento popular, asume una profunda crítica hacia las formas de educación oficial y hacia todo tipo de programa pedagógico compensatorio. Esta va acompañada de diversas formas de militancia social, política y cultural llevada a cabo por diferentes organizaciones y grupos que hacen alusión al pueblo y ponen énfasis en el trabajo territorial de la vida cotidiana. En lo pedagógico, como ya se mencionó, toma distancia del trabajo oficial e institucional que venía realizando la EA, y se pronuncia en contra de la premisa “educación para el pueblo”, premisa creada desde las instituciones educativas del Estado y promueve la consigna del “poder del saber popular” (RODRIGUEZ BRANDAO, C., 1993:55) La EP se postula como un movimiento pedagógico, que va más allá de técnicas y metodologías. Parte de una fuerte crítica al sistema hegemónico, y propone un trabajo pedagógico radical, revolucionario e integrado, que implica transformar las relaciones “hombre-sociedad-cultura-educación”, crear una “educación liberadora”. Es así que se la puede definir y contemplar como una práctica política, como una propuesta no sólo militante sino también revolucionaria, su objetivo no es únicamente transformar las relaciones de dominación y subordinación entre educadores y educandos, sino transformar toda una sociedad, y por ende las relaciones humanas que en ella se dan. Pasar de la idea de educación “para” el pueblo, a una educación donde son los mismos actores sociales quienes crean, acorde a sus necesidades y a sus territorios, formas de educación. La educación popular así entendida es un proyecto pedagógico, político e histórico, orientada a la construcción y acumulación de hegemonía popular:

“...lo que le da sentido político a la educación popular es su capacidad no solamente de comprometerse como una dimensión pedagógica de producción-circulación de saber necesario con los movimientos populares, sino la de reproducirse como un movimiento pedagógico, o mejor dicho, como un movimiento político de expresión pedagógica”. (RODRIGUEZ BRANDAO, C. 1993:67)

De esta forma la EP anticipa con su práctica la educación de la nueva sociedad que se construye, y tiene como horizonte “la gestación del hombre nuevo”.

3.4 Cuando la educación deja de ser asunto de algunos para ser algo de todos. De la educación bancaria a la educación liberadora, la educación como herramienta de transformación social.

Una pedagogía diferente en contenido y forma es una pedagogía del diálogo y no del discurso monolítico; de la pregunta y no de las respuestas preestablecidas. Es una pedagogía de lo grupal y de lo solidario, frente a las que reproducen el individualismo y la competencia. Es una pedagogía de la libertad frente a las que refuerzan la alienación; de la democracia y no del autoritarismo; de la esperanza, frente a las que afirman el fatalismo histórico

Claudia Korol, *Calidoscopio de Rebeldías*

Antes de iniciar el recorrido por las diferentes experiencias que han existido y en muchos casos aún continúan en el campo de la educación popular, profundizaremos un poco más acerca del concepto de pedagogía del oprimido, educación liberadora o educación popular.

Esther Pérez explica que desde hace ya varias décadas existe en Latinoamérica una importante corriente de trabajo pedagógico, denominada muchas veces como educación popular, pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, pedagogía dialógica. Esta tiene como principios fundamentales retomar y valorizar los saberes propios del pueblo. Parte de la realidad social de los y las sujetos, y considera al conocimiento no como algo dado sino como algo a construir. De este modo y retomando a Paulo Freire, la educación popular o problematizadora está en constante proceso de descubrimiento y reflexión de la realidad. Implica una práctica colectiva, ya que el conocimiento es una construcción colectiva.

La educación popular y liberadora, plantea una praxis dialógica permanente, de los y las educandos, con el fin de transformar las relaciones opresivas propias del sistema capitalista. Es por eso que se diferencia y se opone a la educación bancaria, educación que se basa en la reproducción de las relaciones de dominación, en este sentido retomamos a Esther Pérez, quien nos dice que:

“(…) la pedagogía del oprimido no es para nosotros una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros —en realidad casi nada lo es—, sino un pensamiento y una práctica pedagógicas que asumen una posición ante la realidad social

y apuestan a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural, que consideran imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular. (PÉREZ, Esther)

Uno de los principales referentes dentro del movimiento de educación popular, es Paulo Freire quien hace énfasis en la existencia e importancia de lo político dentro de los procesos educativos, de esta forma establece una relación entre lo pedagógico y lo político, relación dialéctica donde una no puede pensarse ni realizarse una sin la otra, la educación así entendida es política. Su práctica pedagógica comenzó por los años 60, en las zonas rurales de Brasil. Si bien fue a partir de un proceso de alfabetización, es importante mencionar que la educación popular no se limita a éste, ni a ninguna práctica compensatoria ni asistencialista. La educación popular, parte de una visión crítica, que cuestiona el orden social hegemónico, y asume así un posicionamiento político, negando toda posibilidad de existencia de una educación neutra. De esta forma la pedagogía del oprimido se diferencia de cualquier forma de educación bancaria o domesticadora como las llama Paulo Freire. Según este “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes” (FREIRE, Paulo, 1970:9), es por eso que es necesario una nueva pedagogía que tome en cuenta y parta de los saberes de las clases subalternas y a su vez que contemple la realidad política, económica, social y cultural de las mismas. A continuación y a modo de esclarecer, indagaremos acerca de estas concepciones, educación liberadora o pedagogía del oprimido y educación bancaria o domesticadora.

Como ya hemos planteado, la educación popular no es simplemente una metodología, una forma alternativa de educación, o un programa compensatorio y nivelador en relación a los grupos marginados en una determinada sociedad. Esta pedagogía implica una concepción crítica del mundo y concretamente de las relaciones de opresión propias del sistema capitalista. Si bien existen ciertos elementos metodológicos y epistemológicos que la caracterizan, no sólo se limita a ellos. La educación popular así entendida es parte de un trabajo político popular, que se basa en el saber que producen y acumulan las clases subalternas, implica la realización, a través de la pedagogía, de un proyecto político revolucionario. “Se torna un trabajo político

que se ejerce colectivamente en el dominio del conocimiento popular”. (RODRIGUEZ BRANDAO, C. 1993: 68)

Parte de una fuerte crítica a la educación hegemónica, como institución fundamental en la reproducción de las relaciones de dominación y es por eso que a partir de esta, propone y lleva a cabo una nueva pedagogía que rompe la lógica de dominación impuesta. Una pedagogía que parte de la realidad de los y las sujetos y se propone transformar dicha realidad social, aportar desde lo pedagógico a la transformación de las relaciones de dominación y opresión. La educación popular plantea que el conocimiento es una construcción que la llevan a cabo tanto los educadores como los educandos. De esta forma, niega y se opone a la concepción tradicional de educación en que los conocimientos se transmiten y narran de forma vertical y jerárquica donde se supone que existen sujetos que poseen este conocimiento y sujetos que los reciben pasivamente. Es decir, se opone a la concepción donde el educador sería quien deposita los conocimientos en los educandos, con el objetivo de adaptarlos a las condiciones sociales que demanda el sistema capitalista. Es por eso que la educación liberadora propone superar el antagonismo entre educador-educando promovido por la educación bancaria:

“(…) 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 la autoridad” ya no rigen (...) Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”. (FREIRE, Paulo, 1970:90)

De esta manera la pedagogía del oprimido promueve la existencia de un diálogo constante en el proceso de aprendizaje, diálogo que se da en diversas situaciones y contextos. Implica una toma de posición no sólo en el plano pedagógico sino también en el plano político, es por eso que esta no puede ser ni creada ni dirigida por los opresores, guardianes del orden social dominante, sino más bien por todos y todas aquellos sujetos en situaciones de opresión, de dominación y explotación. La pedagogía del oprimido significa una pedagogía hacia la libertad, hacia la construcción de una nueva sociedad, de nuevas relaciones entre hombres y mujeres y de estos con el mundo material que los rodea:

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”. (FREIRE, Paulo 1970:53)

Es por eso que ésta es ante todo una pedagogía emancipadora, que va en contra de toda forma de explotación y enajenación de los y las sujetos. Propone transformar toda situación de dominación en una relación dialógica, participativa. Busca rescatar y valorar los saberes populares, de forma que estos vuelvan a las comunidades y las fortalezcan, es decir, sean socializados y no mercantilizados por las lógicas que impone el sistema de dominación capitalista.

El paso de la pedagogía bancaria a la pedagogía liberadora implica una ruptura con todas aquellas prácticas y acciones que tienden a domesticar y adaptar a los y las sujetos al orden social dominante. Supone ir más allá de las relaciones escolares, avanzar hacia los diferentes espacios y escenarios de la vida cotidiana. La pedagogía del oprimido, lo cual no significa que sea para los oprimidos, sino para su transformación y liberación, va en contra de toda forma de sometimiento, destinada a superar e ir más allá de la contradicción opresores-oprimidos, es una pedagogía de la vida, y es por eso que se manifiesta en el conjunto de la vida, es una pedagogía de la resistencia, contra toda forma de opresión y enajenación.

Retomamos el planteo que realiza Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970), en relación a la educación bancaria, donde explicita una serie de características y elementos propios de esta. En ella es el educador quien posee siempre el conocimiento y por lo tanto quien educa, siendo los educandos meros receptores pasivos, meros depósitos de conocimientos prefabricados. Dentro de la educación bancaria y domesticadora, el educador establece una relación de superioridad y jerarquía en cuanto a los educandos, ya que dentro de esta pedagogía sería éste quien concentra no sólo el saber, sino la capacidad de pensar, analizar, explicar, crear, actuar, decidir, entre muchas otras tareas y acciones que le corresponderían por ser considerado superior a los educandos. En síntesis dentro de esta propuesta pedagógica, son los opresores, quienes detentan el poder de hacer y decir, lo que buscan es “transformar la mentalidad de los

oprimidos y no la situación que los oprime”. (FREIRE, Paulo, 1970:79). En la educación bancaria mientras más adaptados al sistema dominante -dominante en lo económico, político, cultural y social- más y mejor educados se los y las considerará, es decir, mayores éxitos alcanzarán.

La educación popular, toma distancia de la educación bancaria y de cualquier tipo de práctica compensatoria y asistencialista, sea generada desde el estado o desde cualquier tipo de organización. No se trata de “incluir” ya que no existen sujetos que estén por fuera de, sino que todos los y las sujetos son parte de un mismo sistema, el capitalista, los cuales se encuentran cumpliendo distintas funciones dentro del gran engranaje:

“(…) los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en seres para otro. Su solución pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para si”. (FREIRE, Paulo, 1970: 80)

Existen otros elementos fundamentales dentro de la corriente de la pedagogía para la liberación: trabaja desde un abordaje histórico, es decir, se basa no sólo en las situaciones y condiciones sociales presentes sino que las entiende como resultado de diversos factores sociales, políticos y económicos, los cuales a su vez son resultados del devenir histórico. Promueve la existencia en los y las sujetos de una conciencia crítica de la realidad, material y simbólica. Metodológicamente implica la constante tarea de praxis, acción-reflexión-acción, este es el fundamento principal de la metodología de la educación popular, ni teorismo absoluto, ni activismo absoluto, sino una conjunción de ambas, una relación dialéctica entre la una y la otra. Incentiva la creación y formación de actores sociales críticos capaces no sólo de comprender el mundo que los rodea, sino también capaces de transformarlo, siendo ellos y ellas mismos sus principales protagonistas. Es decir apunta a crear una propuesta política propia, basada en la libertad de los y las actores sociales, una propuesta que parte del diálogo, la participación, la acción conciente y la producción colectiva de conocimientos, para de esta manera lograr transformar las relaciones de dominación que los oprimen, lograr el hombre y la mujer nuevos, constructores de un nuevo mundo. En este sentido compartimos la afirmación de Felipe Rivas quine nos dice que:

“(…) el principal reto de la Educación Popular es garantizar procesos rigurosos de aprendizaje continuo con calidad en la propuesta pedagógica, equilibrando el rol político de la Educación Popular; así como reconocer nuevos escenarios, sujetos, paradigmas, enfoques, abordajes y prácticas. Esto pasa por recuperar las actuales experiencias a través de procesos de sistematización, investigación y construcción de redes de incidencia que impacten en la sociedad desde una perspectiva local y *global*. La educación debería contribuir a una lectura de la realidad local y a la promoción del cambio para que las comunidades sean protagonistas de su desarrollo”. (RIVAS, Felipe, año: 2-clacso)

Esta educación como propuesta política, implica dar una batalla en el campo ideológico y cultural, ya que considera que el sistema hegemónico, el capitalismo, ha logrado “triunfar” no sólo en el campo económico sino también en el político, cultural e ideológico. Es decir la lucha y resistencia en contra de éste debe contemplar los distintos frentes y por ende los distintos campos. Como propuesta pedagógica-política la educación popular se propone la formación de un bloque histórico popular, como bien plantea Gramsci cuando hace alusión a la estrategia política revolucionaria de las clases subalternas. A su vez este bloque sólo puede realizarse en la medida que se promueva un pensamiento crítico, dialéctico, colectivo, capaz de revolucionar las prácticas humanas, para ir transformando de esta manera el mundo material y simbólico.

“Es imprescindible que la batalla por la creación de una conciencia nueva sea acompañada por una apertura a nuevos sentimientos, a nuevas sensibilidades, que posibiliten superar las rigideces que la cultura de la dominación introyectó en el saber popular e incluso en las organizaciones revolucionarias”. (KOROL, Claudia, 2009: 38)

3.5 Viejas discusiones para nuevos debates. Lo popular y lo formal ¿campos opuestos?

Siguiendo con el análisis en relación al campo pedagógico, es necesario poder dar cuenta aunque sea de forma breve, del gran debate existente entre educación popular y educación formal o educación escolar. Para poder guiarnos en este recorrido, nos preguntamos acerca de si ¿es posible pensar prácticas pedagógicas populares dentro del ámbito de lo formal? ¿Es la escuela un dispositivo que sólo puede reproducir la ideología dominante? ¿Existe algún margen de acción dentro de esta que permita la realización de prácticas contrahegemónicas? A continuación dedicaremos un espacio

para poder dar luz acerca de esta discusión, los interrogantes sólo intentan ser una guía dentro del análisis, creemos sin embargo que esta es una discusión aún vigente. Dar cuenta de ella, nos servirá para poder enmarcar las prácticas educativas que realizan actualmente diversas organizaciones sociales, entre ellas las que se intenta analizar posteriormente, los bachilleratos populares.

Partimos del supuesto de que la escuela es una institución muy importante en cuanto dispositivo que produce ideología, crea formas de pensar y actuar. Sin embargo el problema que salta a la luz es que si únicamente produce y forma prácticas y sujetos en relación a un pensamiento hegemónico o si también puede ser un espacio donde las clases subalternas disputen poder ¿Este conocimiento que se trasmite en las escuelas, y que parte de un criterio establecido de qué es y no es necesario aprender, sólo sirve para someter y dominar o también puede ser usado y tomado por las clases populares para su empoderamiento?

Para dar inicio a este debate retomamos la experiencia latinoamericana durante la década de los ´60 en el campo pedagógico. Desde diferentes sectores y en pos de la democratización de la educación, durante esta década e inicios de los 70 se dan diferentes discusiones entorno a las prácticas escolarizadas y a las prácticas populares. Países como Nicaragua, Cuba estaban realizando prácticas en el campo de la educación asociadas a la idea de transformación social y del protagonismo popular

“(…) cobra relevancia la práctica política junto y desde el pueblo en pos del logro de su protagonismo en la disputa por el poder, a la par de la gestación del hombre nuevo, entendido como la creación de una nueva subjetividad acorde con y necesaria para esa objetividad que iría transformándose”. (MICHÍ, Norma, 2011:6)

Durante estos años, también es importante mencionar el trabajo realizado por el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, la circulación de las teorías de la Teología de la Liberación, las Comunidades Eclesiales de base, entre otros trabajos que se estaban desarrollando desde organizaciones políticas y sociales de base. Varios países de América Latina transitaban durante este período un clima de efervescencia social y política, es por eso que desde los gobiernos populares o desde los sectores sociales que estaban luchando por imponerlos, la educación comenzaba a hacer un punto importante

de lucha, por la democratización y el acceso de las clases subalternas. En este periodo podemos plantear que se da una mezcla entre la educación popular por un lado y la educación formal-escolar por otro, el reclamo en relación a la consigna de democratizar la educación genera que desde algunos gobiernos populares, como ya se mencionó antes, se lleven a cabo experiencias de educación que contemplen a los sectores que históricamente han sido postergados.

Es importante tener en cuenta que es en este contexto donde las obras y el trabajo realizado de Paulo Freire comienzan a circular con mayor énfasis. Ideas como que en la educación pueden darse tanto relaciones de opresión como relaciones de liberación, o que una pedagogía crítica e integral es una herramienta de gran importancia para la transformación social, que la educación debe ser una educación problematizadora, una práctica reflexionada, donde se genere un conocimiento crítico que a su vez parta de los saberes del pueblo, estas son sólo algunas de las premisas fundamentales de la EP de los años 60 y 70.

En este contexto comienza a circular la idea de una Educación Popular sobre nuevas bases¹¹. Norma Michi la ha denominado como “Corriente Latinoamericana de Educación Popular”. Sin embargo durante esta época también comienza a darse una importante crítica en relación a la EP por parte de prácticas educativas escolarizadas “desde la perspectiva de los que otorgaban centralidad a la escuela, las prácticas de educación que se desarrollaban por fuera del sistema público de enseñanza fueron caracterizadas como desvíos de la tarea fundamental o, en el mejor de los casos, tan solo actividades de poca relevancia y excesivamente locales” (MICHI, Norma, 2011:12)

En relación al debate anterior es que hacemos alusión a algunas líneas de pensamiento. Una de ellas es la teoría de la reproducción de la educación, situada en la década de los 70 y sostenida por distintos autores provenientes de los países centrales. El planteo que se sostiene desde esta es que la escuela sirve a los intereses de las clases

¹¹ Nuevas bases en el sentido de que el concepto de Educación Popular ya había sido utilizado en el siglo XIX. Uno de sus promotores, Sarmiento, lo hará para dar cuenta de otras prácticas educativas que tendían a la universalización y homogeneización de la educación con el objetivo de construir un Nación unificada, la educación popular como sinónimo de Cultura Nacional.

dominantes y a la reproducción de una determinada ideología. Dentro de ella podemos ubicar a autores tales como Althusser; Baudelot y Establet; Bourdieu y Passeron, entre otros. Estos sostienen que la escuela propia del sistema capitalista sirve para reproducir y mantener los males del capitalismo, es decir sirve a los intereses del capital. Instituciones tales como, la escuela, los medios de comunicación, etc. son instituciones destinadas a reproducir y fortalecer la ideología dominante, y perpetuar las contradicciones de clases, siendo esta legitimadora y encubridora de las desigualdades sociales. De este modo, la escuela produce y reproduce la división social del trabajo propia de la sociedad capitalista, determinando lugares y roles a desempeñar por los sujetos sociales en la división social del trabajo, según Michi:

“(…) esos autores destacaron en esos procesos escolares el papel de la ideología por sobre la reproducción material, su adecuación a las necesidades de la producción y su función de legitimación de las desigualdades sociales y culturales a través de varios mecanismos, la distribución desigual del conocimiento escolar, la instauración de una cultura como válida, la réplica de la división del trabajo y de las relaciones jerárquicas y la creación de circuitos de escolarización para las diferentes clases sociales (MICHI, Norma, 2011:13)

En el mismo trabajo la autora sintetiza las discusiones que han tenido lugar en diferentes periodos históricos. Plantea que en respuesta a esta corriente de pensamiento va a surgir una línea de pensamiento llamada teorías de la resistencia, la cual sostiene una importante crítica respecto a la anterior. Esta intenta flexibilizar la postura de los teóricos de la reproducción, planteando la existencia de “conflictos y resistencias dentro de la escuela” (2011). Es decir esta corriente de pensamiento va a tener en cuenta la acción de los sujetos sociales. Sus críticos han considerado que las teorías de la resistencia son demasiado optimistas en cuanto al análisis que realizan de la educación, concretamente de la escuela y de la acción que dentro de ella desarrollan los diferentes actores sociales. Esta corriente se acerca a la de la antropología de la educación, igualmente crítica de la postura de la reproducción.

El debate en torno a esta problemática popular-formal es muy rico y amplio, desde el presente sólo se ha mencionado dicha discusión. Lo que se quiere mostrar es que el campo de lo pedagógico ha sido y es un campo teñido por diversos debates políticos y discusiones teóricas. Concretamente en América Latina existen muchas experiencias

que han cuestionado la “escuela capitalista” y su lógica, desde de los teóricos de la reproducción hasta experiencias que van de la mano de procesos políticos y sociales revolucionarios como lo son la revolución cubana o la revolución sandinista en Nicaragua, donde la educación y concretamente la escuela, fue un ámbito de creación de nuevas relaciones sociales. A estas podemos agregar nuevas prácticas pedagógicas que se están librando en el ámbito de los movimientos sociales, prácticas que nacen frente a la amenaza generada por la dinámica del capital en su etapa neoliberal. En esta muchos movimientos sociales y organizaciones sociales han tomado en sus manos a la educación y están construyendo sus propias escuelas, escuelas populares, pero a su vez reconocidas por el Estado.

3.6 La educación en manos de los Movimientos Sociales. Dando paso a la batalla cultural

La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones. La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños.

Paulo Freire, 1997.

A continuación abordaremos algunas experiencias en el campo pedagógico dentro de movimientos sociales en Latinoamérica. Es importante aclarar que sólo mencionaremos algunas de ellas, como parte de una larga historia y tradición de educación popular, sin embargo debemos aclarar que son muchas las experiencias de educación en movimientos sociales que han existido y existen en América Latina. Lo que nos interesa es poder comprender la lucha de los movimientos sociales en relación al derecho a la educación, las diferentes formas de trabajo y resistencia que llevan en tanto creación de escuelas, y si son estas experiencias parte de la lucha política y cultural hegemónica que realizan los movimientos sociales.

Ya desde finales del siglo XX y principios del XXI, muchos movimientos y organizaciones, con mayor presencia, comunidades indígenas, campesinos y obreros, comenzaron a crear sus propias escuelas. Escuelas que tenían como objetivo formar en

valores e ideas a sus miembros, formar a sus militantes o cuadros políticos, y fortalecer su espacio social, sea este una comunidad, una ocupación o una fábrica. En muchos casos se ha considerado a estas prácticas- creación de escuelas en las distintas organizaciones- como respuesta frente a la retirada del estado. Un estado que no sólo se ausentó en el área educativa sino también en áreas como salud, educación, seguridad, cultura, trabajo, vivienda, las cuales sufrieron una importante degradación como resultado de las políticas neoliberales impuestas a los países latinoamericanos. La ola de privatización, y por ende mercantilización, de todos los bienes y servicios nacionales, que iniciaron gran parte de los estados latinoamericanos neoliberales a partir de los 70, marcó un importante cambio en relación a las obligaciones y tareas que le correspondían al estado.

Sin embargo no todas las experiencias comparten este origen. Muchas de ellas, especialmente las escuelas indígenas, responden a una historia mucho más antigua, que se remite a los tiempos de la colonización. Frente a un Estado que no los reconocía como tal, y que intentaba en el mejor de los casos homogeneizarlos dentro de una “Cultura Nacional occidental”, muchas comunidades emprendieron la tarea de crear sus escuelas, sus espacios de formación, sus propios intelectuales, y de esta manera rescatar su identidad como pueblo indígena, es decir, mantener y fortalecer sus especificidad como tal. Algunas de estas experiencias son las realizadas en el sureste mexicano por las comunidades zapatistas; las comunidades indígenas del Ecuador, también de la Amazonía peruana, o en las zonas andinas de Bolivia. Es por eso que compartimos con Raúl Zibechi (2005:2) cuando plantea que “la cuestión de la educación no es una preocupación nueva en los movimientos. Lo nuevo es la fuerza con la que algunos movimientos abordan la educación, que se ha convertido en un aspecto esencial de su vida cotidiana (...)”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos decir, que la educación en los movimientos sociales y organizaciones, no es algo nuevo. Lo que sí es nuevo o distinto, es el peso y la importancia que tiene hoy la educación y la formación, su continuidad y fortalecimiento en el tiempo, dentro de los mismos. Sobre todo a partir de la década de los 60, muy influenciados por la revolución cubana y también por la

pedagogía de Paulo freire, los movimientos sociales urbanos y rurales, comenzaron a crear diversas experiencias educativas, las cuales eran consideradas como prácticas políticas. Retomamos el planteo que realiza Norma Michi (2010) quien nos dice que estas experiencias son parte de una tradición de educación popular latinoamericana, y no hechos aislados, son parte de una “Corriente Latinoamericana de Educación Popular” como la autora la ha denominado. Cada una con su especificidad y respondiendo a diversas necesidades, sin embargo son parte de la memoria y de la lucha colectiva e histórica de los pueblos, del saber popular acumulado. Michi también manifiesta, retomando a Gramsci, que “los sectores subalternos tienen que ir creando su propia normatividad, sus propias dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de elevación cultural, incluso más allá y en contra de lo estatal”. (MICHÍ, Norma en ENEOB, 2010:244)

Es importante mencionar que la creación de escuelas dentro de los movimientos sociales como forma de lucha y resistencia, se integra y forma parte de una lucha más amplia. Al tomar la educación en sus manos los movimientos sociales lo que hacen es ampliar su frente de lucha, dar la batalla, no sólo en el campo económico sino también en el campo político, ideológico y cultural. Crear escuelas en los movimientos sociales, va más allá de alfabetizar, crear escuelas es fortalecer al movimiento, crear cuadros políticos, promover sujetos críticos, disputarle al estado poder, significa construir hegemonía, una hegemonía distinta, desde abajo, desde las clases subalternas. En muchos casos los MSs deciden construir sus propias escuelas como resultado y en contra de las reformas educativas implementadas durante el neoliberalismo en los países latinoamericanos. Es por eso que estos más que exigir y luchar por la inclusión dentro del sistema escolar, lo que han hecho es formar sus propias escuelas, con sus lógicas y a partir de sus necesidades, de esta forma lo que hacen es exigir y luchar por el reconocimiento y oficialización de estas prácticas educativas, de las escuelas populares. Esto ha generado fuertes conflictos y tensiones entre los MSs y el Estado, quien en muchos casos se ha negado a dar tal reconocimiento.

3.7 La escuela de la lucha. El día a día como parte del aprender viviendo

La lucha por la educación no es solamente la lucha por el acceso a los niveles educativos, sino fundamentalmente la disputa por dotar de contenidos a esos niveles educativos: es tan importante acceder a la educación, cuanto cambiar las coordenadas teóricas de lo que significa la educación”.

Pablo Dávalos

La década de los 90 junto a la implementación de las políticas neoliberales en toda América Latina, genera que desde diferentes organizaciones y movimientos se ensayen e inscriban nuevas experiencias en el campo pedagógico, desde la creación de talleres artísticos, recreativos, de oficios, hasta la formación de escuelas; todos atravesados por la educación popular. El desafío que se estaban proponiendo los MSs era construir otra forma de aprender, pero no sólo eso sino que además aprender críticamente desde un colectivo de personas para transformar el sistema impuesto y no para reproducirlo. “La educación popular se presenta, entonces, desde la última década, como una herramienta más de construcción de poder en el campo de lo público y lo popular”. (AMPUDIA, Marina y ELIZALDE, Roberto 2008:8)

En capítulos anteriores ya habíamos mencionado algunos MSs latinoamericanos por su recorrido e importancia dentro del escenario de luchas en América Latina. En esta ocasión trataremos de ver la importancia de estos en el campo pedagógico, sus aportes y experiencias, su lucha por una educación liberadora desde su propia organización. A continuación comentaremos brevemente algunas experiencias de las más relevantes en el escenario de América Latina en el campo de lo pedagógico: las escuelas del MST (Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), la Universidad Intercultural en Ecuador, las escuelas del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) en Chiapas, México. El objetivo es poder contextualizar algunas de estas, no sólo como experiencias en si mismas, sino más bien entendiéndolas como parte de la memoria histórica en permanente elaboración de los pueblos en lucha.

Partimos de la idea de que la lucha que dan los movimientos sociales en materia educativa va más allá de lograr el acceso a los diferentes niveles académicos o intelectuales, la lucha por la misma implica lograr construir nuevas formas de educación, formas que a su vez sean reconocidas. Significa romper con la lógica

dominante de lo que es y no es educación, significa emprender la tarea de aprender de otra manera, de educar en la vida y para la vida desde los diferentes mundos.

El MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) es una de los MSs que ha logrado no sólo construir sus propias escuelas, sino integrar a esta como parte fundamental en la lucha de dicho movimiento. Las escuelas del MST retoman los principios fundamentales de la lucha campesina. “Lo nuevo del MST radica justamente en la singular forma en que sintetiza fragmentos y memorias de las luchas populares y de la pedagogía contestataria”. (MICHI, Norma, 2008: 40) La construcción que realiza el movimiento, en cuanto experiencia educativa va enlazada a su lucha histórica, es por eso que la educación y la formación de escuelas reproduce no sólo los principios del movimiento sino también su forma de organización y de resistencia. En ellas se sintetizan los ejes de su lucha: tierra para producir, reforma agraria y la formación de una sociedad justa. Es por eso que dentro de las escuelas del MST la memoria histórica es fundamental en la formación de los sujetos educandos.

Las escuelas del MST se construyen en los asentamientos y acampamentos, de este modo la vida en los mismos está incorporada a los contenidos que se enseñan en la escuela, la vida en la comunidad es la base de la cual parte la enseñanza de de dichas escuelas. En ellas se da una formación que no puede estar escindida de la lucha del movimiento, la escuela es parte de la formación de los y las militantes del movimiento. La educación en el MST es una educación clasista y revolucionaria. “Se trata de otra educación que se revoluciona porque es parte de la experiencia de anticipación de la sociedad que el Movimiento se propone construir”. (MICHI, Norma, 2008: 61)

La creación de escuelas dentro del movimiento empezó a plantearse como una necesidad más para fortalecer la lucha por la tierra. Educar a lo niños del movimiento comenzó a ser una tarea urgente, es por eso, que ya en la década de los 80 se van a formar los primeros colectivos de educadores en distintos campamentos y asentamientos. A partir de esta primera experiencia, se decide crear dentro del mismo un área de educación. Durante esta etapa se va consolidando la propuesta pedagógica del MST, la lucha se amplía, no se trata de luchar por el acceso a las escuelas, sino de

construir las propias. Esta consolidación se da a nivel nacional, con la construcción del *Colectivo Nacional de Educación del MST*. La creación de escuelas dentro del movimiento, retomó diferentes experiencias, y principalmente el pensamiento y la práctica de Paulo Freire, *educar para la transformación social*, educación como un proceso permanente de formación/transformación humana. (MST-Setor educação, 1996:10) De esta forma la educación apuntaba no sólo a alfabetizar a niños, jóvenes y adultos de los diferentes asentamientos y acampamentos, sino también fortalecer la construcción política, formar críticamente a sus militantes y luchadores, en relación a esto Norma Michi manifiesta:

“La construcción de la educación en el MST se basa en la praxis, es un proceso dialéctico. Partió de las necesidades y prácticas de los sujetos, atravesó un momento de análisis y teorización que profundizó al tiempo que recortó la mirada sobre la educación y, en un tercer momento, volvió a la integración de lo concebido como pedagógico, a una nueva totalidad que se expresa en nuevas prácticas colectivas y reflexiones que abarcan a otros sujetos que participan en la disputa social”. (MICHÍ, Norma, 2008:61)

La educación en el MST y la creación de escuelas constituyen una de las principales formas de empoderamiento, la educación como algo a disputar, conquistar y exigir al estado. Se trata de reconstruir aquello impuesto y de recrear nuevos saberes, resaltando los del campo popular y los de la lucha. Retomando a Ingrid Sverdlick (2008), la lucha por la educación en el MST tiene que ver con la lucha por una educación que respete sus formas culturales, una educación rural que enfatice la necesidad de la lucha por la tierra y la reforma agraria, y a su vez forme sujetos críticos y transformadores de las relaciones sociales. La creación de escuelas dentro del movimiento ha generado conflictos y resistencias por parte del estado en cuanto a su reconocimiento, oficialización y financiamiento. Cada apertura de escuela ha significado una lucha constante.

Otra experiencia de gran importancia es la que llevan adelante las comunidades indígenas en el Ecuador. La creación de la Universidad Intercultural tiene que ver con el rescate de la cultura indígena de las comunidades ecuatorianas. Los pueblos indígenas de todo el continente americano han tenido que soportar históricamente, el rechazo y negación de su cultura, es decir, negación de su lengua, sus instituciones, sus creencias, sus formas de organización, en síntesis, su cosmovisión del mundo. Si bien se han

diseñado desde el Estado, infinidad de políticas que aluden a la “diversidad cultural”, gran parte de ellas desconocen las formas de vida propia de las comunidades, promoviendo de este modo una subordinación de su cultura a la cultura dominante y hegemónica. Siglos de sometimiento e invisibilización por parte del poder dominante, han llevado a que las comunidades se organicen y creen sus propios espacios de formación y educación. Frente a un sistema que intentó homogeneizarlos e incluirlos en una cultura occidental, las comunidades han tomado en sus manos la educación y han generado sus propios espacios.

Desde la organización y desde las comunidades se reconoce que los planes y programas de estudios que llegan desde el Estado desconocen y en cierta forma niegan, las formas culturales propias de las comunidades. Esto genera un proceso de asimilación a valores e ideas que distan mucho de los propios, dando como resultado la subordinación cultural de los pueblos indígenas a modelos sociales, políticos, económicos y culturales que no responden ni a las necesidades, ni a la identidad socio-cultural de los mismos.

A continuación haremos breve mención a la experiencia de la Universidad indígena que lleva adelante la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CoNaIE), universidad llamada la “Casa del Saber” o en lengua propia “Amawtay Wasi”. La creación de esta, está fuertemente vinculada a la demanda política de las comunidades de la creación de un Estado Pluricultural. Tiene que ver con una disputa del saber, con un poder reconstruir el saber indígena y con re valorizar los propios conocimientos y las propias formas de organización. El saber como parte de la memoria de los pueblos y como una construcción colectiva y ancestral. El punto de partida para la creación de la Universidad “Amawtay Wasi”, fue entender que la educación era una de las principales herramientas de la colonización política y cultural que habían sufrido y que sufrían los pueblos indígenas, y que combatirla significaba entonces crear su propia educación. Con el objetivo de civilizar y modernizar, las comunidades indígenas ecuatorianas fueron sometidas a internalizar saberes que poco tenían que ver con sus vidas y su cultura. Enmascarados a través de la idea de educación intercultural, muchos gobiernos han creado políticas que más que reconocer y legitimar la cultura indígena,

han contribuido a la asimilación de estas a las ideas dominantes y hegemónicas de las sociedades modernas. “Destruir una cultura es destruir su memoria. Un pueblo sin memoria es un pueblo sin raíces históricas y sin capacidad de respuesta. Es un pueblo que puede ser fácilmente sometido”. (Rhor, 1997) La resistencia por parte de las comunidades indígenas ecuatorianas, acude justamente a la recuperación de la memoria para construir el futuro. Es desde el reconocimiento del pasado que puede ser entrevisto el futuro. Los saberes ancestrales, a pesar del proceso de conquista, a pesar de toda la sistematicidad evidenciada en su destrucción, han pervivido en los pliegues de la memoria. Se mantienen aún esas explicaciones fundamentales de la vida, del cosmos y de la naturaleza. Ha sido y es aún un proceso de resistencia doloroso, difícil, complejo (SEVERI, en GENTILI, Pablo, SVERDLICK, Ingrid, 2008:98).

De esta forma la creación de la Universidad significó rescatar la cosmovisión del pueblo indígena, del saber comunitario, lo que se proponen es un diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes modernos y occidentales. No se trata de contraponerlos sino más bien de poder hacerlos dialogar, interactuar. En este marco se inscribe la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos y las Nacionalidades Indígenas, Amawtay Wasi, como parte del proyecto político y estratégico del movimiento indígena ecuatoriano. Nace avanzada la década de los 90, como resultado de una praxis histórica, caracterizada por los procesos de lucha y resistencia de dicho movimiento.

El EZLN en México es otro de los MSs que ante la invisibilización por parte de los diferentes estados, deciden como uno de sus repertorios de lucha y resistencia crear sus propias escuelas primarias y secundarias. Escuelas autónomas, campesinas e indígenas, considerado desde las propias voces zapatitas como “Sistema Educativo Rebelde, Autónomo Zapatista de Liberación Nacional”. (Prensa de Frente en Pañuelos en Rebeldía)

La educación en el EZLN es parte del reclamo histórico de las comunidades zapatistas, “(...) reclaman el reconocimiento de sus derechos, de su cultura, de su formas de organización: los trabajos colectivos, el pensamiento democrático y la sujeción al acuerdo de las mayorías. Para ellos, para todos los indígenas y para todo el

pueblo mexicano”. (ELIZALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina, 2008:306) La existencia de las escuelas zapatistas se remontan a los años 90, como resultado de los sucesivos ataques y violentas represiones ocasionados por parte del ejército y grupos paramilitares, lo cual generó que muchos maestros que trabajaban en las comunidades las abandonaran. Frente a la fuerte deserción por parte de los trabajadores de la educación, y también remarcando la necesidad de crear una escuela que respondiera a las realidades de las comunidades, el movimiento decide comenzar a formar a sus propios educadores. En un primer momento, este proceso es acompañado por otras organizaciones y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) quienes colaboraron en la formación de promotores educativos de las comunidades.

Es así que dentro de las comunidades se empieza a discutir qué tipo de educación es la que se necesita, se llega a acordar que es necesaria una educación que se ajuste a sus necesidades, a su lengua natal y a su entorno natural. Una educación que no venga de afuera sino que surja desde adentro de las comunidades, en sintonía con esto Roberto Elisalde y Marina Ampudia manifiestan que:

“(…) la Educación Autónoma es la educación que el pueblo decide que quiere para sus niños (…) es el pueblo el que decide qué se debe y quiere dar (…) si por ejemplo tenemos una propuesta de cómo seguir trabajando la educación, lanzamos esa propuesta y la comunidad dice si está bien o está mal, y en base a eso seguimos trabajando”. (Fragmente extraído de una entrevista realizada a un promotor de las comunidades en ELIZALDE y AMPUDIA, 2008:311)

Para llevar a cabo dicho proceso fue necesario que muchos miembros de las comunidades que estaban estudiando se convirtieran en promotores dentro de sus territorios. De esta forma se va consolidando en el año 2000 un colectivo de educadores y educadoras de las distintas comunidades zapatistas. Se logra así que las escuelas sean parte de la lucha y la resistencia que llevan los territorios indígenas de la Selva Lacandona y alrededores. Esta nueva escuela se propone rescatar la cosmovisión de los pueblos mayas pero junto a ésta también reconsiderar los saberes de la lucha; se proponen trabajar desde los conocimientos que traen los educandos, fomentando la creatividad tanto de los y las educadores como de los y las niños. La escuela dentro del EZLN pasa a ser un lugar donde no sólo circulan conocimientos sino además se

reafirma la cultura e identidad. La escuela como un espacio donde se hace presente en cada práctica y enseñanza la memoria histórica del pueblo indígena, mediante la reafirmación de la lengua tseltal, de las propias tradiciones, de las formas comunitarias de organización. Un espacio donde se concentra pero a la vez se diluye, la memoria colectiva e histórica, como base de la vida comunitaria y símbolo de la identidad colectiva y de la lucha del pueblo indio. Dentro de las escuelas “no se evalúa a través de notas numéricas (...) la evaluación en la educación Autónoma la hace la comunidad. Se considera que alguien aprendió si trabaja con y para la comunidad (...) conciben el conocimiento como una construcción que se realiza del estudio, de las experiencias y de ir compartiendo los distintos saberes”. (*ibidem*: 308) De esta manera queda claro que la educación en las comunidades responde al fortalecimiento de las mismas, dentro de las escuelas se reproduce la lógica y las formas de organización propias del movimiento.

A modo de esclarecer la importancia de la educación en las comunidades zapatistas, a continuación expondremos un breve fragmento extraído de la carta de la Coordinación General del Sistema de Educación Rebelde Autónoma Zapatista de Liberación Nacional de los Altos de Chiapas:

“(...) ya es una realidad y que hemos construido día a día con grandes esfuerzos de valentía y rebeldía en la construcción de una educación donde quepan muchas formas de educarnos, y con el apoyo de personas y organizaciones internacionalistas que son todas y todos ustedes y que han hecho suya nuestra causa en la búsqueda de la Democracia Libertad y Justicia por la humanidad y contra el neoliberalismo, así como por el mundo, o sea, la Madre Planeta Tierra, donde todos podamos caber, compartiendo nuestras lenguas, cultura, religión, pensamiento, alegría, etc., en el que la diversidad, el respeto, la camaradería, o sea el compañerismo, que es el sano alimento de la mujer y el hombre con el fin de seguir caminando juntos, engrandeciendo la vida en la Madre Naturaleza, que es la única que sabe de nuestras raíces más anteriores y que por eso nos acompaña en nuestra larga rebeldía y resistencia que como pueblos lo venimos realizando desde hace quinientos trece años. Todo lo pasado, el presente y el futuro. Todo eso somos, así como también ustedes son todos (...)”.¹²

Existen muchas otras experiencias educativas en MSs dentro de América Latina, lo que se ha hecho anteriormente es sólo tomar alguna de ellas, y exponerlas brevemente

¹² Texto de la Coordinación General del Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional - Zona Altos de Chiapas, Oventik, Caracol II de Rebeldía por la Humanidad, Corazón Céntrico de los Zapatistas Delante del mundo, planeta Madre Tierra a 8 de abril de 2005.

ya que consideramos que existe continuidad histórica y política de estas con las actuales y más recientes experiencias en el campo de la educación popular y los movimientos sociales en América Latina. Es importante mencionar que la creación de escuelas en MSs no se opone a la educación pública, sino que son una de las formas de lucha y resistencia que han generado frente a un estado incapaz de reconocerlos. “Los movimientos están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico”. (ZIBECHI, Raúl, 2005:1)

CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1 La lógica de investigación y el trabajo de campo

Partimos de la premisa de que la investigación es un proceso en el cual se generan determinados conocimientos en relación a una problemática social. Este proceso puede ser abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Es por eso que para dar inicio y dejar en claro el punto de vista teórico, metodológico y epistemológico del presente trabajo retomamos el planteo que realiza Raúl Soriano (1976), quien manifiesta que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar algún fenómeno social, para su descripción, análisis y /o explicación, una perspectiva teórica que nos permita realizar una profunda comprensión de dicho fenómeno social, y de este modo evitar análisis superficiales.

Para desarrollar el presente trabajo, hemos tomado como objeto de estudio dos experiencias de MSs que han creado durante los últimos años BP de Jóvenes y adultos, ellos son: el MNER en articulación la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), concretamente el BP IMPA, y dos de los BP del FPDS, los BP Darío Santillán de San Telmo y de Barracas.

En ambas experiencias hemos utilizado como estrategia metodológica el estudio de caso, por considerarlo acorde a los objetivos propuestos. Compartimos además que la selección de esta metodología responde a la “capacidad para generar y desarrollar teoría vinculada a situaciones y fenómenos concretos, la potencialidad de la generalizaciones analíticas referidas a esos temas y teorías, y de la presentación sistemática de resultados rigurosamente obtenidos. (FLYVBJERG, 2006 en VASILACHIS, Irene, 2006:233) Sin embargo creemos que el estudio y análisis de cada una de las experiencias de Bachilleratos Populares trabajadas, responde a condiciones propias de cada movimiento, es decir, no nos interesa llegar a conclusiones generalizables para todas las experiencias

de Bachilleratos Populares, sino más bien poder detenernos y profundizar en cada una de ellas por considerarlas de gran importancia en el escenario político y social actual.

La elección de esta metodología responde también al hecho de acceder al estudio de un fenómeno desde lo particular, “el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (STAKE, 1995 en VASILAHIS, Irene, 2006: 219), de este modo priorizamos la profundización del objeto a investigar, el estudio de caso “no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado...”(ibidem:219)

La selección de los BP analizados en el presente estudio fue intencional. La elección del BP IMPA, el cual es parte del MNER y articula con CEIP, responde a que fue el primer bachillerato que se crea en movimientos sociales y por lo tanto abre la posibilidad de desplegar nuevas experiencias. Los BP del FPDS, son trabajados por considerar a éste como uno de los movimientos sociales de mayor relevancia en el escenario político y social actual, uno de los movimientos sociales que se consolida durante la última década.

Teniendo en cuenta que “los paradigmas son los marcos teóricos-metodológicos de interpretación de los fenómenos sociales”, (VASILACHIS, Irene, 1992: 23) es decir, son los marcos teóricos y metodológicos de los cuales el investigador se sirve para poder comprender los fenómenos sociales, podemos plantear que dicha investigación se inscribe dentro de la perspectiva del materialismo histórico y concretamente de la tradición gramsciana. La investigación parte de entender el contexto económico, político y social del cual son parte los y las sujetos sociales. Retomamos el punto de partida de Marx, quien da cuenta de la existencia de “individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con las que se han encontrado como las engendradas por su propia acción” (MARX, C. en Vasilachis Irene, 1992: 32) De este modo el análisis de la experiencia de los Bachilleratos Populares en movimientos y organizaciones sociales, reconoce tanto el contexto político, social y económico como así también, la acción de los sujetos y el devenir histórico como parte fundamental del

surgimiento de los mismos. Es importante dentro de este encuadre entender a la sociedad como una totalidad compleja, cambiante, poder comprender la realidad como proceso, como algo en construcción y no como algo dado y acabado:

“(…) los cambios, las transformaciones que aparecen en la realidad son cambios objetivos, cuya fuente es la contradicción interna que se presenta en los procesos sociales (…) el motor del desarrollo se debe a la existencia de polos antagónicos que se encuentran en unidad relativa y en lucha permanente”. (SORIANO, Raúl, 1985: 39)

Entendemos estas experiencias en código de lucha de clases, y reconsideramos los aportes de la tradición marxista para poder comprender nuestro tema de estudio, no sólo como parte de una larga historia de lucha de clases, sino también como parte integrante de lo que hoy significa el conflicto social y su materialidad. Es a partir de este planteo que abordamos la experiencia de los BP como parte de un campo social en permanente conflicto, donde las distintas clases sociales se encuentran en lucha, tanto en el plano material como simbólico, y donde las clases subalternas a partir de organizarse, logran disputar poder al estado.

A lo largo del trabajo, cada uno de los casos que se expone son leídos desde interrogantes teóricos y a su vez estos casos nos permiten problematizar dichos conceptos teóricos, complejizándolos y problematizándolos. ¿Cuál es el proyecto político de los MSs, FPDS y MNER? ¿Cuál es el lugar que ocupan los BP como parte de dicho proyecto? ¿Cuál es la importancia de la educación o la formación dentro de la construcción política que llevan a cabo los MSs? ¿Se puede entender la experiencia de los BP como parte de un proyecto contrahegemónico? ¿Proyecto contrahegemónico de quién/es y para quién/es? ¿Cómo se entiende la relación entre los BP y la construcción de “Poder Popular”? ¿Qué herramientas pueden brindar las experiencias de los BP a los trabajos de educación popular que se realizan en la provincia de Mendoza? Estos interrogantes promueven un análisis dialéctico entre la teoría y la práctica, una praxis: “práctica-reflexión-práctica” entre las distintas fuentes y los conceptos teóricos.

Si bien el foco de análisis son las prácticas políticas pedagógicas, concretamente los Bachilleratos Populares que desarrollan los Movimientos Sociales actuales, debemos precisar que el enfoque que sostenemos desde el presente trabajo en relación a la teoría

de los movimientos sociales está muy lejos de querer y creer que estos han reemplazado a la “clase social”, más bien consideramos que estos son parte de la misma y que por ende corresponden a otra etapa de organización, lucha y resistencia dentro de la dinámica del capitalismo. En este sentido compartimos la expresión de que

“(…) es posible reconocer a un amplio sector de los denominados “nuevos” movimientos sociales como una expresión social y política de las clases subalternas. Creemos pertinente aludir a la novedad de estos movimientos sociales, no por considerar su inexistencia previa, sino porque reconocemos que a partir de los años 70, ante la crisis en el sistema de regulación social, emergen conflictos que incluso rebasan las contradicciones de las relaciones de producción (que, por supuesto, no desaparecen). Si bien el trabajo, por la propia organización social capitalista, no puede dejar de ser un factor de integración de la sociedad, los procesos de subjetivación ya no pasan solamente por el ámbito laboral”. (Stratta, Fernando y Barrera, Marcelo, 2009:9)

Sostenemos que el estudio de los MSs, no viene a reemplazar la teoría de la lucha de clases, más bien lo complementa. De lo que se trata es de poder realizar una lectura que integre las expresiones y luchas que se libran en América Latina, y de este modo poder entender a los y las nuevos sujetos sociales en lucha, sus complejidades, sus formas de actuar, sus prácticas políticas, y entre ellas sus prácticas educativas:

“Creemos falsa la dicotomía que opone el análisis de las clases al enfoque de los movimientos sociales. Por el contrario, en América Latina ambas perspectivas deben complementarse en la búsqueda por comprender y, fundamentalmente, contribuir a un sujeto popular que sea partícipe en los procesos de emancipación social”. (Stratta, Fernando y Barrera, Marcelo, 2009:15)

4.2 Acerca de la metodología

El presente trabajo es una investigación cualitativa. El mismo tiene un carácter descriptivo explicativo y parte de la construcción de supuestos de sentido, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- Los MSs sociales cuestionan las estructuras educativas oficiales, interrogan las prácticas educativas y las concepciones pedagógicas que las sostienen y es a partir de esto que generan nuevas alternativas en el campo pedagógico.

- La educación no se limita meramente a las relaciones escolares, más bien está presente en toda práctica social. Es parte de un entramado social y por ende responde a los diversos vínculos y relaciones de la dinámica social y cultural que establecen los hombres y mujeres de una sociedad.
- Los BP son una de las prácticas que realizan los Movimientos sociales como forma de construcción contrahegemónica.
- Los Bachilleratos Populares construyen nuevas formas de relación educador-educandos, formas que implican un cambio en las subjetividades de las y los protagonistas, siendo estas constitutivas de un proyecto político propio de los sectores subalternos.

La selección de la metodología cualitativa, tiene que ver justamente con el poder comprender desde las voces de los y las protagonistas la importancia de estas prácticas educativas en la construcción de un proyecto político propio. María Teresa Sirvent, nos dice que:

“(...) la lógica cualitativa o intensiva es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad (...) es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social, la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables”. (1998: 9)

Sin embargo no podemos obviar la importancia que tienen los supuestos de sentido elaborados por el/la investigador/a durante el proceso investigación; retomamos el aporte de Bourdieu, Chamboredon y Passeron en *El Oficio del Sociólogo* donde nos dicen que toda práctica científica implica supuestos teóricos, “aun cuando se liberara de los supuestos de la sociología espontánea, la práctica sociológica, sin embargo, no podría realizar nunca el ideal empirista del registro sin supuestos ...” (BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. y PASSERON J. año: 59) A partir de lo dicho, se intenta rescatar el significado que los y las protagonistas de las distintas experiencias, militantes del movimiento, educadores y educandos, atribuyen en relación al tema en estudio.

4.2.1 Técnicas de recolección de datos

Para abordar el presente trabajo, el instrumento mayormente empleado fue la entrevista (presencial) en profundidad, no estructurada. Si bien se diseñó un plan general, una guía de la entrevista, esta fue flexible en cuanto a la posibilidad de ampliar el tema o incluir otros aspectos durante la misma. Interrogamos acerca de diversos aspectos tales como: formas de organización del movimiento, surgimiento de los BP, importancia de la educación dentro del movimiento, formas de organización y funcionamiento de los BP, relaciones de los BP con el movimiento, con las comunidades a las que pertenecen y con el Estado, procesos de cambios en los y las educadores y educandos. Concretamente se elaboró una guía de preguntas que permitiera cierto orden durante la misma, pero que a su vez no limitara la aparición de otros aspectos. En este sentido coincidimos con Homero Saltalamacchia (1997) al hablar de las ventajas que tiene la utilización de la entrevista no estructurada: permite captar aspectos no previstos, la búsqueda y comprensión de forma conjunta entrevistador y entrevistado, de la información y de los aspectos que se desean conocer. Además, al permitir ampliar el desarrollo de las respuestas, se logra una mayor autenticidad y un mayor despliegue de quienes son entrevistados, lo que genera un importante margen para la interpretación. Esta nos permite interrogar de modo más profundo sobre ciertos aspectos que consideramos fundamentales en el desarrollo del tema en estudio. Asimismo, trabajar con entrevistas en profundidad no estructuradas nos permitió captar una serie de aspectos y temas que iban surgiendo anteriormente no considerados.

Las entrevistas se realizaron en los mismos espacios donde funcionan los Bachilleratos Populares, es decir, en IMPA -fábrica recuperada por sus trabajadores- y en uno de los locales del FPDS. El que se hayan efectuado en los espacios de trabajo generó un clima distinto, ya que muchos de los aspectos abordados se advertían en el mismo momento: la organización del espacio, los roles y funciones rotativos entre quienes forman parte del bachillerato, la circulación entre docentes y estudiantes por el espacio, entre otros. De este modo se logró captar el sentido colectivo del espacio donde

funciona el BP y la apropiación generalizada tanto de docentes y estudiantes del proyecto pedagógico.

En total se realizaron 4 entrevistas en profundidad a docentes del BP e integrantes de los MSs estudiados: dos de ellas a miembros y docentes de la CEIP, otra uno de los coordinadores del BP INTI e integrante de la CEIP y una última a un integrante y docente del FPDS.

Otro de los insumos empleados en el desarrollo del trabajo, fueron diversas fuentes audiovisuales y escritas. Se analizaron documentos elaborados por los y las protagonistas de las experiencias y de sus respectivos movimientos sociales, también se trabajó con artículos periodísticos, notas digitales y audiovisuales.

También, durante dos semanas se visitó distintos Bachilleratos Populares, donde se realizó observación directa de los mismos, entre ellos BP IMPA, perteneciente al MNER en articulación con la CEIP, y dos BP del FPDS, uno ubicado en San Telmo y otro en Barracas. Durante las mismas se presenciaron clases, asambleas (donde se organizó un plan de lucha de los bachilleratos populares) y marchas. Hubo una instancia de charla colectiva en el BP IMPA con un grupo de estudiantes, en la misma interrogamos acerca de ¿cómo conocieron el BP? ¿Cuáles eran sus trayectorias escolares? ¿Qué aspectos reconocían como distintos en relación a la escuela tradicional? También abordamos la relación entre ellos y los docentes y las formas de trabajo en el BP. Para desarrollar dicha visita se realizó previamente una guía en la cual mencionábamos determinados aspectos a observar y tener en cuenta tales como: formas de organización y funcionamiento de la escuela, disposición de espacio, contenidos que se trabajan, relación entre docentes y estudiantes, relación de los docentes y estudiantes con el espacio y la organización, entre otros.

También participamos de un encuentro de experiencias de Bachilleratos Populares durante dos días, donde se hicieron presentes protagonistas de alrededor de 15 experiencias de BP de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. En este se realizó una importante sistematización de las distintas experiencias, desde los aspectos políticos

y pedagógicos hasta aspectos más bien operativos y de organización curricular. Igualmente, presenciamos dos charlas realizadas en Mendoza, con la participación de uno de los integrantes de la CEIP. La primera de ellas, con el fin de presentar el libro titulado “Movimientos Sociales y Educación, Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina”, compilado por Roberto Elizalde y Marina Ampudia, ambos integrantes también de la CEIP. La segunda charla se realizó en una de las fábricas recuperadas en Mendoza, “Alvear Oeste” fábrica de conservas. En ambas se trabajó y se desarrolló la experiencia de los Bachilleratos Populares en fábricas recuperadas durante la última década.

Un importante insumo fueron los materiales realizados por las propias organizaciones y movimientos sociales, desde los proyectos de cada BP, discusiones, reuniones, planes y programas de estudio, cartillas de formación, difusiones, diversas sistematizaciones de encuentros y actividades.

En síntesis podemos plantear que se obtuvo información primaria, a partir de la participación, observación y entrevistas realizadas; como información secundaria con los datos obtenidos a partir de las diversas fuentes documentales.

4.2.2 Análisis de la información

Para analizar el material recolectado, se diseñó una matriz de datos, la misma nos permitió ordenar y analizar la información recogida. A partir de esta, elaboramos criterios para ordenar los datos obtenidos a partir de la confección distintos indicadores que nos permitieron realizar un análisis con las entrevistas y las distintas fuentes utilizadas. Tanto los criterios para ordenar la información como los indicadores surgieron en parte de los mismos objetivos del trabajo y también de aspectos que iban saliendo durante las entrevistas y la visita realizada:

MATRIZ DE DATOS

CRITERIOS PARA EL ORDENAMIENTO DE LOS DATOS	INDICADORES
a- Forma de organización del movimiento	1- Referentes y/o antecedentes de la organización
	3- Forma de organización interna-participación
	4- forma en que se toman las decisiones
	5- Áreas de trabajo
	6- Tipo de relación que mantiene la organización con el Estado
b- Concepción/es sobre educación	1- Referencias teóricas-metodológicas
	2- Diferencias entre un BP y una escuela de media pública estatal
	3- Papel atribuido a la educación en la lucha política
c- Surgimiento de los BP	1- Origen
	2- Antecedentes
	3- Objetivos
	4- Destinatarios
d- Funcionamiento de los BP	1- Días y horarios
	2- Espacio socio-geográfico
e- Relación de los BP y sus territorios	1- Forma de difusión del BP en el barrio o zona
	2- Participación del BP en otras actividades del barrio
	3- Población del barrio que cursa en el BP
	4- Aspectos del barrio que son retomados desde los contenidos del BP
f- Relación de los BP y la organización	1- El BP en, con, desde la organización
	2- Instancia o área de la organización con la que se vincula el BP.
	3- Relación de los docentes con esa instancia (acuerdo de contenidos, metodologías, espacios de discusión)
	4- Incidencia de la organización en la selección de contenidos y metodologías de trabajo
	5- Participación del BP (docentes y estudiantes) en acciones de lucha de la organización
g- Relación de los BP con el Estado	1- Existencia de oficialización y reconocimiento
	2- Financiamiento
	3- Existencia de articulación con el estado

	4- Tipo de relación que mantiene el BP con el estado
	5- Incidencia del estado en contenidos y metodologías
	6- Existencia de relación del BP con la escuela estatal
h- Formas de enseñanza/aprendizaje en los BP	1- Forma de enseñanza en el aula
	2- Relación docentes estudiantes
	3- Uso de materiales de trabajo
	4- Espacio donde se trabaja
	5- Organización curricular (áreas, materias)
	6- Contenidos que se priorizan
	7- Lugar que ocupa el conocimiento previo de lxs estudiantes
	8- Actividades y materiales de reflexión
	9- Asistencia de lxs estudiantes
	10- Forma de evaluación
i- Forma de organización interna del BP	1- Roles y funciones dentro de los BP (gestión)- elección de docentes
	2- Contenidos (planes y programas de estudio)
	3- Espacio de formación y reunión
	4- Relación e instancias de participación docentes/estudiantes
	5- Sueldos y financiamiento
	6- Desafíos de los BP
j-Procesos de cambios	1- En docentes y estudiantes
	2- En la organización
	3- Situación de los graduados
	4- Continuidad del proyecto político pedagógico
k- Relación intra e inter BP	1- Relación entre BP de la organización
	2- relación entre BP de distintas organizaciones

Una vez volcado todo el material en la matriz, esta fue analizada a la luz de *categorías y dimensiones teóricas* que se elaboraron teniendo en cuenta los aportes teóricos y políticos principalmente de Antonio Gramsci y Paulo Freire. Estas nos permitieron analizar distintos aspectos, características, estructuras y relaciones, desde un punto de vista teórico. Las distintas categorías se pensaron en torno a dos grandes dimensiones una la **Construcción de contrahegemonía** por parte de las clases

subalternas y otra, el desarrollo de una **Pedagogía liberadora**, de una educación emancipadora. Ambas dimensiones se encuentran directamente relacionadas ya que una no puede realizarse sin la otra. Sólo a los fines del análisis las hemos considerado como dimensiones separadas. Teniendo en cuenta éstas elaboramos las siguientes **categorías teóricas**:

- ❖ Organización asamblearia
- ❖ Participación democrática
- ❖ Alianzas y articulaciones entre MSs
- ❖ Práctica-reflexión-práctica
- ❖ Cambio cultural en la lucha política
- ❖ La educación en el construcción política del MSs
- ❖ Formas de participación y organización en el BP
- ❖ El saber popular
- ❖ La memoria histórica de las luchas de las clases subalternas
- ❖ El contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje de los y las educandos
- ❖ Procesos de concientización y organización social
- ❖ Educación emancipadora vs. educación domesticadora
- ❖ Desarrollo de una formación crítica e integral
- ❖ Procesos de autonomía en los sujetos educadores y educandos
- ❖ Construcción colectiva del conocimiento

El tomar como eje de análisis algunas categorías teóricas de Antonio Gramsci y Paulo Freire, tiene que ver con la importancia que le dan a la cultura, la educación, la ideología dentro de la lucha política y como herramientas fundamentales dentro de ésta. Ambos autores nos permiten realizar una lectura política en cuanto al trabajo pedagógico que realizan los MSs acá mencionados. Por otra parte, estos aportes nos permiten problematizar e interrogar de forma profunda sobre ciertos aspectos del tema en estudio.

En nuestro trabajo partimos de la premisa de que no existe una educación neutra, la educación es en sí misma política y por ende responde a un determinado posicionamiento político. Es por eso que nosotros abordamos a la educación desde una mirada crítica, retomamos la tradición de la educación popular, y concretamente de Paulo Freire y cuestionamos la “**educación bancaria**” como herramienta fundamental que reproduce y fortalece al sistema capitalista actual. Es por eso que las experiencias pedagógicas acá mencionadas son leídas y trabajadas a luz de la teoría de la educación popular, como experiencias de “**educación emancipadoras**”. “Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar ni manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir”. (2011:9)

Tanto la lectura de Antonio Gramsci, como la de Paulo Freire nos brindan herramientas para comprender cómo una relación pedagógica atraviesa a toda la sociedad y de esta forma entender a la educación como acto político, y como herramienta fundamental de lo que Gramsci ha dado en llamar hegemonía de las clases subalternas o contrahegemonía y dentro de esta, la creación de una cultura de las clases subalternas que aspira a la construcción de un bloque *histórico de las clases subalternas*. Moacir Gadotti, manifiesta que “...la lectura de Gramsci nos ayuda a entender el rol de la educación como acto político y el papel transformador del educador en cuanto a intelectual y militante” (2011:11) y en relación a esto continua “Gramsci evidenció la naturaleza política de la educación y la naturaleza pedagógica de la política”. (2011:9)

En este proceso de conformación y construcción hegemónica, la lectura de Paulo Freire nos ofrece otros elementos para analizar el campo político pedagógico, ya que en la construcción de hegemonía, el rol de la cultura, la educación y la sociedad civil es fundamental. Es decir, nos permite entender a la educación tanto como proceso de opresión como proceso de liberación. Freire hace hincapié en la educación como proceso de liberación, donde el diálogo, el desarrollo de la autonomía, la construcción del conocimiento desde lo colectivo y desde la democratización del saber son los aspectos fundamentales. También nos permite entender como la educación que él ha

denominado como “educación bancaria”, haciendo alusión a la educación que imparten las clases dominantes, ha servido a la domesticación y opresión de los sujetos sociales. La perspectiva política pedagógica de Freire postula una educación para la transformación social, es por eso que cuestiona las concepciones tradicionales por considerarlas verticalistas, acrílicas y reproductora del orden social dominante. Freire pone énfasis en los procesos de concientización y organización, de este modo otorga gran importancia al desarrollo de autonomía y protagonismo de los y las educandos. En él, no sólo es necesario tomar conciencia sobre una situación de opresión sino además es primordial, organizarse y caminar hacia la transformación social.

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se va comprometiendo, en la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (FREIRE, Paulo, 1970: 53)

Por otra parte, la concepción que Gramsci tiene sobre el Estado, nos brinda algunas herramientas para poder analizar cómo es que éste funciona y cuáles son los instrumentos que utiliza para mantener su hegemonía frente a la sociedad. La particularidad, y también su gran aporte a la teoría marxista del Estado radica en que para él, el análisis de éste integra el estudio tanto de la estructura como de la superestructura, y “ambas son estudiadas como un bloque histórico articulado por una determinada relación de hegemonía”. (2011:45) De este modo, el Estado abarca al resto de las instituciones de la sociedad civil,

“(…) tiende a crear y mantener cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por lo tanto de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras, el derecho será el instrumento para este fin junto a la escuela y otras instituciones y actividades) y debe ser elaborado para que sea conforme al fin para que sea máximamente eficaz y productivo de resultados positivos”. (GRAMSCI, Antonio, 1975:25)

Esta lectura nos permite pensar el concepto de Estado desde una perspectiva integral, desde una visión amplia y orgánica, y no como un objeto a tomar o conquistar. El Estado diseminado en las instituciones de la sociedad civil, por lo tanto la lucha que las clases subalternas dan respecto a la construcción de hegemonía debe abarcar cada

una de estas instituciones, llamadas desde la teoría gramsciana, trincheras. La reflexión de Gramsci acerca de que el Estado no es de una sola clase, sino que está conformado por diversas alianzas de clases, nos permite analizar las prácticas de los MSs acá estudiados, sus articulaciones y alianzas, como estrategias para la construcción de una nueva hegemonía de las clases subalternas, es decir la creación de un nuevo “bloque histórico”.

Es por eso que el estudio de los Movimientos Sociales y concretamente de los Bachilleratos Populares, como práctica política pedagógica impulsada desde las clases subalternas, se abordará teniendo en cuenta la formación de los grupos sociales subalternos, la forma en que estos se constituyen y consolidan y sus prácticas políticas. Es decir, se intentará abordar cómo se constituyen los Movimientos Sociales en una determinada etapa del capitalismo, qué relación y continuidad marcan con los anteriores movimientos y organizaciones, que continuidades y rupturas se manifiestan en relación a éste, y cómo van construyendo una contrahegemonía a partir de la creación de escuelas que surgen y se desarrollan desde los mismos movimientos.

En los siguientes capítulos abordaremos la experiencia de los BP IMPA y de los BP del FPDS. Para desarrollar dicho análisis tomamos los testimonios obtenidos de las distintas entrevistas realizadas:

- Nadia, docente del BP IMPA e integrante de la Cooperativa de Educadores Investigadores Populares, entrevista realizada en julio del 2010, Buenos Aires.
- Juan Pablo coordinador del BP INTI e integrante de la Cooperativa de Educadores Investigadores Populares, entrevista realizada en octubre del 2009, Mendoza.
- Fernando, Docente del BP IMPA e integrante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, entrevista realizada en julio del 2010, Buenos Aires.
- Fernando docente del BP Darío Santillán e integrante del Frente Popular Darío Santillán, entrevista realizada en julio del 2010, Buenos Aires.

Además hemos tenido en cuenta las observaciones realizadas durante la visita a los BP, la participación en el encuentro de experiencias de Bachilleratos Populares realizado en julio del 2010 en Buenos Aires, la participación en las charlas realizadas en Mendoza sobre la experiencia de los BP, como así también hemos hecho uso de diversas fuentes documentales.

CAPÍTULO V

APRENDIENDO A CONSTRUIR OTRO MUNDO. LAS EXPERIENCIAS DE LOS BACHILLERATOS POPULARES EN MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES

Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, totitos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.

Eduardo Galeano, *El libro de los Abrazos*

En el presente capítulo abordaremos la experiencia de los BP en MSs. Para llevar a cabo dicho análisis hemos tomado como referencia dos experiencias: el Bachillerato Popular IMPA, perteneciente al MNER, quienes han construido su propuesta pedagógica a partir de articular con la CEIP, y los BP Darío Santillán de San Telmo y de Barracas pertenecientes al FPDS. El objetivo de este capítulo es poder dar cuenta de la importancia que tienen los espacios de formación, y concretamente los BP, en la construcción contrahegemónica que desarrollan los Movimientos Sociales acá mencionados.

En el análisis se intentará realizar una reconstrucción de ambas experiencias, acercándonos a sus inicios, los antecedentes y referencias de las mismas y las formas de organización que han adquirido en tanto parte de movimientos sociales. Además profundizamos en las distintas concepciones que estos sostienen en relación a la educación y la importancia que le dan a ésta en la construcción política.

Si bien hablamos de dos experiencias, las llevadas a cabo por el MNER en articulación con la CEIP y las del BP del FPDS, se iniciará con la experiencia que fue pionera en este nuevo ciclo de trabajo político pedagógico por parte de los movimientos sociales; estamos hablando del primer bachillerato popular, nacido en el año 2004 en la fábrica recuperada IMPA. En esta instancia nos abocaremos al trabajo pedagógico

desarrollado en IMPA y encabezado por la CEIP. Una vez realizado este encuadre, abordaremos el trabajo que realiza el Movimiento social, FPDS, en materia educativa y la importancia de sus BP como aporte a la lucha política de dicho movimiento.

El análisis se ha organizado del siguiente modo: en un primer momento se realiza una contextualización del surgimiento de los Bachilleratos populares, comenzando por el BP IMPA por ser el primer BP que se crea. Luego continuamos con los BP del Frente Popular Darío Santillán. A continuación, abordamos las concepciones que los movimientos sociales estudiados sostienen acerca de la educación, así como también de las diferencias que estos señalan con la escuela tradicional. Para terminar se mencionan las relaciones que los distintos BP mantienen con sus comunidades y con el mismo movimiento social del que forman parte.

5.1 Acerca del contexto en el que surgen los Bachilleratos populares. La tiza y la fábrica, el piquete y el pizarrón. Construyendo educación

Ya habíamos mencionado en capítulos anteriores el contexto político y social neoliberal que caracterizó a la Argentina desde la década de los 70 con la dictadura militar, profundizado en los 90 durante la década menemista, y con vigencia en la actualidad. Se analizaron distintas etapas, también se hizo alusión al resurgimiento de los movimientos sociales en la escena pública y la conformación durante esta etapa de capitalismo neoliberal, de nuevos movimientos sociales nacidos de las clases subalternas, como lo son los movimientos de trabajadores desocupados y el movimiento de empresas recuperadas por sus trabajadores, movimientos que están presentes en este estudio. Creemos que es importante remarcar, que si bien estos movimientos son parte de luchas sociales y políticas históricas, sus manifestaciones y demandas responden a la actual etapa del capitalismo. Raúl Zibechi al hablar de la conformación de este nuevo protagonista social manifiesta que:

“los movimientos sociales de nuestro continente están transitando por nuevos caminos, que los separan tanto del viejo movimiento sindical como de los nuevos movimientos de los países centrales. A la vez, comienzan a construir un mundo nuevo en las brechas que han abierto en el modelo de dominación. Son las respuestas al terremoto social que

provocó la oleada neoliberal de los ochenta, que trastocó las formas de vida de los sectores populares al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana”. (ZIBECHI, Raúl, 2003)

Si bien durante la década de los 90 comienza a conformarse este nuevo protagonista social, la crisis del 2001 marca un punto de ruptura fundamental, un gran momento en la historia política y social argentina, la aparición en la escena pública de un amplio movimiento social y político.

El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER)

En sintonía con lo expuesto, vamos a dar comienzo al análisis del MNER. Su origen se remonta al proceso de ocupación y recuperación, por parte de los trabajadores, de empresas y fábricas, que durante la década menemista y los primeros años del nuevo milenio, como respuesta a la crisis se presentan en quiebra, dejando a los trabajadores sin más opciones que la lucha por defender su fuente de trabajo. IMPA fue la primer empresa recuperada de esta etapa, de gran importancia no sólo por su ubicación estratégica para los intereses del capital, ya que se encuentra en plena Capital Federal, sino también por las dimensiones que adquiere la lucha y resistencia emprendida no sólo por los trabajadores sino por muchas otras organizaciones y vecinos de la zona que acompañaron todo el proceso.

El MNER surge al calor de la lucha que se da durante el 2001. Agrupa a más de 240 empresas y fábricas recuperadas del país. Su objetivo no sólo es recuperar la fuente de trabajo sino el poder crear lazos de solidaridad entre los trabajadores y entre las diferentes luchas que se dan en el campo de lo popular, es por eso que el MNER articula con diferentes organizaciones y movimientos sociales. Otra de sus reivindicaciones y por lo tanto otro de sus objetivos, es lograr que el estado promulgue leyes que favorezcan la conformación de cooperativas de trabajo. Una de las principales características de dicho movimiento, el cual se constituye y consolida en la misma lucha, es la resistencia y la creación de nuevas relaciones en las comunidades en las que se encuentran y entre los mismos trabajadores. La fábrica, la empresa, aquel extraño y

solitario espacio, comienza a ser visible en cada uno de los territorios. Este es uno de los principales motivos que llevó a que los trabajadores de la fábrica abrieran el espacio y empezaran a transformarlo en una nueva fábrica, donde se trazan lazos, se trabaja, se genera cultura, educación, se aprende de la lucha y se construye un mundo nuevo. En un contexto político y social neoliberal marcado por la fragmentación, el individualismo, la apatía política, desde diferentes espacios, concretamente desde fábricas y empresas recuperadas, comienza a dibujarse un nuevo horizonte, que se opone a las relaciones y a las premisas neoliberales:

“...las empresas recuperadas trascienden por momentos su carácter de emprendimientos privados colectivos incorporando elementos que tienden a otorgarle una función social(...)ejemplos de ello son los centros culturales que se instalaron en varias de las empresas, como forma de devolver a la comunidad el apoyo recibido y profundizar las relaciones de solidaridad(...)también se establecieron en distintas empresas otras formas de cumplir una función social: salas de salud comunitaria, centros educativos para adultos y para adolescentes expulsados del sistema educativo, un centro de estimulación y aprendizaje temprano para niños, pasantías educativas, incubadoras de empresas, lugar de reunión para assembleístas barriales, donaciones u otros proyectos de ayuda comunitaria...” (REBON, J.; ANTON, G.; CRÉSTO, J.; SALGADO R., 2006:28)

En el escenario de las articulaciones que realiza en MNER, nace la primera experiencia de Bachilleratos Populares llevada a cabo y coordinada desde la CEIP. El MNER había transitado una fuerte lucha como ya mencionamos, en cuanto a proceso de recuperación de la fábrica y de los puestos de trabajo. En otra etapa de la lucha, cuando la empresa ya está nuevamente funcionando y en manos de los trabajadores, el MNER y concretamente IMPA como primera experiencia, comienzan a pensar en la posibilidad de crear una escuela secundaria de jóvenes y adultos, no sólo para los trabajadores que no habían terminado la escuela sino también para todos aquellos vecinos de la zona que habían resistido el proceso de desalojo a la par de los trabajadores. Una escuela que debía integrar a todas esas personas que en el proceso de lucha y resistencia de la fábrica habían estado participando y que a su vez formara a los trabajadores que por diversos motivos no habían terminado sus estudios. La escuela que se estaba pensando y construyendo no podía ser igual que cualquier escuela estatal o privada, se trataba de crear un espacio educativo distinto, una escuela que partiera de la comunidad, de los trabajadores, de la realidad de la fábrica, de las necesidades de los y las educandos y que apostara a una transformación.

La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)

Por su parte la CEIP, quien posee una trayectoria de trabajo pedagógico, de educación popular en el conurbano bonaerense, también se convierte en una protagonista importante en el proceso de acompañamiento de la resistencia del MNER. La propuesta de creación de escuelas en organizaciones sociales, fue impulsada como plantea Roberto Elizalde, miembro fundante de la CEIP, en 1998 a partir de una experiencia autogestiva en Provincia de Buenos Aires. Esta experiencia como mencionamos anteriormente, va a aportar a la conformación de un equipo de educación popular integrado tanto por docentes como por estudiantes de distintas disciplinas de la Universidad de Buenos Aires, quienes llevan actualmente adelante este trabajo de forma militante. La propuesta que lleva adelante este equipo de investigadores y educadores populares es abrir y gestionar escuelas desde el campo de lo popular, en articulación con diferentes organizaciones y movimientos sociales. (ELISALDE, Roberto, 2011)

A partir de esta experiencia, la CEIP pasa a conformar el área de educación de dicho movimiento, generando una acción concreta y transversal a todo el movimiento, la creación de escuelas dentro de las fábricas y empresas recuperadas. La CEIP, como ya se mencionó, está integrada por docentes de distintas disciplinas, gran parte de ellos vienen de una experiencia de autogestión docente en una escuela, otros son estudiantes universitarios de distintas disciplinas. Están vinculados al trabajo y la tradición de educación popular, también influenciados por algunas prácticas de educación de adultos desarrolladas en Argentina durante la década de los 70, concretamente la experiencia de la DINEA cuando es ocupada por un sector de la izquierda peronista durante el periodo 73/76, impulsando la experiencia de la CREAR (Campaña de Reactivación educativa de Adultos para la Reconstrucción). Podemos mencionar como otra de sus características el trabajo de articulación entre la práctica docente y de investigación en el ámbito académico y la práctica pedagógica que llevan adelante en diferentes territorios, empresas recuperadas, barrios, comunidades, siempre desde la perspectiva de educación popular. Fernando uno de sus integrantes nos dice que “la característica particular de la CEIP es gestionar escuelas y espacios educativos desde el campo de lo popular”. (Fernando IMPA-CEIP). Juan Pablo también integrante de esta organización plantea

que “(...) somos una organización social de educadores militantes, tuvimos que convertirnos en cooperativa porque tenía que haber algo que funcionara como responsable legal de la apertura del primer bachillerato (...)”. (Juan Pablo)

En este sentido es válido decir que el trabajo de la CEIP en el campo de la educación si bien se hace explícito en la apertura de escuelas populares, su trabajo y militancia, como ellos la conciben, data de experiencias anteriores. Sostienen además como objetivos fundamentales, y que hacen a la lucha colectiva, a su militancia social y política, *ser parte del proceso de consolidación de movimientos sociales*, es por eso que su tarea como organización es desarrollar un trabajo territorial, de base, en articulación con diferentes organizaciones y movimientos territoriales, donde a su vez exista coincidencia en los principios y los objetivos de la lucha.

El primer Bachillerato Popular IMPA

El primer Bachillerato popular nace en la primer fábrica recuperada por sus trabajadores, IMPA, la misma va marcar y orientar los procesos de creación y lucha de muchas otras experiencias. El BP IMPA nace de la articulación entre el MNER y la CEIP, concretamente se crea en el año 2004, aunque previamente se había realizado un trabajo de relevamiento social al que denominan como *mapeo social* en la comunidad a la que pertenece la fábrica. En este momento también se inicia la lucha por el reconocimiento y oficialización de los Bachilleratos populares.

IMPA marca un hito muy importante en la historia de las luchas sociales en cuanto experiencia político-pedagógica, en relación a la creación de escuelas en movimientos sociales. Juan Pablo plantea “estamos trabajando en la apertura de bachilleratos que es una vuelta de tuerca más a toda esa larguísima tradición de trabajo los sábados en el barrio, donde los compañeros, estudiantes, profesionales, del barrio o no, dan una mano en la formación de los compañeros, de los vecinos”. (Juan Pablo). Es decir, la apertura de BP, tal como lo manifiesta uno de los protagonistas, son un desafío cotidiano, un desafío ante muchas prácticas que ya venían realizando los MSs en materia educativa,

pero desde lo no formal. En relación a esto Roberto Elizalde plantea que “casi desde su gestación los movimientos sociales consideraron como necesario la apertura de ámbitos de discusión y construcción en los que comiencen a plantearse sus problemáticas educativas y las de sus comunidades, y por ende, un debate en torno a la función social de la escuela.” (2008:89)

Educación para Todas y Todos. Bachillerato Popular Darío Santillán del FPDS

Dando continuidad a lo expuesto anteriormente sobre el surgimiento y consolidación del MNER y del BP IMPA, el FPDS, retoma la experiencia político pedagógica desarrollada por la CEIP en IMPA, y en el 2008 abre sus primeros bachilleratos populares.

El FPDS es un movimiento social y político, que integra tanto a organizaciones de trabajadores desocupados, como a trabajadores ocupados, estudiantes, vecinos, se considera un movimiento social y político multisectorial y autónomo. Nace en el 2004 y las premisas fundamentales del movimiento son el “antimperialismo, el anticapitalismo, la construcción del poder popular, y en la necesidad de transitar un proceso de unidad basado en el desarrollo de prácticas comunes y reflexión compartida” (Cartilla de formación de grupo de base del FPDS). Dicho movimiento asume como principios de la organización la democracia de base, la formación, la lucha y la autogestión. Dentro del movimiento existen diferentes espacios y frentes de lucha, entre ellos: el desarrollo de emprendimientos productivos o servicios, dando respuesta a la falta de trabajo, la creación de espacios culturales, comedores barriales, huertas orgánicas, talleres de formación y de oficios, y a partir del 2008 la creación de bachilleratos populares.

La creación de escuelas populares de jóvenes y adultos dentro del movimiento, es una apuesta más a la *educación popular y liberadora*, como plantea uno de los docentes y a su vez integrante del FPDS, *es parte del camino para el cambio social*. (Cartilla de formación del FPDS, Bachillerato Popular Darío Santillán, 2009)

(...) El BPDS (Bachillerato Popular Darío Santillán) comenzó a partir de charlas con compañeros de otros bachilleratos que nos compartieron la forma en que venían desarrollando su experiencia, cómo se organizaban, la propuesta metodológica que construyeron, la orientación que definieron, la socialización de materiales utilizados en los encuentros, y las visitas y charlas en otros Bachilleratos para ver los espacios de trabajo. (Testimonio de un integrante y docente del FPDS en Cartilla de Formación del Bachillerato Popular Darío Santillán-FPDS, 2009)

Fernando quien integra el FPDS y a su vez es docente del bachillerato, al hablar del surgimiento del BP en la organización, manifestó que este tiene que ver con una historia de lucha dentro del movimiento, donde la formación siempre ha sido fundamental:

(...) el antecedente dentro del Frente, creo que es común a muchas otras organizaciones y movimientos sociales, es una experiencia bastante larga, en lo que es educación popular y formación(...) Son las experiencias de talleres con jóvenes, de formación de base, de formación política, de distintos movimientos(...) lo que es la perspectiva de educación popular la venimos trabajando desde la Verón¹³ en adelante. A la hora de tomar esa decisión de abrir el bachillerato es proponer un desafío. (Fernando FPDS)

De este modo podemos decir que lo educativo y concretamente los BP, como experiencia política pedagógica dentro de los movimientos sociales, alude a una lucha más amplia y compleja que retoma la lucha de las generaciones pasadas. En sintonía con lo expuesto, Luis Rigal plantea que “lo educativo surge como una lucha por la producción de sentido crítico, el develamiento de las relaciones de dominación y la autonomía y el protagonismo de los sujetos sociales”.(2011: 120)

Actualmente en el FPDS existen cinco experiencias de bachilleratos populares: el bachillerato popular Roca Negra en Lanús, el Bachillerato Popular Bartolina Sisa en La Plata, el Bachillerato Popular Carlos Fuentealba en ciudad de Luján, el Bachillerato Popular Darío Santillán en Capital Federal y el Bachillerato Popular también llamado Darío Santillán, en provincia de Córdoba. Todas estas experiencias nacen a partir de una larga trayectoria de trabajo y militancia en sus distintas comunidades. Son parte de una larga tradición de talleres recreativos, artísticos, bibliotecas populares, talleres de apoyo escolar, comedores comunitarios, ferias barriales. Cada BP del FPDS, tiene una fuerte

¹³ El MTD ANIBAL VERON nace en julio de 2001, planteada como coordinación entre organizaciones de trabajadores desocupados de varios distritos del Conurbano Sur del Gran Buenos Aires y La Plata bajo el nombre de Coordinadora de Trabajadores Desocupados (CTD) Anibal Verón. Distintas experiencias de organización y lucha de los trabajadores desocupados confluyen en esta coordinación, en el 2003 como resultado de una de sus fragmentaciones surge del FPDS.

vinculación con su espacio territorial, en la mayoría de los casos vinculados a algún MTD (Movimiento de Trabajadores desocupados). Para el FPDS abrir escuelas, crear BP responde a los objetivos políticos de la organización, son escuelas que asumen la forma del mismo movimiento social y que por ende, se organizan a partir de los principios del mismo. Los BP en el FPDS, apuntan a fortalecer un trabajo de militancia social y política que ya vienen realizando sus integrantes en los distintos territorios desde hace varios años:

“Los bachilleratos populares son el fruto de la lucha de compañeros y compañeras que, desde distintas organizaciones sociales, pensamos que no nos podemos quedar tranquilos si en los barrios no hay escuelas, o si tenemos que estudiar cosas que no tienen nada que ver con nuestras realidades. Por eso, al mismo tiempo que peleamos por una educación pública al servicio del pueblo, nos vamos organizando para construir nuestro propio bachillerato enmarcado en los principios de la educación popular”. (En *Bachilleratos Populares: una propuesta en desarrollo*, http://www.frentedariosantillan.org/fpds/index.php?option=com_content&view=article&id=69:bachilleratos-populares-una-experiencia-en-desarrollo)

Es importante mencionar que el surgimiento de los BP, se presenta como una opción educativa en el campo de la educación de jóvenes y adultos, campo totalmente abandonado por las políticas públicas estatales de las últimas décadas. Esta alternativa educativa, es llevada a cabo por organizaciones y movimientos sociales, que transitan la construcción de un proyecto político propio. La creación de escuelas desde el campo de lo popular, gestionadas en y desde los movimientos sociales proponen una alternativa pedagógica que rompa con la lógica piramidal y el discurso monolítico de la escuela tradicional. A su vez ponen en debate la existencia de lo público no estatal, ya que los BP son experiencias educativas, es decir, escuelas públicas, populares, no estatales gestionadas desde movimientos y organizaciones sociales.

Los BP en y desde los movimientos sociales, se constituyen durante la última década como reacción y en oposición al modelo neoliberal, como respuesta al abandono por parte del estado en el campo de educación de jóvenes y adultos. Sus protagonistas buscan generar nuevos procesos sociales, que tienen como base la democracia y la participación. Desde estas experiencias sostienen una concepción de *escuelas como organizaciones sociales*, remarcando una nueva forma de desarrollar estas escuelas, pensadas desde la gestión social y enmarcadas en movimientos y organizaciones

sociales que tienen como uno de sus objetivos la transformación social, y la educación, en clave de educación popular, como una de las herramientas para lograrla.

5.2 El cambio cultural en la lucha política. Acerca de las concepciones que sostienen los MSs estudiados sobre la educación

A continuación vamos a analizar diferentes aspectos que consideramos fundamentales en la concepción política pedagógica que sostienen los protagonistas de estas prácticas, en relación a la perspectiva de educación popular, así como en la construcción política contrahegemónica. ¿En qué sentido podemos plantear que estas experiencias, la creación de BP en y desde los movimientos sociales, aportan a la construcción política de los MSs? ¿Qué elementos nos permiten visualizar esto? Es la escuela, concretamente el BP, un espacio donde se construye una nueva subjetividad? Si es así ¿cuál sería esa nueva subjetividad que se construye? ¿Qué horizonte político tienen estas experiencias? ¿El ser escuelas reconocidas por el estado implica la pérdida de autonomía del proyecto político pedagógico?

De la calle a la escuela, de la escuela a la calle. La educación en la lucha política

La asunción de una posición ante la realidad supone el reconocimiento de la relación existente entre el capitalismo — y sus diferentes formas “desarrolladas” y “subdesarrolladas”, nacionales, regionales, formulaciones ideológicas — y el pensamiento y las prácticas educativas históricamente nacidas en su seno. De ahí que la propuesta de una pedagogía del oprimido deba superar hasta las más progresistas formas de la que no queda otro remedio que llamar “educación domesticadora”, tanto en sus intenciones como en sus métodos y formas de construir conocimiento.

Esther Pérez

En esta apartado intentaremos abordar, algunas de las concepciones que sostienen los protagonistas de los MSs estudiados, sobre la educación y sobre el papel que ésta cumple en la lucha política. Nos interesa poder analizar las diferentes concepciones que los movimientos sociales acá presentes, manifiestan en cuanto a práctica pedagógica, y también la relación que estos sostienen con las instituciones educativas oficiales y con la educación tradicional la cual ha sido transmitida durante largas generaciones.

Desde el presente trabajo sostenemos la idea de que toda actividad educativa es política, por más pretensión que haya de una educación “única, neutra y universal”. Por lo tanto consideramos que no existe práctica pedagógica que no sea a su vez una práctica política. Retomamos a María da Gloria Gohn quien nos dice:

“hablar de la existencia de un proceso educativo en el interior de procesos que se desenvuelven fuera de los canales institucionales escolares, implica tener como presupuesto básico una concepción de educación que no se restringe al aprendizaje de contenidos específicos, transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico”. (2009:17)

Es por eso que el estudio y análisis de estas experiencias no puede quedar encerrado en la sola descripción de técnicas y didácticas escolares, sino que tiene que contemplar la multiplicidad de espacios educativos que existen en los MSs. De esta forma, la escuela es un ámbito donde se desarrolla un trabajo político pedagógico que parte de una práctica política pedagógica de la organización y del movimiento. Sostenemos el planteo que realiza Esther Pérez en su escrito *La Promesa de la Pedagogía del Oprimido* donde nos dice:

“(…) la pedagogía del oprimido no es para nosotros una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros —en realidad casi nada lo es—, sino un pensamiento y una práctica pedagógicas que asumen una posición ante la realidad social y apuestan a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural, que consideran imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular. Insisto: no hay educación popular sin la conjunción de reflexión y acción; no hay educación popular que no apunte a la cultura como objetivo último y coagulante de los cambios sociales; no hay educación popular sin toma de posición política”.

A partir de lo expuesto intentaremos abordar las concepciones que los y las protagonistas de las experiencias estudiadas, dan acerca de la educación y de las diferentes prácticas pedagógicas que desarrollan. Según los distintos testimonios y materiales trabajados, dentro de los BP si bien se crea una vida y ritmo de escuela, éste está marcado por quienes la integran y por sus mismos MSs y no por dictámenes o normativas que llegan de afuera. Los BP

...se enmarcan en una estrategia de consolidación de los movimientos sociales populares, de sus prácticas de construcción de autonomía de clase (BARALDO, Natalia año: 3).

Es decir, los mismo BP responden a las formas de organización y a los principios políticos de su movimiento y organización y no a normas, reglamentos y estatutos elaborados desde el Estado. A su vez, van generando formas de funcionamiento propias como bachillerato, a partir del trabajo que tienen en asambleas con docentes y estudiantes.

En sintonía con lo expuesto en relación a los MSs y sus BP, desde el presente trabajo tomamos la propuesta de Antonio Gramsci (1981:16), quien nos dice que se trata de la búsqueda, de la *creación de una cultura proletaria autónoma y comprometida* en pos de crear una escuela integral, y por ende sujetos sociales íntegros. Es por eso que, consideramos a la hora de realizar el siguiente trabajo, este aporte, ya que sostenemos que la escuela como institución es parte de un proyecto hegemónico más amplio, sea éste del estado, de un partido, de una organización o movimiento social, por lo tanto, es generadora de diversos procesos culturales, de formas de actuar y pensar, de formas de concebir e interpretar el mundo.

En este sentido la concepción gramsciana sobre la educación y las prácticas escolares plantea que “el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y madurando y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior”. Toda relación pedagógica es una relación política, toda práctica educativa, lleva implícita una relación y una decisión política, sea para la opresión o para la liberación. En sintonía con esto, Gramsci continua “...toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico”. (GRAMSCI, A. 1981:45 y 46)

Teniendo en cuenta lo expuesto, desde el presente trabajo, consideramos a los BP como espacios que generan determinados procesos culturales y formas de pensar y actuar, formas que se condicen con la construcción política de su movimiento.

Hasta acá hemos realizado un encuadre teórico desde donde se abordarán algunas de las concepciones que mantienen y desde la cual trabajan tanto la CEIP en articulación con el MNER, como el FPDS, a continuación profundizaremos en ellas.

5.3 Educación Popular vs. Educación Bancaria

Según los distintos testimonios y documentos analizados, planteamos que quienes llevan adelante estas experiencias pedagógicas populares, sostienen una importante crítica de la educación tradicional, de la escuela tradicional y oficial, sea pública o privada, ya que consideran que la escuela como institución cumple una función reproductora de las desigualdades e injusticias sociales, además es expulsora, elitista y determina los roles y funciones sociales de las personas que por ella transitan

...las escuelas tradicionalmente funcionan en el estado o desde el ámbito privado. Nosotros planteamos escuelas gestionadas desde las organizaciones sociales y desde los movimientos sociales... (Nadia-CEIP).

Es decir, lo que los BP y sus integrantes están proponiendo, no es la negación de “la escuela” ni tampoco la creación de escuelas islas, sino la construcción de una propuesta política pedagógica propia, desde espacios colectivos de organización, que responda a las necesidades reales de los y las sujetos educandos. Reforzando esta idea, retomamos a Roberto Elisalde quien al hablar de la educación de adultos concretamente, nos dice:

“la escuela institución que busca reproducir en los jóvenes y adultos las mismas formalidades que la escuela convencional, en general fracasa. Y ha habido dos estrategias: una es infantilizar al adulto y la otra es no dar cuenta de la particularidad del joven expulsado de la escuela tradicional. Este ha sido uno de los errores de las políticas públicas. (ELISALDE, Roberto, 2011)

Estas escuelas que llevan el nombre de bachilleratos populares, y que marcan una diferencia con la educación estatal y privada, por considerarla no popular, realizan un trabajo pedagógico político que incluye a las clases subalternas, a aquellos actores sociales que por diversos motivos no han culminado sus estudios secundarios. A su vez, se proponen también la formación de sus propios militantes, aportando de este modo al fortalecimiento del movimiento y a la construcción política contrahegemónica que viene

realizando desde diferentes espacios y prácticas. Uno de los docentes con el que dialogamos manifestó que:

(...) no quiero armar bachilleratos populares que reemplacen la escuela pública, yo quiero que algún día una escuela pública sea popular, hablamos de educación popular, yo no quiero hablar de educación popular, yo quiero que hablemos de la escuela, de educación. Claro en los marcos de este Estado y de este sistema seguiremos hablando de educación popular y de organizaciones sociales hasta que tengamos otro Estado que exprese otros intereses que no son estos más allá de los equipos del gobierno. (Juan Pablo).

Esta relación entre educación y política, o más concretamente la concepción de que la educación es política y por lo tanto transversal a cualquier tipo de relación social, es la que se manifiesta y se sostiene desde la creación de los bachilleratos populares. Concretamente desde el BP IMPA Nadia, docente e integrante de la CEIP dice:

(...) la educación popular más que una metodología es una cuestión política y eso implica pensar en un espacio educativo gestionado desde las organizaciones sociales y atravesado por las cuestiones de la educación popular, que implica disputarle un poder al estado, algo tan detentado como es la educación (...) Nosotros apostamos a la construcción de escuelas públicas populares, por entender la escuela como una herramienta de transformación y la escuela como algo, y la educación como una herramienta de construcción y transformación política. (Nadia)

Quienes impulsan estas prácticas tanto desde el FPDS como desde el MNER en articulación con la CEIP, sostienen una concepción de escuela y concretamente de los bachilleratos populares como *organizaciones sociales autogestionadas*:

“Plantear la escuela como organización social significa para estos movimientos pensarla como integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias socioeducativas como acciones que se despliegan, y son parte del entramado societal a través de la coordinación de múltiples tareas con otras organizaciones sociales (...) esta noción sugiere y promueve el cambio, la apropiación de significados y construcciones colectivas...”. (ELIZALDE, Roberto, 2008:89)

Desde el momento de su creación los BP son espacios donde no sólo se construye conocimiento de forma colectiva, sino también se disputa poder. Al constituirse como parte de la propuesta política del movimiento, los BP no pueden ser ajenos a los objetivos políticos de su organización. De este modo la escuela dentro de estos MSs, se conforma como una de las herramientas para la construcción política del movimiento.

Uno de los fundadores del primer BP, sostiene que desde los BP entienden a “la escuela como una organización y lugar de formación integral, para que quienes estudian tengan protagonismo en la organización de su comunidad o barrio”. (ELISALDE, Roberto, 2011)

En una nota titulada En la calle también nos educamos, realizada a docentes del BP IMPA, se hace explícito el sentido de educar en estas escuelas “(...) en este tipo de escuelas el estudiante deja de ser un sujeto pasivo, una caja en la cual el docente inserta conocimientos, y se convierte así en un sujeto crítico-político. Algo que se destaca es la importancia de la propia voz, de pronunciarse, decir a los demás quién soy yo, decir qué pienso de las cosas, del mundo, de lo que me rodea”. (SPINELLI, Ferda, 2008) De esta manera, los BP se conforman como espacios donde el conocimiento que se va produciendo, no es usado para reproducir las lógicas de dominación impuestas, sino para crear y construir relaciones de libertad, autonomía y diálogo, para promover actores sociales críticos y organizados, el conocimiento se convierte en una herramienta más en la lucha social y política de los MSs.

A partir de lo expuesto, entendemos la experiencia de los BP en sentido amplio, como espacios educativos donde todas las instancias de trabajo, participación y lucha son parte de la formación, de la vida cotidiana de la escuela y por ende de los contenidos que se enseñan y aprenden.

Continuidades y rupturas en la lucha por una educación emancipadora

Para profundizar en la perspectiva política pedagógica de quienes desarrollan y sostienen estas experiencias retomamos uno de los proyectos elaborados por miembros de la CEIP, en la apertura de uno de sus BP, el mismo dice:

“...interpretamos a la Educación Popular configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas a través de las diferentes etapas históricas, pero conservando su motivación original de tradición latinoamericana: ser parte de la construcción de poder popular en tanto educación liberadora, promoviendo el desarrollo de *sujetos políticos* y concebida como una práctica promotora de procesos de transferencia de poder cultural hacia los sectores sociales tradicionalmente *excluidos* u

oprimidos, ampliando los espacios de participación, desburocratizando la toma de decisiones y generando un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje”. (Fragmento del proyecto de apertura del Bachillerato Popular de Jóvenes y adultos en ATE-INTI, coordinado por la CEIP, 2009)

Es decir estas experiencias parten del presupuesto de la educación popular, de una corriente de pensamiento latinoamericana de educación popular y pedagogía crítica. Retoman a Paulo Freire, su concepción política pedagógica, su crítica a la *educación bancaria* y su propuesta de una educación política, comprometida y liberadora. Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* dice “la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”. (1970: 92 y 93).

Adriana Puiggrós (1993) retomando a Freire, manifiesta que unos de los grandes aportes que realizó éste, fue el percibir no sólo a la educación como política, sino también el dilucidar la forma que adquiere la opresión social en los procesos educativos, en la construcción del saber, en las relaciones sociales internas que se dan en los mismos, en las sociedades capitalistas. Estas experiencias políticas pedagógicas se inscriben dentro de toda una tradición de pedagogía crítica desarrollada por diversos movimientos sociales. Ambas experiencias de bachilleratos populares retoman como base para pensar sus propias prácticas, las desarrolladas por otros movimientos sociales y organizaciones, como así también retoman experiencias educativas históricas. En este sentido y como elemento fundamental no solo para entender las experiencias de los BP en MSs, sino para entender la lucha política de los mismos, es necesario dar cuenta de la importancia que tienen otras experiencias, algunas actuales y otras pasadas, como referencias y antecedentes fundamentales en la puesta en marcha de cada unas de estas escuelas populares, y también del mismo movimiento. Se trata de entender una serie de continuidades y rupturas que se han dado en el acontecer histórico, en la memoria de los pueblos en lucha. De este modo lo que los movimientos sociales contemporáneos hacen, y concretamente los MSs que estamos estudiando en este trabajo, es dar cuenta de esta continuidad histórica, continuidad de las luchas sociales, desde otras prácticas y acciones pero manteniendo y retomando las reivindicaciones políticas e históricas de las clases subalternas en lucha. Continuidad marcada por constantes rupturas y

manifestaciones históricas, que llevan guardada en sí la memoria histórica, la memoria colectiva de los pueblos en lucha, y que aún hoy resisten.

Dentro de las experiencias históricas y actuales que retoman ambos movimientos para pensar la creación de los BP, podemos mencionar a principios del siglo XX, el trabajo político educativo encabezado por organizaciones anarquistas, socialistas y comunistas. También la experiencia de las escuelas fábricas durante el primer gobierno peronista, escuelas dirigidas a la población adulta, la experiencia de y concretamente la CREAR, el surgimiento durante esos años de los primeros CENS (Centros de Enseñanza de Nivel Secundario) también dirigidos a la población adulta, con el objetivo no sólo de capacitar sino de formar para el trabajo, formar desde una concepción integral. Una de las educadoras de IMPA e integrante de la CEIP manifiesta que:

(...) estamos muy inspirados con lo que fue la campaña de la DINEA, en Argentina hay un corte en la educación de adultos en la década del 70, un corte muy grande producto de la dictadura militar, un corte en la cultura, la sociedad, la política y todo lo que tenga que ver con un mínimo proyecto de transformación, se barrió se exterminó, más que nada estamos inspirados en esas experiencias, las escuelas agrícolas, las experiencias educativas que tengan que ver con eso, apostar a construir una política diferente. (Nadia).

Es importante aclarar en este punto que lo que los movimientos y organizaciones sociales recuperan es toda una tradición de pensamiento crítico y popular de la educación y no las formas compensatorias que muchas veces adquirió la educación de adultos. De lo que se trata es del rescate de todas aquellas prácticas y experiencias que lucharon en contra de la concepción asistencialista de la educación de los adultos y también en contra de aquellos planes y programas diseñados desde el estado para la población adulta muchas veces considerada como “población marginada”, con fines meramente utilitarios, donde la formación y la educación de los adultos tenía el objetivo de formar sujetos capaces de reproducir la lógica necesaria para el funcionamiento y la perpetuación del sistema capitalista. En este sentido es que Rodríguez Brandao, manifiesta que la educación de adultos “es una forma compensatoria de necesidad de distribución desigual del saber necesario” (1993:53), por eso anteriormente aclaramos, que la experiencia de los BP, si bien retoman y consideran como uno de sus antecedentes algunas experiencias de educación de adultos en Argentina, no es toda la

tradición de EA, sino sólo aquellas experiencias que supieron mantener cierta autonomía en relación al estado y dirigir el proyecto pedagógico hacia objetivos liberadores y no reproductores del orden existente.

De este modo las experiencias de los BP lo que hacen es recuperar la memoria histórica de aquellas experiencias pedagógicas que se dirigieron a formación de la población joven y adulta que por diversos motivos había quedado al margen de las instituciones oficiales. Se inspiran en todas aquellas experiencias que toman a la educación como herramienta de transformación social. Este rescate de experiencias es sobre todo un rescate de aquellas prácticas que consideran y trabajan desde una perspectiva de la pedagogía crítica, de la educación popular que nace durante la década de los 60 y principios de los 70. Juan Pablo señala:

(...) nosotros nos sentimos y somos parte de una tradición de la educación popular latinoamericana que reconocemos como herencia que tiene momentos en las experiencias del anarquismo, socialismo, de las organizaciones campesinas, de organizaciones vinculadas al ala progresista de la iglesia católica, nosotros reconocemos esa como nuestra herencia y como nuestra propia historia.

Existen otras experiencias contemporáneas de gran importancia que también han incidido de alguna manera en la creación de los BP, estamos hablando de las escuelas del MST de Brasil (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), las escuelas zapatistas en el EZLN en México, la Universidad indígena en Ecuador, todas experiencias que se dan actualmente en el escenario de lucha latinoamericana. Son movimientos sociales que sostienen una bandera de lucha histórica, a su demanda por la tierra, por la identidad, por el rescate de su cultura, por la autonomía, le han sumado la lucha por el derecho a la educación, a crear y que sean reconocidas sus propias escuelas, sus propios métodos y contenidos de aprendizaje. En este sentido, la creación de escuelas en los MSs es parte de la lucha y a la inversa, la lucha y la vida cotidiana del movimiento es parte fundamental del aprendizaje en la escuela. Todas estas iniciativas surgen desde los propios movimientos y organizaciones que plantean y practican distintas concepciones sobre la autonomía en relación al Estado, la iglesia y los partidos políticos. Es por eso que la creación de los BP se suma al escenario de luchas latinoamericano, donde la educación es una lucha y una conquista más por parte de las clases subalternas, de este modo la educación, “se construye en un proceso de lucha

que, en si mismo, es un proceso educativo”, y a su vez los procesos educativos, es decir los BP, son formas de luchas, son herramientas políticas para la construcción política de los MSs. (GOHN, M. en RIGAL, LUIS, 2011:118). En este sentido planteamos que la existencia de cualquier proceso histórico-social, implica un análisis en términos de construcción de hegemonía de una clase o de una alianza de clases.

La construcción de BP al interior de los MSS, plantea la necesidad de construir una nueva hegemonía de las clases subalternas, y ésta sólo puede ser posible si se logra una transformación que vaya más allá de los intereses económicos-corporativos, una hegemonía que incluya tanto la construcción política, como la dirección moral, cultural e ideológica (GRUPPI, Luciano, 1978), he aquí la importancia de la educación en la construcción de esta nueva hegemonía.

**¡Oh, Oh, Oh, lucha y educación!
Tensiones y rupturas entre la propuesta pedagógica de los BP y la escuela
Tradicional**

Para continuar, nos interesa abordar cuáles son los elementos fundamentales que señalan los y las protagonistas de estas experiencias, en cuanto a desacuerdos con la educación tradicional que imparte el Estado. Cuáles serían los aspectos y prácticas que marcan una diferencia y ruptura con la escuela tradicional, y que a su vez, aportan a la construcción y fortalecimiento del proyecto político pedagógico del movimiento.

Una primera diferencia que podemos establecer entre la propuesta política pedagógica de los BP en relación a la escuela tradicional, según una de las docentes de IMPA, es que mientras las escuelas tradicionalmente funcionan en el estado o desde el ámbito privado, los BP son escuelas gestionadas desde organizaciones y movimientos sociales. El ser gestionada desde una organización y no desde el Estado, marca un punto de ruptura fundamental ya que esta no obedece a los patrones políticos pedagógicos hegemónicos, sino que intenta construir un proyecto propio, teniendo en cuenta los objetivos de la organización. Se trata de crear una escuela desde otro lugar, con otra mirada y que responda a los objetivos de un proyecto educativo liberador:

“...pensar la escuela y la educación desde una nueva relación, las escuelas y las organizaciones 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, desfeticizando sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y en permanente circulación”. (ELISALDE, R. y AMPUDIA M., material extraído de documentos realizados por la CEIP)

Otra diferencia entre los BP y la escuela tradicional, es que los BP tienen en cuenta una serie de elementos y características que las escuelas tradicionales no contemplan, Nadia plantea que:

...los BP atienden una serie de cuestiones que la escuela tradicional no atiende, nosotros para dejar libre a un estudiante se contemplan un montón de situaciones antes de dejarlo libre, nos damos todo un trabajo de llamados, de preguntar, de consultar por que viene, por qué no viene... Pero la realidad es que llegan, llegan con la intriga de que es una escuela diferente, una escuela donde probablemente algún amigo ya estuvo, algún conocido ya estuvo, la escuchó nombrar en el barrio, escuchó de alguien que venía o de un programa que le recomiendan que venga a esta escuela, porque es de tres años, porque es de adultos. La construcción de que esto es un espacio de transformación y que esto es un espacio político y que la escuela se construye con los estudiantes entre educadores y estudiantes es un proceso que se va dando, nosotros apostamos a esa construcción... (Nadia)

Lo expuesto anteriormente, no significa que los BP, y quienes los llevan a cabo, se conviertan en asistencialistas o paternalistas. Lo que los y las protagonistas de estas experiencias proponen es poder generar un proceso pedagógico que no sólo parta de las características y necesidades de sus educandos, sino que también acompañe todo el proceso, en la escuela, en la comunidad, después de haber transitado los tres años del BP, un proceso que va más allá de lo escolar, que lo traspasa y que es transversal a todo el movimiento. Quienes llevan adelante esta tarea educativa parten de reconocer la situación de clase de los y las educandos. Es a partir de este reconocimiento y de este reconocerse que se trabaja, desde una educación clasista, que no reproduzca las injusticias sociales sino que sea crítica, transformadora y reveladora de las relaciones de opresión.

En esta propuesta política pedagógica, quienes cumplen el rol de educandos no se convierten en meros números, o agentes de tránsito por una institución, como suele suceder en las escuelas tradicionales. Cada estudiante, cada docente y cada integrante de

los BP y del movimiento, son fundamentales para lograr el proyecto político pedagógico que se construye,

“...en este tipo de escuelas el estudiante deja de ser un sujeto pasivo, una caja en la cual el docente inserta conocimientos, y se convierte así en un sujeto crítico-político (...) se destaca la importancia de la propia voz, de pronunciarse, decir a los demás quién soy yo, decir qué pienso de las cosas, del mundo, de lo que me rodea”. (SPINELLI, Fedra, 2008)

Además de ser un planteo explícito de los protagonistas, nuestro análisis nos permite afirmar que la propuesta educativa analizada, se reconoce en los aportes de Paulo Freire, quien en su Pedagogía del oprimido nos dice: “...ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”. (1970:90) Esta afirmación, no pretende anular el rol de los y las educadores como guías y coordinadores del proceso educativo, se trata de entender la importancia de los saberes de todos los y las sujetos que son parte del proceso educativo. Es decir, la forma en que los BP -tanto del Frente como los de la CEIP en articulación con el MNER y otras organizaciones- trabajan y desarrollan su práctica pedagógica, si bien reconoce la importancia del educador, como coordinador del proceso de aprendizaje, retoma en este proceso los conocimientos, experiencias y saberes de quienes son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. No se trata de negar el rol del educador sino de reconocer la importancia de los saberes de los y las educandos:

“Nosotros planteamos la articulación de saberes: el saber sistematizado con el saber del estudiante, de su lugar de trabajo, de su experiencia en alguna escuela, porque todos tuvieron alguna (...) Lo que se da es una fusión, no como enunciado, porque hay un camino recorrido. Desde que las escuelas se arman ya la consigna empieza a tomar cuerpo: la asamblea docente estudiantil no es consigna sino una realidad”. (ELISALDE, Roberto en QUINTANA, Osvaldo, 2006)

Otro aspecto de gran importancia dentro de la propuesta de los BP, es que se tiene en cuenta la especificidad de la población con la que se trabaja. De esta manera se hace explícito que el trabajo con adultos no puede desarrollarse al igual que cualquier escuela de educación media. Tanto los programas, metodologías como horarios, son acordes a la población adulta y a sus condiciones ya que esta es una población que en gran parte

además de ser estudiantes, son trabajadores y trabajadoras, padres y madres. Es decir, previo a que iniciaran las clases se realizó un relevamiento en cada uno de los barrios donde funcionan los BP, y fue a partir de éste que se organizó un cronograma de trabajo, con horarios, ejes transversales a trabajar. En síntesis, la forma de funcionamiento de cada BP es el resultado de, por un lado la necesidad de la población con la que se trabaja y por otro, de los objetivos que persigue la organización que crea el BP. (Material extraído de algunos testimonios obtenidos durante la visita realizada a Buenos Aires en julio del 2010) Si bien existe un horario en el que los y las estudiantes deben asistir, la modalidad de funcionamiento de los BP permite recuperar horas en otros momentos en caso de no haber podido asistir al cursado regular. En relación a los temas y contenidos que se trabajan podemos plantear a partir de la lectura realizada de los programas y planes de estudio, si bien retoman la currícula tradicional de los CENS, estos contenidos son abordados desde otra perspectiva, en el caso de IMPA y en general de los BP que surgen desde la CEIP en articulación con el MNER, Juan pablo explica cómo han trabajado:

(...) los bachilleratos en empresas recuperadas tienen un diseño curricular armado en base a una propuesta de trabajo que apunta a discutir la naturalidad de la relación entre capital/trabajo, la valoración del trabajo autogestionado, hemos reformulado algunas materias, hemos armado una materia que se llama cooperativismo I, entonces qué se trabaja ahí, se trabaja el recorrido histórico de las experiencias cooperativas como parte de la experiencia de los trabajadores, como una posible respuesta autoorganizada de los trabajadores contra la lógica del capital, y trabajamos mucho en algo que nos parece central la construcción del sujeto político crítico que la estructura de la asamblea.(Juan Pablo)

Es decir los contenidos se trabajan teniendo en cuenta determinados aspectos y características que hacen a la necesidad y a las distintas realidades de los y las estudiantes así como también teniendo en cuenta la perspectiva de educación popular, “...estas escuelas tienen las mismas materias que la oficial: Historia, Lengua, Matemáticas pero se aprende de otra manera, y esa manera es preguntando ¿Por qué? ¿Para qué?...” (SPINELLI, Fedra, 2008)

Otro de los aspectos mencionados por las personas que llevan adelante estas experiencias, en relación a la propuesta política pedagógica de los BP, es que estos se

proponen explícitamente, a diferencia de la escuela tradicional, el poder generar sujetos críticos de la realidad, de su propia realidad y de la que los rodea. Además manifiestan que el trabajo pedagógico y por lo tanto de formación crítica, va más allá de lo escolar, se desarrolla también en los distintos espacios de la organización y de la comunidad a la que pertenecen. Se trata de que quienes son parte de los BP, sean protagonistas en sus propios espacios y territorios, en el barrio, en la comunidad, en sus trabajos:

(...) la apuesta es esa la conformación de sujetos críticos, sujetos críticos y políticos en función de accionar sobre su propia realidad para poder transformarla, que los estudiantes que vienen al bachillerato se conviertan e referentes en sus propios barrios que repiensen la realidad que los rodea que no naturalicen las relaciones sociales de este mundo como dadas e impuestas.... (Nadia)

Estas diferencias que los y las protagonistas de los BP manifiestan entre los BP y la escuela tradicional, no buscan generar competencia entre ambas propuestas políticas pedagógicas. En *El Machete Revista de Educación*, realizada por el FPDS, expresan que la escuela tradicional debe replantearse sus objetivos y políticas:

“...en la actualidad atravesamos una crisis del sistema educativo en general y en especial en el sector de jóvenes adultos, que han sido expulsado del sistema escolar, social y económico (...) Creemos que esta crisis educativa, es parte de una crisis del sistema y modelo aplicado a la Argentina en los últimos 30 años. De esta manera la escuela debe replantearse en tanto sus objetivos y políticas”. (Revista El machete n°1)

De este modo podemos decir que, la crítica que realizan quienes son parte de los BP hacia la escuela tradicional, se debe a que ésta es parte de una construcción política hegemónica, la cual llega y se instala en las comunidades a partir de una decisión del mismo estado o desde grupos privados o seguidores de alguna religión. Son escuelas que reproducen la lógica del sistema dominante, donde educar se limita a la tarea de instruir para determinados fines y tareas, donde educar es disciplinar para adaptarse al sistema y para responder a las necesidades del mismo, donde educar es crear sujetos pasivos y moldeables. Es necesario aclarar que más allá de que existan dentro de la escuela tradicional, educadores comprometidos con las comunidades y con el trabajo pedagógico, estas escuelas cumplen un rol fundamental en el mantenimiento y reproducción de la ideología dominante, no se trata de voluntades individuales, sino de un sistema educativo hoy en manos de una alianza de clases que no representa los

intereses de las clases subalternas. En el siguiente fragmento, podemos ver cómo a partir de una crítica a la educación que reproduce lo dominante, se plantea un tipo de educación que apuesta a crear otro tipo de sujeto:

“La escuela tradicional, la que Freire va a llamar “bancaria”, pone el énfasis en la enseñanza de las palabras porque con ellas se describía la realidad. En la educación liberadora más que enseñar palabras, interesa lograr que la persona pronuncie “su palabra”; es decir, que sea capaz de anunciar ante los demás quién es y lo que piensa. Por eso no hay verdadera educación sin diálogo”. (SPINELLI, Fedra, 2008)”

La formación crítica e integral que se proponen los protagonistas de los BP, parte de reconocer la existencia de un sistema económico, político e ideológico, que se impone de forma perversa constantemente, en la vida cotidiana de todas las personas, es por eso que la educación en los BP parte necesariamente de reconocer esa situación y de reconocer el lugar que cada quién ocupa dentro de él

(...) la educación es un campo de lucha, la escuela en el día a día es un campo de lucha (...) educación popular es educación para la liberación crítica de lo que existe y lo que existe es el capitalismo (Juan pablo-CEIP).

En concordancia con esta afirmación, desde los BP del FPDS, manifiestan que la educación popular es parte de la construcción de poder popular, y por lo tanto promueve el desarrollo de sujetos críticos, resaltando los saberes culturales y de resistencia del pueblo. (El Machete Revista de educación)

La apuesta a la educación popular y crítica que realizan los movimientos sociales con la creación de los BP, tiene que ver con concebir a la educación como una herramienta de cambio social, pero éste no sólo se da en los niveles macro de la sociedad y de las estructuras sociales, sino que también se da en las subjetividades, en cada una de las individualidades que son a su vez resultado de diversos procesos colectivos. En relación a esto exponemos un fragmento de un Plenario de Educación de uno de los BP del FPDS:

“...pensamos que la educación popular nos ofrece posibilidades para construir poder de otra manera. Concebimos el problema educativo como problema político. Ello implica asumir nuestra opción por el cambio social, es decir al

cambio profundo en las relaciones sociales”. (Memoria, Planificación del Plenario de Educación -Bachillerato Popular Roca Negra. Sistematización del primer taller de equipo. Hacia la construcción de nuestro proyecto pedagógico político. Buenos Aires, febrero – marzo 2008)

De esta manera podemos decir que el proceso de cambio en los sujetos sociales que transitan por estas experiencias, parte de los mismos, de sus sentidos, de sus conocimientos, de sus trayectorias y experiencias de vida, más allá de que éstas se encuentren impregnadas por formas e ideas propias de las clases dominantes. Todo proceso pedagógico que tenga como objetivo desarrollar una pedagogía liberadora, debe saber partir de los y las mismos educandos. En sintonía con este planteo, y con la experiencia pedagógica que venimos trabajando, retomamos a Freire cuando plantea dentro del proceso de la pedagogía del oprimido lo siguiente, “la pedagogía del oprimido que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos...”. (FREIRE, Paulo, 1970: 41) El exponer esta frase de Freire, tiene que ver con que consideramos que desde los BP, se da un proceso de descubrimiento, no sólo de la realidad que rodea a las personas que son parte del proceso sino un descubrimiento de sí mismos como sujetos activos, capaces de percibir y transformar su mundo. Uno de los estudiantes del BP Maderera Córdoba, bachillerato también coordinado por la CEIP, nos permite sostener la afirmación anterior a partir de su testimonio sobre la experiencia en el BP,

...me hice cargo de la historia de ellos, de mi historia y entonces hubo que convivir. Llegué por casualidad pero elegí quedarme. A veces caigo en crisis con el método de la educación popular, no soy un militante como otros de mis compañeros, comparto lo que ellos hacen y siento que hoy tengo que ser parte de esto, no toco el bombo y no canto pero estoy acá, peleando de otra forma por el mismo espacio”. (Testimonio de Jesús, estudiante del BP Maderera Córdoba, coordinado por la CEIP, en Spinelli, Fedra Spinelli, 2008)

En relación a este proceso de cambio que manifiestan quienes se suman a la propuesta pedagógica de los BP, desde este trabajo sostenemos que es justamente ese proceso social, intelectual y colectivo, el que permite ir elaborando una concepción crítica del mundo. En este sentido retomamos a Gramsci cuando manifiesta

“el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario”. (GRAMSCI, A., 1971:8)

Tomamos este pequeño fragmento ya que desde el análisis que venimos realizando de los BP, creemos que justamente la práctica de partir desde los y las educandos, de sus condiciones de vida, sus trayectorias, es lo que permite ir elaborando de forma conciente una nueva concepción y percepción del mundo, una visión crítica e integral del mundo. En sintonía con esto continuamos con el planteo gramsciano, quien nos dice que dentro del sentido común existen núcleos sanos de sentido, no todo ha sido impuesto por la ideología hegemónica, es decir, dentro del sentido común es posible descubrir *el buen sentido*. Este proceso que se va dando en cada una de las personas que son parte del proyecto político pedagógico de los BP, va develando un nuevo sentido, el cual es necesario que se transforme, dentro de este proceso, en un sentido unitario y coherente (GRAMSCI, A.1971:12). En relación a lo que venimos desarrollando en cuanto a procesos de transformación subjetiva, es decir, en cuanto a formas de concebir al mundo, exponemos a continuación un breve fragmento de un estudiante de un BP, quien nos dice:

La metodología que aplican los educadores en la educación popular es justamente “apropiarse” del conocimiento de una manera practica, cotidiana, uno puede ver que la revolución fue en la 1º Internacional en París, Francia, Europa y también es acá, hoy, en Buenos aires. Esto también es la revolución. La educación así es distinta, es hacerla carne, es hacerla cotidiana. Estoy convencido que nos estamos formando como sujetos políticos, críticos y pensantes, independientes. (Testimonio de Jesús estudiante del BP Maderera Córdoba coordinado por la CEIP en Spinelli, Fedra, 2008))

En sintonía con la concepción de Gramsci que describimos más arriba, desde el presente trabajo consideramos a los BP como espacios donde se crean nuevas formas de actuar y pensar, nuevas relaciones, se construye conocimiento de forma participativa, desde las vivencias de cada uno de los protagonistas y desde la memoria histórica. Pensada de esta forma, la escuela dentro de los movimientos sociales no puede estar al margen del proyecto político de dicho movimiento, es por eso que desde los BP se retoman los principios y objetivos del mismo. Lo cual no quiere decir que los BP se conviertan en espacios educativos para bajar una determinada línea política elaborada por un grupo minoritario de iluminados. De lo que se trata es de trabajar y aprender

desde una mirada crítica, que de cuenta del lugar social que ocupan los diferentes actores sociales dentro de la división social del trabajo, dentro del sistema capitalista, poder entender esta situación no sólo desde lo local, es decir desde el barrio, desde la propia comunidad, sino también poder generar y desarrollar un pensamiento abstracto que permita a los sujetos comprender el complejo desarrollo histórico del cual forman parte. En una nota, Roberto Elisalde integrante de la CEIP expresó en relación a los BP “...entendemos la escuela como una organización y lugar de formación integral, para que quienes estudian tengan protagonismo en la organización de su comunidad o barrio. Es algo bien distinto de una escuela tradicional, que brinda servicios y tiene carácter asistencialista...”. (ELISALDE, Roberto por HAUSER, Irina: 2004) Esta es una premisa fundamental dentro de la propuesta de la educación popular, la cual es retomada y puesta en práctica desde los BP, no se puede pensar ni realizar ninguna práctica pedagógica, sin tener en cuenta, sin considerar a los y las distintos sujetos y sus contextos sociales.

En síntesis consideramos que desde la escuela y como parte fundamental del aprendizaje, se desarrollan otras formas de aprender y enseñar, formas que nacen no desde una idea preconcebida, sino desde una praxis: “práctica-teoría-práctica” que hace posible reconocer a la escuela como un espacio de lucha y disputa y a los sujetos como protagonistas en la transformación de la misma.

5.4 Las relaciones que los distintos BP con sus comunidades y con el mismo movimiento social del que forman parte. Cuando la escuela es parte de la comunidad, la comunidad es también escuela

Cuando se habla de escuela, se nos presenta una imagen de un edificio, construido desde el estado o alguna institución privada, en un determinado espacio, pero ¿qué significa crear una escuela en un espacio que puede ser una fábrica, un centro cultural, un comedor o un simple salón? ¿Cómo llegan los BP a establecerse en las comunidades? ¿Por qué las personas que viven en esa comunidad asisten a un BP y no a la escuela tradicional? Estas son sólo algunas de las preguntas que nos guiarán en el análisis que realizamos a continuación, cómo fue que la fábrica, el salón del MTD, el

comedor, el centro cultural, lograron estrechar el vínculo con su comunidad, cómo llegó esta propuesta educativa a los jóvenes y adultos de la zona, por qué estos decidieron terminar o empezar un bachillerato popular.

Quienes emprenden la tarea de llevar adelante la escuela de IMPA, la CEIP, se acercan al barrio, barrio porteño de Almagro lugar donde se sitúa IMPA, y comienzan un trabajo al cual denominan como mapeo social, el mismo tienen como objetivo conocer el territorio en el cual se trabaja, las distintas organizaciones que existen, las características del barrio, su población, “el propósito es estar conectados, porque creemos que es imposible diseñar un espacio de poder popular sino definimos primero la red que lo va a integrar y de qué trama vamos a participar (AMPUDIA, M, 2008: 257) Es por eso que, durante la primera etapa de trabajo el objetivo fue conocer la población del lugar, las necesidades, las trayectorias escolares, las diferentes organizaciones que había en la zona, la existencia de escuelas, las demandas escolares. De forma paralela a este proceso, se conformó el equipo que trabajaría en la experiencia del bachillerato, el cual fue definiendo, junto a los trabajadores de IMPA, algunos objetivos que marcarían las líneas del trabajo articulado entre ambos, la CEIP e IMPA. La propuesta del BP no sólo era para los vecinos del barrio, sino también para los mismos trabajadores de IMPA quienes durante este proceso manifestaron no haber culminado los estudios secundarios. De esta forma se iba construyendo una escuela secundaria de jóvenes y adultos destinada a aquella población del barrio, a los barrios cercanos y a los trabajadores de IMPA, que por diversas razones no habían terminado sus estudios. Con el correr del tiempo la población que asiste al BP IMPA, se fue modificando y ampliado; algo que empezó para los vecinos y los trabajadores, hoy se ha convertido en una escuela a la que concurren personas de diferentes espacios:

“Allí van los jóvenes y adultos que el sistema educativo rechaza. Madres solteras, chicos bajo juez, mayores de edad que no pueden pagarse una nocturna o cumplir la asistencia obligatoria porque tienen que trabajar (...) Todos ellos quedan fuera de la escuela oficial por un sistema que no contiene sino que expulsa (...) La población estudiantil es variada, diferentes edades, realidades y procedencias. Algunos son del barrio, otros no. A la vuelta hay un hogar con chicos que están internados por múltiples problemas y también asisten a la escuela. Además hay un centro de adolescentes solteras que no tienen lugar donde instruirse”. (SPINELLI, Fedra, 2008)”

Es decir la escuela se convierte en un espacio donde muchos de los que asisten lo consideran como su espacio, un lugar donde se puede, donde no se expulsa. Durante la participación en la clase de historia del BP IMPA, muchos de los y las estudiantes planteaban que se habían enterado por algunos amigos y familiares, que sentían que era un propuesta distinta, que se trabajaba en grupo, que dentro del BP era muy importante lo que cada uno decía y lo que cada uno había vivido, que sentían que era una escuela donde se puede. También muchos planteaban que al principio les había costado mucho empezar a participar, expresarse, pero que les gustaba que la escuela y los profesores del bachillerato les dieran la voz. Los y las estudiantes reconocieron y mencionaron como algo importante y distinto a la escuela tradicional el que su palabra fuera tenida en cuenta, que sus experiencias de vida aportaran al aprendizaje de un colectivo de personas. Quienes cumplen el rol de educadores en los BP, parten de las concepciones que los y las mismos estudiantes traen, y es a partir de ellas que se desarrolla y se lleva adelante el proceso pedagógico.

Según un material realizado por integrantes de la CEIP y docentes del BP IMPA, la importancia de crear una escuela en los marcos de una fábrica recuperada tiene que ver con la posibilidad de sumarse a las actividades educativas culturales y productivas de dicho espacio, es decir, la existencia del centro cultural, de investigaciones, la biblioteca popular, y de este modo aportar a la generación de vínculos entre la fábrica y el barrio, lograr una mayor inserción de la fábrica en la comunidad.

Además la orientación del BP IMPA es compatible con la realidad del espacio en el que funciona, por ello, la orientación es en *gestión de cooperativas y microemprendimientos*. Esta especialización del BP,

“...pretende brindar una formación y capacitación a los estudiantes del bachillerato conforme a las necesidades de los nuevos procesos de organización social, así como también constituirse en un espacio de difusión académico y educativo de los valores sociales alternativos desarrollados por el movimiento de empresas recuperadas. (Material extraído de documentos realizados por miembros de la CEIP-IMPA en compilación de documentos)

Tal vez la experiencia del FPDS en la conformación de sus BP es diferente por el trabajo territorial previo que estos ya tienen en donde se crean los BP. Los espacios donde actualmente existen bachilleratos son: Roca Negra en Lanús, San Telmo,

Barracas en Capital, Luján, La Plata y uno en un barrio de la provincia de Córdoba. Estos se llevan a cabo en espacios donde ya existe un trabajo territorial con los vecinos, sea porque funciona un MTD, un comedor, una biblioteca, porque se dan talleres de recreación o apoyo escolar. Fernando docente del BP e integrante del FPDS, cuenta cómo fue el inicio de esta experiencia:

... en el 2008 sobre todo en capital comenzamos con un componente altísimo de compañeros ya de base del movimiento, más de la mitad. Se trabajó en el barrio, se dio difusión. Al comenzar la cursada en el 2008, ya funcionando, viendo que van profesores, estudiantes, comienza a caer más gente y se reparte un poco la participación entre estudiantes que ya pertenecen a la organización de base que impulsa el bachillerato y vecinos que participan porque quieren terminar el secundario. (Fernando, FPDS)

Es decir, lo que se da es un proceso de trabajo que viene de alguna forma a reafirmar otras prácticas y actividades que ya tenían en la zona. Con una participación importante de compañeros del mismo movimiento, donde uno de los objetivos es formar a esos compañeros, y una importante participación de vecinos que se acercan por primera vez con el objetivo de terminar sus estudios. En este sentido, es importante analizar el rol que cumple la escuela no sólo dentro del movimiento sino también dentro de la comunidad, ya que no se trata de crear una escuela de formación política del MTD, sino como enuncia Fernando:

(...) el objetivo no es que pasa como una instancia de la escuela formal donde va y obtiene un título, sino que se forme desde un principio pedagógico que es auto organizarse, asumir los problemas que tenemos organizarse para darles solución. El objetivo es sumar a la organización popular, no es sumar gente al Frente a la organización de base, sino que sumar a la organización popular es que la persona que pasa por acá vuelva con otra cabeza, que sepa que cuando pasa un puntero por su casa sepa que es un tipo que lo va a cagar, que más vale abra bien los ojos y trate de organizarse para conseguir los objetivos reivindicativos inmediatos y también que pueda asumir los problemas de la sociedad y darle una mirada crítica a eso. (Fernando, FPDS)

En sintonía con lo que venimos planteando, retomamos a Norma Michi quien manifiesta

“que muchos de los MSs están avanzando en la formación de sus propios miembros, sus propios intelectuales, pretendiendo evitar la separación entre lo intelectual y lo manual en esta formación; se trata de una formación que toma y

se basa en el conocimiento que van produciendo cotidianamente los mismos movimientos”. (ENEOB, 2010:247).

Desde la perspectiva política gramsciana, podemos aportar que las clases subalternas, organizadas en diversos movimientos y organizaciones sociales, están construyendo sus propios espacios de formación, con su normatividad, con sus propias lógicas y formas de enseñanza-aprendizaje, “...todo grupo social, cuando se afianza en el campo económico, debe elaborar su propia hegemonía política y cultural, y crear, por consiguiente, sus propios cuadros, sus propios intelectuales...”. (GRUPPI, Luciano, 1978: 109)

El BP dentro del FPDS, al igual que resto de los espacios del movimiento, se basa en un fuerte trabajo territorial, donde se trabaja desde las necesidades concretas de los habitantes de cada comunidad. De este modo cada regional del movimiento, si bien comparten objetivos y principios comunes como FPDS, mantiene una autonomía en su forma de trabajo, ya que trabaja desde las necesidades e iniciativas que surgen en los diferentes contextos. Por eso la orientación y modalidad que asume cada BP del FPDS dentro de la organización de base, depende de las características de sus estudiantes, de las problemáticas del barrio o comunidad, de las necesidades de la organización. En los espacios donde el trabajo es uno de los ejes más fuerte, el BP tiene una orientación en *cooperativismo y microemprendimiento*, en aquellos donde existe un mayor trabajo comunitario los BP tienen una orientación en *desarrollo comunitario*, en espacios donde existen conflictos socio ambientales que impactan en las condiciones de vida de quienes viven en esa zona, la orientación que ha asumido el bachillerato es *ciencias naturales, ambiente y salud*. De este modo, cada BP se construye conforme no sólo a los objetivos del movimiento y de su organización de base, sino también según las necesidades concretas del territorio del cual forma parte.

La escuela en movimiento, la escuela del movimiento

Para dar continuidad al análisis, creemos fundamental remarcar que estas experiencias pedagógicas se inscriben dentro del trabajo de lucha y organización que

llevan adelante ambos movimientos sociales. Los Bachilleratos Populares trabajados, son parte de experiencias políticas más amplias, no se trata de crear solamente una escuela en clave de educación popular; se trata de entender al movimiento social del que surgen como experiencia pedagógica en sí, como formación de nuevos hombres y mujeres. Es por eso que dentro de estos, los BP aportan y consolidan el trabajo político pedagógico del movimiento social al que pertenecen.

A partir de los materiales trabajados y de la observación y participación realizada en los distintos BP, podemos manifestar en un primer momento que la creación de BP en clave de educación popular, recoge una importante tradición de la historia de las clases subalternas, y por otra parte manifiesta un presente de lucha que contempla los diversos frentes y trincheras. Es por eso que uno de los objetivos de los BP que expresaron algunos integrantes y referentes de los mismos, alude a la construcción de un conocimiento colectivo, crítico, popular que parta de los educandos, es decir, de sus vidas, de sus trayectorias, de sus saberes. En relación a este objetivo y reconsiderando a Gramsci, podemos plantear que lo que los BP proponen es “elaborar la propia concepción del mundo de manera conciente y crítica, y por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar pasiva y súbitamente la huella que se imprime sobre la propia personalidad”. (Gramsci, Antonio en Gruppi, Luciano, 1978: 92). Como plantea Freire se trata de saber partir y no de quedarse estancado, partir sobre ese terreno muchas veces impuesto por el contexto en el que se vive, por espontaneidades, por fragmentos muchas veces incoherentes, acrílicos, al que se le ha denominado como *sentido común*, para desde ahí ir construyendo y descubriendo dentro de éste, un sentido crítico e integral, el *buen sentido*,

“Una filosofía de la praxis sólo puede presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, sobre todo, como crítica del "sentido común" (luego de haberse basado en el sentido común para demostrar que "todos" son filósofos y que no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de "todos", sino de innovar y tornar "crítica" una actividad ya existente) y luego de la filosofía de los intelectuales...” (GRAMSCI, Antonio 1971:14)

En el proceso que van realizando los y las estudiantes junto a los y las docentes, se da una apropiación de éstos en relación no sólo a la escuela, sino también con la lucha cotidiana que significa existir, como escuela, como espacio recuperado, como organización. Es por eso que el bachillerato, según como lo expresan algunos docentes e integrantes de los movimientos, se suma en cada una de las luchas que tienen como escuela y como movimiento:

...los estudiantes participan con nosotros en todo tipo de asamblea, marchas, clases públicas, actividades que hay en la fábrica, en la marcha hicieron carteles, muñecos, escribieron consignas un poco la dinámica es esa, lo que se da es una escuela accionada desde otro lugar pero somos una escuela. Todo lo del año pasado cuando fue el proceso de sostener la ocupación de la fábrica para que no hubiera desalojo los estudiantes estuvieron... (Nadia)

Este proceso, se va dando de a poco, las personas que llegan al BP, llegan pensando que es una escuela más, sin embargo con el transcurrir del tiempo, esta situación va cambiando y los y las estudiantes comienzan a internalizar el sentido de esta nueva escuela. Esto se da en diferentes situaciones, es por eso que la escuela funciona como una organización social, con su propia dinámica de organización, que a su vez se suma a la del movimiento. Fernando cuenta cómo desde los BP de FPDS, se trata de articular la lucha del movimiento con la vida de la escuela. Muchas de las acciones que tiene el FPDS, son acciones en las que el BP y sus integrantes van participando. Además dentro de la escuela, existe un calendario propio, el objetivo es resignificar distintas luchas, momentos históricos y personas que son parte de la memoria histórica de las luchas populares y del movimiento:

Por ahí hay instancias más colectivas donde invitamos a que todos participen o por ejemplo el 25 y 26 de junio ¹⁴ todos los bachilleratos vamos a la estación y las clases son en la estación Darío y Maxi. Lo que no quiere decir que todos los estudiantes tengan que ser militantes de la organización de base, pero hay instancias donde hacemos coincidir una agenda más del Frente con la vida diaria del bachillerato. La respuesta de los estudiantes es buena, se encuentran con otros compañeros de otros bachilleratos, se pueden sentir parte de una cosa más grande. (Fernando, FPDS)

¹⁴ Como se mencionó anteriormente, el 26 de junio del 2002 fueron asesinados Darío Santillán militante del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de Lanús y Maximiliano Kosteki otro militante piquetero, durante una jornada de lucha desarrollada en el Puente Pueyrredón, Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Desde ese momento todos los 26 de junio se lleva a cabo una gran manifestación y se realizan diversas actividades en la estación de trenes de Avellaneda. Además actualmente la estación lleva el nombre de Darío Santillán.

Este acompañarse, ser parte de, entre los y las trabajadores, entre los y las integrantes del movimiento y el bachillerato, se da desde diferentes espacios, se trata no sólo de estar en las luchas, en la calle, sino también de ir recreando un nuevo vínculo, desde el compartir, desde la alegría, desde los espacios cotidianos de la vida es por eso que cada momento dentro de los BP, es también un momento donde la lucha se fortalece. En el caso del BP IMPA, la relación entre el BP y la vida de la fábrica se da de forma cotidiana,

“...los espacios de encuentro entre trabajadores y estudiantes son permanentes. Múltiples circunstancias, situaciones de conflicto. Hace poco hubo una movilización de trabajadores y estudiantes para reclamar ante un intento de clausura por parte de una dependencia del Gobierno de la Ciudad. Además existen espacios colectivos: diversión, fiestas, peñas. Relaciones que no pasan por la escuela. Vínculos construidos que atraviesan la fábrica y la escuela. La comunidad no solo se apropia de aquellos espacios sino que se da un fortalecimiento de vínculos y redes sociales”. (ELISALDE, Roberto en: Red latina espacios de autogestión, por: Osvaldo Quintana, octubre 2006)

A partir de lo expuesto, rescatamos la importancia que adquiere dentro de los procesos pedagógicos que llevan adelante los MSs, la vida cotidiana y los conocimientos de todos los que participan de algún modo en los BP. Se trata de una pedagogía del diálogo, de la sensibilidad, de la construcción de nuevas relaciones que trasciendan lo individual, una pedagogía que contempla las vivencias cotidianas y los saberes populares. De este modo reafirmamos la idea de que:

“(...) los BP recrean esta práctica de gestión colectiva en su propia organización escolar, a través de asambleas de docentes y estudiantes; siendo esta instancia donde se deciden asuntos fundamentales, tal como la curricula, o los pasos a seguir en la lucha por la oficialización. Así, es el propio movimiento social el que actúa como principio educativo y organizador tanto de las relaciones sociales en el aula, como de la gestión y la dinámica de interacción en los BP...” (BARALDO, Natalia, 2007)

Los BP retoman y trabajan desde los principios generales del movimiento, tanto el FPDS y el MNER en articulación con la CEIP, coinciden y plantean que estos principios son: la participación, autonomía, autogestión, democracia de base y organización popular, a partir de éstos intentan generar espacios abiertos, participativos, democráticos en cada una de sus comunidades, espacios en donde los y las estudiantes puedan expresarse y manifestarse sin miedo a equivocarse, al error, al ser burlados,

espacios que construyan nuevas relaciones y formas de organización. En este sentido la *asamblea* se constituye como espacio fundamental de funcionamiento, organización y toma de decisión del movimiento y de todas las prácticas que se realizan dentro de él, siendo los bachilleratos populares un espacio más donde el funcionamiento se da por medio de las decisiones que se toman en asamblea, y siendo la asamblea una de las prácticas fundamentales que se aprenden en la escuela. La escuela deja de ser un espacio único para convertirse en un espacio integral.

CAPÍTULO VI

CONSTRUYENDO UN NUEVO BLOQUE HISTÓRICO DE LAS CLASES SUBALTERNAS. RELACIONES Y TENSIONES ENTRE LOS BP Y EL ESTADO

A continuación desarrollaremos algunos aspectos que hacen a la relación que los Movimientos sociales estudiados, concretamente a partir de la creación de los BP, mantienen con el Estado. Nos interesa poder analizar las formas de organización que tienen como Bachilleratos Populares, las relaciones de fuerza con el Estado, las relaciones y tensiones que se dan entre estos y el Estado. De este modo abordaremos cómo construyen los BP su autonomía, ya que estos son escuelas reconocidas por el Estado pero gestionadas desde los mismo movimientos sociales. Cómo van creando una nueva hegemonía de las clases subalternas a partir de la creación de un proyecto político pedagógico autónomo.

Para poder desarrollar estas experiencias hemos retomado el análisis teórico y político de Gramsci, ya que entendemos a estas experiencias como parte de una construcción hegemónica, de una nueva hegemonía, de una contrahegemonía de las clases subalternas. Nos interesa hacer énfasis en la importancia que adquiere la lucha cultural y dentro de ella la educación. La necesidad de crear un bloque histórico de las clases subalternas, una nueva dirección moral, cultural e ideológica de las clases subalternas, y la importancia en ella de los *intelectuales orgánicos*,¹⁵ ligados orgánicamente a la organización y al movimiento. También ha sido fundamental para trabajar desde la perspectiva de educación popular, hacer uso de los aportes de Paulo Freire. Consideramos sus escritos y su práctica como base fundamental para entender a la educación como política y para entender el aporte de ésta en la lucha por la transformación social.

¹⁵ En este sentido, como sostiene Gramsci, el modo de ser del nuevo intelectual no puede consistir ya en la elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino en enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante. *La formación de los intelectuales*, pág. 27.

6.1 La experiencia de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha

...queremos una educación liberadora que pueda producir conocimientos y métodos que rompan con las opresiones personales y colectivas, seguimos poniendo el cuerpo y el espíritu en acción, también en las calles.

Fedra Spinelli, *En la calle también nos educamos*

En el camino que fueron transitando los distintos BP, la necesidad de juntarse, fortalecerse y luchar se hizo cada vez más explícita. Es por eso que como iniciativa de la CEIP se conforma un espacio de articulación y organización entre los distintos bachilleratos de las distintas organizaciones. En un primer momento, y respondiendo a la necesidad concreta de cada experiencia, este espacio tuvo un carácter más bien de formación, socialización de experiencias y enseñanzas mutuas. Las discusiones tenían que ver con diseños curriculares, programas, ejes comunes de trabajo, metodologías, didácticas, etc. Otro aspecto trabajado en este espacio era el a dónde ubicar estas experiencias: educación pública, educación popular, educación de adultos. En esta etapa el espacio sirvió para lograr ciertas definiciones metodológicas y políticas propias de los BP. Con el tiempo lo que nació como asamblea inter-bachilleratos comenzó a politizarse cada vez más, condicionado obviamente por diferentes situaciones que vivían los distintos BP y las organizaciones. El tema de la oficialización de los bachilleratos populares, respetando la especificidad y la metodología de los mismos, fue una de las primeras consignas y demandas hacia el estado dentro del espacio, con participación también de los y las estudiantes. (Material extraído de sistematizaciones realizadas por los integrantes de distintos bachilleratos populares que participan en la Coordinadora)

En el 2008 a partir de esta experiencia, se conforma la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. En la misma participan representantes, delegados tanto docentes como estudiantes de los distintos BP, sean de empresas y fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, movimientos de desocupados, cooperativas de educadores, etc.. Parte del proceso de conformación del espacio de la coordinadora fue trabajar en la

definición de una lucha conjunta. A continuación enunciamos el plan de lucha que lleva adelante la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha¹⁶:

- Salarios para todos los Docentes
- Reconocimiento de todos los nuevos Bachilleratos Populares
- Financiamiento Integral para todos los Bachilleratos (que tenga en cuenta la especificidad de la propuesta política pedagógica de los BP)
- Por un sistema de becas a estudiantes que signifique una ayuda real para Jóvenes y Adultos en situación de cursada regular

La Coordinadora funciona a partir del trabajo y las discusiones que cada BP va proponiendo. En cada BP se realiza internamente una asamblea, se discuten ciertos temas y llevan propuestas y discusiones al espacio de la Coordinadora para trabajar con el resto de los delegados. Los BP que pertenecen a un mismo movimiento llevan propuesta como BP y también como movimiento, es decir, algunas propuestas nacen de necesidades específicas del bachillerato y otras tienen que ver con propuestas que se discuten en materia educativa como movimiento, como parte de la construcción del proyecto político-pedagógico del movimiento. La misma funciona en asambleas mensuales, generalmente se llevan cabo el segundo sábado de cada mes con una duración de 4 horas aproximadamente. Los docentes que participan lo hacen como

¹⁶ La COORDINADORA DE BACHILLERATOS POPULARES EN LUCHA integrada por: Impa, Maderera Córdoba, 19 de diciembre, Chilavert, Raíces, 1º de Mayo, Paulo Freire, El Cañón, Agustín Tosco: Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP); Arbolito-Cooperativa Encuentro de Educadores Populares (CEEP-CTA); Simón Rodríguez-Organización Popular Fogoneros; Bachillerato Popular Centro Cultural de los Trabajadores-Centro Cultural de los Trabajadores; Bachillerato 2 de diciembre; Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer; Bachillerato Bartolina Sisa, Roca Negra, Carlos Fuentealba, Darío Santillán, Alte. Brown-Frente Popular Darío Santillán (FPDS); Miguelito Pepe-Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (CTA); Bachillerato Popular Ñanderoga-Centro Cultural Ñanderoga; Asamblea de Flores; Casa Abierta Villa 3; Bachillerato Germán Abdala-Agrupación Territorial Germán Abdala (CTA) - Colectivo Trabajo y Autogestión; Memoria del Fuego-Socialismo Libertario; Vientos del Pueblo-La Trifulca - Juventud Rebelde 20 de diciembre; Proyecto uno-Organización Horizontal Proyecto uno; Bachillerato Popular Amaycha-Grupo Amaycha; Bachillerato Popular La Esperanza; Bachillerato Popular El Galpón Cultural, Bachillerato Popular Lago del bosque-Frente de Organizaciones en Lucha(FOL); Bachillerato Popular El Llamador-El Galpón de Tolosa; Hermanas Mirabal-Organización Popular y Rebelde Villa Hidalgo (OPR); El Galpón de Moreno-Mesa Coordinadora Barrial MCB, Bachillerato Popular Osvaldo Bayer, Extraído en: de Bachilleratos Populares en Lucha en ANRED julio 2010- http://www.anred.org/article.php3?id_article=1316-

delegados o representantes del BP y de la organización, es por eso que a las asambleas llevan un mandato que se discutió previamente en la organización y en el BP, de este modo se van discutiendo y definiendo algunas acciones y posturas en común. La Coordinadora está abierta a la participación de nuevos bachilleratos. Cuando un nuevo BP quiere participar, generalmente se avisa en una asamblea previa y se discute la incorporación del mismo. Los acuerdos básicos del espacio son: la autonomía y la independencia política en relación al estado, partidos políticos y religión. (Material extraído de sistematizaciones realizadas por los integrantes de distintos bachilleratos populares que participan en la Coordinadora)

Uno de los objetivos fundamentales de este espacio es fortalecer la lucha por la existencia y reconocimiento de los bachilleratos populares gestionados desde las organizaciones y movimientos sociales. El hecho de que participen también los estudiantes dentro del espacio, responde a una necesidad primordial dentro de los BP, que es recuperar la cultura de la participación, del decir y decidir, de tener la propia voz, algo que la aplicación de las distintas políticas neoliberales tendieron a hacer desaparecer, junto al descreimiento de la política y del sentido de participar. Contra estas premisas, los BP se definen y definen su propuesta política pedagógica desde la participación, desde formas democráticas de participar, y tomar decisiones, es por eso que el poder recuperar esta práctica, es un proceso que se da en la vida cotidiana de cada escuela que nace de las distintas organizaciones y movimientos sociales.

Con el correr tiempo, se han producido algunas escisiones al interior del espacio de organización de la Coordinadora, ya que no todos los integrantes de los BP y movimientos sociales coinciden en las consignas levantadas. Sin embargo, la lucha de quienes continúan en este espacio de organización se mantiene. Es así que se exige al estado que reconozca y financie de forma integral a cada uno de estas experiencias pedagógicas, es decir que incluya: becas, viandas, salarios docentes e infraestructura. Además se exige el reconocimiento de todos los y las educadores populares como trabajadores de la educación al igual que cualquier docente,

Nosotros avanzamos hacia la idea de una escuela única, no escuelas privadas, escuelas del Estado, una escuela única garantizada por el estado, claro en el camino hacia la construcción de otro tipo de sociedad (Juan Pablo)

Hernán Ouviaña (2010) al hablar de las experiencias de los BP, plantea que lo que se da es la conformación de un sujeto político, plural, integrado por distintas organizaciones y movimientos de las clases subalternas, que realizan una lucha que va más allá de lo económico, ésta implica también una apuesta en el plano ideológico y cultural. En este sentido, desde el presente trabajo y a partir de lo analizado, consideramos que estos espacios educativos que construyen las organizaciones y movimientos de las clases subalternas van generando procesos contrahegemónicos, en palabra de los protagonistas procesos que construyen *poder popular*. Es decir, “la posibilidad de las clases oprimidas de desarrollar, por sus propios medios, formas políticas, sociales, culturales, económicas...”. (CAVIASCA, Guillermo: 2007:39) Es decir, los MSs, desde sus diferentes espacios, concretamente acá hemos descrito los BP, están desarrollando nuevas formas de trabajo, nuevas relaciones sociales, basada en la solidaridad, en el trabajo colectivo, en relación a esto, Juan pablo manifiesta en relación al trabajo que realizan desde los BP que

...promovemos la necesidad de pensar que nadie se salva solo, si te salvás solo, tal vez que no está tan bueno. Que hay que pensar en recuperar los lazos de la solidaridad, de compromiso, de la construcción con otros para proyectar un futuro mejor para todos. (Juan Pablo)

Siguiendo con la idea de construcción de poder popular, Daniel Campione (2007) plantea que se trata de una hegemonía distinta, opuesta a la actual y dominante. Se trata de una contrahegemonía, que nace y asciende desde abajo, desde las bases y a su vez se orienta hacia la construcción de lo que Gramsci llama *una voluntad colectiva nacional popular* a la cual le agregamos que sea real, y que no sólo integre a las clases subalternas, sino que sean ellas mismas quienes guíen este proceso. Para lo cual es necesario y acá continuamos con el planteo gramsciano, una *reforma intelectual y moral*, reforma que en las experiencias que estamos analizando se hace visible en el trabajo y en construcción cotidiana de los distintos BP y sus movimientos. Esta reforma implica además un cambio en relación a la concepción del mundo, sobre el contexto en el que se vive. Durante la visita realizada, se pudo observar algunos cambios que hacen a esta construcción, consideramos de gran importancia la organización por medio de

asambleas, la cual genera instancias de acción y participación. Es importante aclarar que la participación no se da de forma automática, es parte de un proceso, de una construcción de confianza con el resto de los y las compañeras, de identidad grupal, de seguridad personal. Es en este sentido que sostenemos a partir de lo observado, que en los BP además de trabajar ciertos contenidos curriculares desde una mirada crítica e integral, se trabaja principalmente el desarrollo personal y colectivo, la autoresponsabilidad, la organización colectiva, la participación, la presencia, la autonomía, el compromiso, todos estos aspectos fundamentales para la construcción de una nueva sociedad. En sintonía con esto Juan Pablo nos dice:

...promovemos la necesidad de pensar de que nadie se salva solo, si te salvás solo, tal vez que no está tan bueno, hay que pensar en recuperar los lazos de la solidaridad, de compromiso, de la construcción con otros para proyectar un futuro mejor para todos".
(Juan pablo CEIP)

Teniendo en cuenta lo expuesto, desde el presente trabajo consideramos que el espacio de la Coordinadora de los BP en Lucha es un espacio más donde las clases subalternas, es decir, los movimientos sociales acá mencionados, van construyendo una nueva hegemonía, logrando alianzas de clases, unificando intereses, pasando del plano reivindicativo al político, “la hegemonía avanza al afirmarse la capacidad de dirección política, espiritual y moral de la que, hasta ayer, era una clase subordinada”. (GRUPPI, Luciano, 1978)

También existen otros espacios y momentos de lucha y organización de los bachilleratos populares que son parte de la Coordinadora. La lucha se lleva a cabo en las calles, con marchas, con clases públicas, donde participan todos: docentes, estudiantes, egresados, militantes de las distintas organizaciones. Actualmente los BP se mantienen en pié de lucha, por ser reconocidos y financiados por el Estado, por funcionar con la especificidad que proponen, por poder diseñar y crear su propio proyecto político pedagógico. “Yo creo que las experiencias de BP del Frente tendrían que parecerse cada vez más a las escuelas del MST. Los docentes los paga el Estado, la infraestructura la paga el Estado. El MST tiene una autonomía importante, siempre hay un grado de tensión, el Estado está ahí”. (Fernando-FPDS). Es decir, las escuelas formadas en el FPDS, ponen de manifiesto la construcción y organización de cada BP de forma

autónoma, y reclaman al estado ser reconocidos y financiados sin aceptar ningún tipo de condicionamientos en lo que concierne a lo específico, político, social y cultural de la propuesta política pedagógica de los BP.

Los BP estudiados en este trabajo, son parte de movimientos sociales, de construcciones políticas más amplias. Lo que le demandan al Estado no es simplemente el poder tener una escuela reconocida y financiada, sino también reconocen y toman a la escuela, la educación como herramientas que fortalecen las luchas que llevan adelante sus movimientos sociales. Se trata de disputar poder al Estado desde diferentes frentes, desde diferentes trincheras. Teniendo en cuenta este objetivo que proponen los MSs desarrollados, desde el presente trabajo sostenemos que lo que los MSs, y concretamente desde sus BP, están proponiendo es la construcción una nueva hegemonía, una *contrahegemonía* protagonizada por las clases subalternas. Entendemos la construcción hegemónica como la capacidad que tiene una clase de unificar a través de la ideología, en este sentido ponemos énfasis en la educación, y de mantener unido un bloque social, el cual a su vez está marcado por diversas contradicciones, tensiones e intereses. (GRAMSCI, A. 1971) Por eso consideramos que la formación de escuelas en movimientos sociales, es un paso más en la construcción de otro tipo de sociedad. En este sentido uno de los referentes de la CEIP, coordinador a su vez del BP INTI, plantea

...queremos que el Estado se haga cargo de este tipo de escuelas. No queremos alternativizar a la escuela pública: queremos escuelas públicas populares y reclamamos que el Estado se haga cargo del derecho a la educación (...) estamos en lucha como trabajadores de la educación que somos porque el Estado reconozca nuestro trabajo en término salarial (...) mi horizonte personal es la escuela única, estatal, cuando el Estado sea expresión de los intereses populares. (Juan Pablo-CEIP)

6.2 Disputando el derecho a existir. El Estado ¿garante de la educación?

...ninguna discusión sobre el poder (en este caso el popular) podría dejar sin discusión su vínculo con el Estado. Dado que la construcción de poder está condicionada por sus formas (desde arriba, desde abajo, diagonal) y a sus anclajes sociales (obrero popular, oligárquico, burgués, militar, mediático) su calificación es siempre polémica. Lo imposible es actuar políticamente al margen de alguna configuración de poder

Omar Acha

Para continuar con lo anteriormente expuesto en cuanto a cómo los BP se organizan y disputan poder al Estado, y cómo son las relaciones que se dan entre FPDS y MNER con el mismo, vamos a profundizar en el camino que han realizado los distintos MSs en la construcción de sus escuelas. Trataremos de analizar cómo el FPDS y el MNER van construyendo una nueva hegemonía de las clases subalternas. Para ello, abordaremos la relación que los movimientos sociales estudiados y sus BP mantienen con el Estado y sus instituciones, las relaciones de fuerza que se dan entre ambos y cómo estos van disputando poder en las diferentes trincheras.

Tanto el MNER como el FPDS, son movimientos sociales que tienen como uno de sus objetivos la *construcción de poder popular*. Es por eso que ambos movimientos se proponen la construcción y fortalecimiento de un proyecto político autónomo, siendo los BP una de las herramientas que hacen a esta construcción. A partir de esto podemos plantear que las relaciones que ambos movimientos mantienen con el Estado ya están marcadas por fuerte tensiones y contradicciones. Desde la experiencia de los BP podemos mencionar que la existencia de conflictos entre estos y el Estado alude al no reconocimiento de los BP en sentido amplio, es decir, de la propuesta política pedagógica que implica, el salario de los y las docentes, presupuesto para infraestructura, todos aspectos hoy garantizados por la organización. Es por eso que desde el surgimiento de los BP todo se ha ganado por medio de la lucha, un docente de la CEIP manifiesta:

“...los Bachilleratos Populares de cooperativas y organizaciones sociales vienen realizando varias movilizaciones para hacer llegar sus reclamos, el pedido de reconocimiento y un compromiso del Gobierno con este instrumento educativo (...) Los docentes vienen trabajando desde hace siete u ocho años en forma gratuita. Buscan el reconocimiento de estos espacios y la subvención de su labor (...) El gobierno de la

Ciudad no se anima a generar una normativa diferente ante la múltiple realidad que existe hoy. Se queda en la misma normativa de la estructura escuela de hace 100 años”. (Ezequiel docente CEIP, 2008)

Ambos movimientos sostienen una fuerte crítica hacia el Estado, sus instituciones y sus políticas, es decir, las relaciones entre los MSs estudiados y el Estado están marcadas por relaciones de conflicto y poder. Tanto el MNER como el FPDS, se consideran autónomos del Estado, e intentan construir desde diferentes espacios y frentes un proyecto político propio. Estos proyectos implican no sólo la organicidad y fortalecimiento hacia dentro del movimiento, sino también articular y formar alianzas con otros movimientos y organizaciones de los sectores subalternos, como se mencionó anteriormente en cuanto a la formación de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

Es importante tener en cuenta en relación a la experiencia de los Bachilleratos Populares, que no todos han sido reconocidos y oficializados por el Estado, sí lo han sido IMPA y los BP del FPDS¹⁷. Sin embargo esto fue una larga lucha que actualmente continúa, ya que existen muchos BP que no han logrado este reconocimiento, desde ya fundamental para su funcionamiento como escuelas. Nadia docente de IMPA, plantea que mediante las experiencias de los BP, y la apertura de cada uno de ellos, es necesario que el estado se haga cargo de una serie de cosas que le corresponden como tal, “implica exigirle una serie de cosas al Estado porque somos escuelas que antes no existían y que hemos empezado a existir y que proponemos, una propuesta de escuela que es diferente, alternativa. No estamos en contra de la escuela pública, ni mucho

¹⁷ A fines del 2007 los BP de Provincia de Buenos Aires obtuvieron la oficialización por medio de una resolución firmada por la Dirección de Educación de Provincia de Buenos Aires: “(...)Que existen en el territorio bonaerense propuestas de educación integral para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que atienden las necesidades educativas y laborales, y reconocen los saberes socialmente productivos, las que son atendidas por personas, grupos y organizaciones sociales y Cooperativas de trabajo de Empresas Recuperadas(...) Que el funcionamiento de estas instituciones requiere conservar la esencia y función de las mismas en la inclusión.(...)Que deben ingresar en la Dirección Provincial de Planeamiento Educativo a un Registro de Bachilleratos Populares, que funcionan bajo la órbita de las Organizaciones Sociales y Cooperativas de Trabajo de Empresas Recuperadas. (...)Que se trata de instituciones sin fines de lucro, de Organizaciones Sociales y Cooperativas de Trabajo de Empresas Recuperadas con personería jurídica (...) Que en virtud de lo establecido en el Art. 69 de la Ley Provincial 13.688, resulta pertinente el dictado del presente acto administrativo. Resuelve:

Art 1 °: Reconocer, a partir del 1° de noviembre de 2007, el funcionamiento de los Bachilleratos Populares (en la Provincia de Buenos Aires (...)). también lograron ser oficializados meses más tarde los BP de ciudad de Buenos Aires. (Extraído de Elizalde, R. 2008:98)

menos porque apostamos a la educación pública, gratuita e igualitaria para todo el mundo y garantizada por el Estado, porque el Estado mientras exista este sistema debe ser garante de la educación en la Argentina”. (Nadia)

Lo que manifiestan los protagonistas de los BP, es que mientras exista un Estado, este debe responder a las demandas de la sociedad y de sus organizaciones. Es por eso que exigir el reconocimiento, oficialización y financiamiento de los BP, si bien es una bandera de lucha de los movimientos y organizaciones sociales que han tomado en sus manos a la educación, es también una obligación del Estado, ya que éste, en los términos de esta sociedad, es quien debe ser responsable y garante de la educación. Si bien por medio de la lucha han logrado que se oficialicen algunos bachilleratos populares en relación al financiamiento y al reconocimiento de la especificidad que implica la propuesta política pedagógica de los BP, el estado ha hecho oídos sordos.

Quienes plantean la especificidad de los BP, no sólo hacen referencia a lo metodológico o a su forma de funcionamiento sino también al motivo de su creación y al lugar desde donde surgen, es decir, no son escuelas privadas ya que no poseen entidad propietaria ni patronal, tampoco son estatales, surgen desde organizaciones y movimientos sociales, en síntesis lo que reclaman es la creación de alguna normativa que los reconozca como tal, es decir, como *escuelas públicas populares*:

...para nosotros los bachilleratos populares son escuelas públicas populares son escuelas públicas, son escuelas gratuitas, son escuelas reconocidas como parte del sistema educativo lo cual hemos conseguido sosteniendo durante años el trabajo y con la lucha con el reclamo. Son escuelas públicas porque son de todos nosotros, son gratuitas, otorgan un título a quien transita los tres años de la propuesta de trabajo.
(Juan Pablo)

Roberto Elizalde (2008) nos dice que los BP son escuelas que se han creado desde cero, han surgido desde los mismos movimientos sociales desde la organización de base, son escuelas autogestionadas, es decir no reciben subsidios ni financiamiento ni del estado ni de empresas, ni de ONGs, “los bachilleratos fueron concebidos como escuelas populares autogestionadas por sus propias organizaciones sociales, de carácter público, gratuitas pero no estatales”.(2008:97) De este modo podemos decir que, los BP

son escuelas autogestionadas que nacen de organizaciones y movimientos sociales, que trabajan desde los objetivos de las mismas organizaciones de base, se organizan y funcionan a partir de la asamblea, los mismos proponen una forma de enseñanza aprendizaje colectiva tanto de los docentes como de los estudiantes, parten de reconocer la situación de los y las educandos, del territorio donde se trabaja, donde la escuela se piensa como organización,

“plantear la escuela como organización social significa para estos movimientos sociales, pensarla como integrada en los barrios (...) las escuelas son representadas como iniciativas populares autogestionadas; pensadas como organizaciones sociales e impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación”. (ELIZALDE, R., 2008: 89 y 90)

Las primeras experiencias de BP, IMPA a la cabeza, entraron funcionando como escuelas privadas. Producto de la lucha, marchas, clases públicas, lograron que desde el estado se creara una Dirección de Planeamiento dentro del Ministerio de Educación. Actualmente los BP funcionan dentro de ésta. Juan Pablo, plantea:

no existe una normativa para una organización que quiere formar su propio espacio educativo formal. Hay toda una reglamentación para empresas que abren una escuela, pero nosotros somos una organización social que coordina con otros, que quiere abrir una escuela. La normativa vigente no da cuenta de esta especificidad (...) Nosotros impulsamos escuelas que son escuelas reconocidas, hemos peleado por ser escuelas reconocidas sin dejar de pertenecer al campo de la educación popular (...) no puede funcionar del mismo modo que una escuela según los parámetro tradicionales. En ese punto nosotros estamos en una permanente pelea por nuestra existencia, nuestras modalidades de trabajo. (Juan Pablo)

Concretamente en el caso de FPDS, Fernando comenta cómo fue la experiencia de la oficialización de los BP. Si bien reconoce que se dio un proceso de lucha a través de huelgas, manifestaciones, clases públicas por la oficialización de los BP, el momento concreto de ésta se dio de forma inesperada:

... en capital ya está oficializado, fue una decisión bastante azarosa de la Secretaría de Educación, una decisión bastante demagógica y nos oficializaron por decreto, salió publicado y todo, obviamente sin ningún tipo de financiación, de presupuesto nada. Esto fue totalmente de pasillo, la verdad no conocen para nada la experiencia de los BP. (Fernando FPDS)

Es necesario mencionar, sin embargo que la oficialización de los BP se logra después de varios años de lucha, es decir se logra por medio de marchas, asambleas, clases públicas, reuniones con funcionarios, etc. Quienes llevan a cabo la experiencia de los BP, manifiestan que el Estado si bien los reconoce en parte como escuela, en cuanto a la oficialización de los títulos, no reconoce la propuesta pedagógica que estos proponen, y tampoco reconoce a sus docentes como trabajadores de la educación. En relación a esto Ezequiel docente e integrante de la CEIP, plantea que

“ el problema es que, tanto para el Gobierno de la Ciudad como el de la Provincia de Buenos Aires, es muy complejo insertarnos en alguna normativa vigente porque no tenemos la estructura que supuestamente se necesita para ser del Estado ni para ser privados. Estamos todo el tiempo tensionando la norma. Es muy complejo, es la pelea que venimos dando: ser reconocidos, que se reconozca este espacio” (Ezequiel docente de Maderera Córdoba e integrante de la CEIP en: En la Calle También nos educamos, por SPINELLI, Fedra en: <http://docentesamericalibre.blogspot.com/2008/01/la-lucha-de-los-bachilleratos-populares.html>)

Esta situación genera que se los trate como cualquier escuela del Estado, con sus jerarquías, programas y planes de estudio, cronogramas, formas de organización; cuando en realidad desde los BP existen otras formas de trabajo y organización.

Por otra parte los BP de la ciudad de Buenos Aires mantienen relaciones conflictivas con el actual gobierno de la ciudad de Buenos Aires, lo que genera aún más conflictos y tensiones en cuanto a ordenanzas, inspecciones, intentos de desalojos en el caso de los BP que funcionan en empresas recuperadas, etc. además se dan fuertes tensiones en cuanto al presupuesto, si bien se han realizado reiteradas reuniones y encuentros con algunos funcionarios de turno en relación a los salarios, la oficialización, el presupuesto para infraestructura, éstas sólo han quedado en promesas. Gran parte de las marchas y planes de lucha, realizados por los BP denuncian justamente estas falsas promesas. Durante la visita (realizada en julio del 2010) a los BP, participamos de una de las marchas organizada desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, en la misma se denunciaba al gobierno de Macri, la existencia de una partida de dinero de más de 3 millones de pesos destinada para los BP. En una nota realizada por ANRed, una de las docentes de un BP manifiesta en relación a esta situación:

“Hace más de dos meses venimos teniendo reuniones con el Ministerio de Educación porteño que encabeza Esteban Bullrich, para que se concrete el pago de los salarios a los docentes. En el presupuesto previsto para el año 2009 se contemplaba el pago salarial para los Bachilleratos Populares, aunque esto nunca fue efectivizado. En distintas oportunidades, incluso por boca del mismo Ministro Bullrich, se nos dijo que el presupuesto 2010 también contemplaba a los bachilleratos, que la gestión macrista disponía del dinero para iniciar el pago de los salarios, así como se comprometía a garantizar mobiliario y material didáctico para nuestras escuelas”.(Testimonio de una docente del BP en ANRed, julio 2010 en: http://www.anred.org/article.php3?id_article=1316)

En relación a estas promesas los BP nunca obtuvieron financiamiento por parte del Estado, ni tampoco respuestas de qué pasó con ese dinero. Es por eso que quienes participan de la Coordinadora denuncian al gobierno de Macri el no reconocimiento real de los BP:

“denunciamos que el gobierno de Macri relega y discrimina nuestras escuelas, dejando en manos de profesores y estudiantes el mantenimiento de los espacios educativos y la garantía de continuidad, permanencia y egreso de nuestros estudiantes”, y continúa “mientras el estado reconoce legalmente a los bachilleratos, afirmando el valor educativo y social de nuestras experiencias que garantizan la educación de cientos de personas expulsadas del sistema educativo formal, el gobierno del PRO no garantiza ningún tipo de aporte ni salarial ni de financiamiento integral en nuestros espacios”. (Testimonio de una docente del BP en ANRed, julio 2010 en: http://www.anred.org/article.php3?id_article=1316)

La relación que existe entre los distintos movimientos y el Estado, desde el inicio de las experiencias siempre ha implicado un alto grado de desconfianza, y cada avance que han tenido los BP en materia de reconocimiento, oficialización, becas para estudiantes ha significado salir a la calle, juntarse con el resto de las organizaciones y movimientos y exigir al estado:

“En 2007 nosotros conseguimos, luego de años de movilización y lucha, que se nos reconozcan las primeras escuelas (...) Planteamos primero la organización y luego la reivindicación del salario. Le planteamos al Estado que debe ser el garante del sistema educativo. Nosotros como organización rechazamos el subsidio de empresas privadas. En ese punto no somos una escuela privada y tomamos distancia de esa lógica. De modo que éste es el momento en que como organizaciones reclamamos, ahora sí, el salario. Lo hemos hecho desde el principio pero sabíamos que la primera prioridad era el reconocimiento de las escuelas”. (ELISALDE, Roberto en: [Argentina: Bachilleratos Populares, sus orígenes](#), **InfoGral** el 07/02/2011,

Jesús estudiante de Maderera Córdoba, bachillerato también coordinado en articulación con la CEIP, plantea que es el estado quien debe hacerse responsable de la educación pública y popular, por eso desde los BP queda explicitado el pedido a éste en materia de reconocimiento y financiamiento:

“creemos que el Estado debe ser el único garante de la educación pública y popular de las experiencias que impulsamos en y desde los movimientos sociales, en áreas tan complejas como la educación de jóvenes y adultos, por eso es que exigimos: salarios para todos los docentes, reconocimiento de todos los nuevos Bachilleratos Populares, financiamiento integral para nuestros bachilleratos y por un sistema de becas a estudiantes que signifique una ayuda real para jóvenes y adultos en situación de cursada regular” (Jesús, estudiante del BP Maderera Córdoba por: Spinelli, Fedra: 2008)

Uno de los criterios y principios que se mantiene desde las diferentes organizaciones, es que el estado no puede incidir ni en los contenidos ni en la metodología de trabajo de ninguno de los BP; la oficialización y financiamiento no puede condicionar la especificidad de la propuesta política pedagógica. La especificidad que se reclama y por la cual se lucha desde lo BP exige el reconocimiento de su funcionamiento y objetivos. Dentro de la especificidad de los BP existen dos particularidades fundamentales: la primera hace referencia a la población con la que se trabaja, es decir jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo, con experiencias y trayectorias de fracasos escolares, en su gran mayoría trabajadores desocupados, madres solteras, trabajadores informales, también son parte de ella en el caso de IMPA los trabajadores de la fábrica y en el caso del FPDS, algunos compañeros militantes del movimiento. La otra particularidad de los BP, hace referencia a la perspectiva política pedagógica desde la que se trabaja, es decir desde la perspectiva de la educación popular. Esta es trabajada no sólo desde lo metodológico sino también en términos de una formación integral y liberadora:

“Cuando hablamos de formación integral nos referimos no a una formación enciclopedista sino a una formación que en sus múltiples expresiones: Educación, Trabajo y Arte, sintetizados en principios de participación y autogestión, funcionen como caja de herramientas para la conformación, gestión de espacios colectivos y cooperativos que posibiliten la organización social comunitaria”. (Material extraído del proyecto pedagógico de IMPA- Compilación de documentos)

Además como parte de la propuesta política pedagógica de los BP, la organización se da por medio de *asambleas* entre docentes, y entre docentes y estudiantes, el trabajo en el aula es en *parejas o equipos pedagógicos*, donde los docentes son elegidos por la misma organización, la dirección es colectiva y rotativa. Los contenidos que se trabajan si bien muchos son parte de la currícula oficial, la perspectiva desde la cual son abordados es crítica, relacionados con la población que cursa, su situación laboral, la procedencia, sus trayectorias de vida. Otra característica importante es la gestión colectiva de los BP, es decir, las tareas propias de una escuela, limpiar, ordenar, marcar el horario de entrada y salida y del recreo, entre otras, son realizadas entre todas las personas que asisten al bachillerato, tanto docentes como estudiantes. El horario de cursado de los distintos bachilleratos se propuso a partir de un relevamiento que se hizo en relación a la disponibilidad horario de los y las estudiantes. Es importante señalar que en el caso de las madres ellas pueden asistir a la escuela con sus hijos, otro aspecto fundamental que hace a la situación social de los y las educandos. (Material extraído de documentos de las distintas organizaciones como así también de la observación realizada durante la visita a los distintos BP en julio del 2010)

En fin lo que exigen es que el Estado los reconozca sin intervenir en su práctica y definiciones. Como movimientos sociales consideran que tienen derecho a crear sus propias escuelas, escuelas que respondan a las necesidades y objetivos de la organización y de las comunidades. Los BP, son parte de un proyecto político más amplio, y por lo tanto estos deben contribuir como escuela, como espacio de formación, a fortalecer el movimiento y el proyecto político del mismo.

“Este proyecto es una propuesta participativa y democratizadora, que se propone generar una educación integral y liberadora. Partimos de la realidad de los estudiantes y del bachillerato, basándonos en la perspectiva Freireana la cual valoriza los saberes previos de los estudiantes, las necesidades del barrio y del MTD. Entendemos la tarea docente como una práctica política. Esto implica que como educadores somos políticos y hacemos política al hacer educación.

Buscamos generar la autonomía de los estudiantes que se están formando, construir subjetividades críticas capaces de discutir, participar, opinar y evitar reproducir las relaciones capitalistas. Es un trabajo constante de producción y aprendizaje colectivo y autogestivo”. (Texto extraído de cartilla de formación del FPDS, “Bachillerato popular Darío Santillán”)

6.3 Organizar, luchar, resistir. Construyendo Poder Popular

Como ya mencionamos, los movimientos sociales y el Estado, mantienen relaciones caracterizadas muchas veces por fuertes tensiones, conflictos y antagonismos. En este sentido, resulta imposible no hablar del Estado, cuando se habla de construcción política, de construcción de poder, de hegemonía. No todo lo político concierne al ámbito estatal, pero si todo en el Estado plantea una relación y una decisión política, sea ésta hacia dentro del mismo o en relación con el resto de la sociedad, es por eso que desde el presente trabajo, consideramos que “...el poder no es un conjunto de instituciones a tomar, sino una compleja trama de relaciones sociales a modificar radicalmente, por eso la necesidad de construir “contrapoder” de las clases subalternas, un poder popular”. (CAMPIONE, Daniel, 2007:87)

Los movimientos sociales acá enunciados, que hoy se proponen disputar poder, y que tienen como uno de sus objetivos la construcción de una nueva hegemonía, de una contrahegemonía, que se proponen la construcción de *poder popular* por parte de de las clases subalternas, se encuentran de cierta forma obligados a analizar y entender la lógica del Estado, cómo éste construye y mantiene su hegemonía frente a la sociedad, qué grupos sociales son quienes detentan la hegemonía del poder del Estado, cómo éstos mantienen su hegemonía frente al resto de las clases sociales. Gramsci, al hablar de hegemonía planteaba que ésta es la capacidad que tiene un grupo social determinado de unificar a través de la ideología y de esta forma poder mantener unido a un bloque social heterogéneo, marcado por profundas contradicciones de clase. De esta forma, una clase es hegemónica, dirigente y dominante, cuando con su acción política, ideológica, cultural, mantiene unido a estas fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre éstas estalle. (GRAMSCI, Antonio, 1978). En este sentido y continuando con el planteo gramsciano, compartimos la concepción que nos da sobre el Estado donde éste es considerado como *sociedad política más sociedad civil*, o sea *hegemonía acorazada con coacción*, esta concepción nos permite entender cómo las clases que detentan el poder del estado han construido y mantienen su hegemonía. Además nos permite comprender el rol del Estado desde un análisis integral, y de esta forma poder leer el funcionamiento de las instituciones de la sociedad civil, la escuela

los medios de comunicación, la iglesia en cuanto agentes que construyen y fortalecen una determinada hegemonía. Estas instituciones están al servicio del mantenimiento y reproducción de la hegemonía de una determinada clase social o de una alianza de clases sociales, y por lo tanto de una determinada ideología, lo cual no quiere decir que dentro de esta alianza no existan tensiones y conflicto de clases.

A partir del análisis esbozado sobre el Estado, y concretamente sobre el concepto gramsciano de estado (sociedad política + sociedad civil), lo que nos interesa es poder ver cómo los movimientos sociales que estudiamos se han apropiado en cierta forma de esta definición y están proponiendo una construcción política que de cuenta de la lucha en las distintas trincheras. Estos MSs están disputando poder en distintos frentes, porque han logrado internalizar desde su práctica política el funcionamiento del Estado en la sociedad actual, el funcionamiento y la importancia de las instituciones de la sociedad civil en esta nueva etapa del capitalismo. Otro aspecto fundamental, es que tanto el MNER como el FPDS, no sólo han logrado reconocer la importancia de estas instituciones en la lucha política, sino que a la lucha que realizan en la disputa de poder en cada una de estas trincheras, le han sumado la construcción de distintos espacios dentro de sus movimientos, espacios que van construyendo a la par, una nueva hegemonía de las clases subalternas.

Hablar de una nueva hegemonía de las clases subalternas o de una contrahegemonía, nos hace hablar en clave de construcción de *poder popular*, los MSs enunciados, lo que se proponen con su práctica es justamente construir *poder popular*, construir organización popular. Tanto el MNER como el FPDS, se proponen construir desde sus diferentes espacios y prácticas un proyecto político autónomo,

“(…) en ese camino las prácticas que construyen poder popular son portadoras de una nueva institucionalidad que preanuncia las formas de la sociedad por venir (...) Pensar el poder popular desde nuestra condición periférica, lleva a pensar en un sujeto plural, multisectorial, un sujeto social múltiple capaz de articular a un conjunto amplio de sectores sociales. El sujeto popular no es un dato de la realidad; por el contrario, es una construcción que se trasluce en proyecto”. (MAZZEO, Miguel y STRATTA, Fernando, 2006:13)

Como venimos sosteniendo desde el inicio del trabajo, consideramos fundamental el rol que cumplen los BP dentro de sus movimientos sociales como parte de la construcción de hegemonía o contrahegemonía, ya que parten de una construcción que se opone a la hegemonía actual. En este punto nos interesa marcar una diferencia en base a los dos movimientos sociales mencionados. Si bien sostenemos que la lucha de ambos movimientos, MNER y FPDS son legítimas, y reivindican aspectos fundamentales de la vida, tales como trabajo, vivienda, educación, salud, cultura, consideramos que el FPDS a diferencia del MNER, al constituirse como movimiento multisectorial, es decir como frente de lucha que disputa diversas trincheras, lleva adelante una construcción política integral que a lo largo de sus años de existencia ha podido ir fortaleciendo, sumando a su lucha diferentes sectores. Hoy el FPDS es un movimiento que integra a militantes estudiantiles, sindicales, trabajadores desocupados, feministas, ambientalistas, grupos culturales, y dentro de esta construcción se suma el trabajo de los BP que nacen del mismo movimiento. Esto no pretende ser un cuestionamiento al MNER, lo que nos interesa es poder diferenciar ambas experiencias estudiadas, ya que en el caso del MNER los BP, como otros espacios que se van creando dentro de las fábricas y empresas recuperadas, surgen a partir de articular con otras organizaciones. En el caso de la apertura de bachilleratos populares la articulación es con la CEIP. Lo que queremos plantear es que el MNER, como movimiento que nace y se hace a partir de la lucha de los trabajadores por recuperar su trabajo, por lograr la gestión obrera, muchas veces su objetivo se mantiene en esa demanda, y son otras organizaciones, las que articulan con dicho movimiento y generan otros espacios de lucha dentro del MNER. En el FPDS es el mismo movimiento el que va creando sus espacios de lucha y resistencia, la articulación con otros movimientos y organizaciones es una estrategia política más que tienen como movimiento. En el caso del surgimiento de los BP, estos nacen a partir de una discusión que tienen como movimiento, donde se analiza la creación de éstos en términos de sumar a la construcción de poder popular que ya viene realizando el movimiento. Los BP nacen desde el mismo movimiento, impulsado desde sus mismos militantes y de este modo se convierten en un frente más de lucha y de construcción política, popular del FPDS.

CAPÍTULO VII

HACIA UN PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO. CONSTRUYENDO AUTONOMÍA

7.1 La Escuela desde Adentro

Con el objetivo de profundizar en la experiencia de los BP, se ha realizado el siguiente capítulo donde se desarrolla de forma detallada el surgimiento de los BP, el modo de funcionamiento, las concepciones que sostienen como BP, la metodología utilizada, las formas de enseñanza y aprendizaje, el uso de programas y contenidos dentro del bachillerato, las formas de evaluar, los cambios que se va produciendo tanto en los y las educadores como en los y las educandos. De este modo trataremos de dar cuenta de aquellos elementos y aspectos que hacen a la especificidad de la propuesta política pedagógica que proponen los BP.

Ya hemos realizado un primer acercamiento hacia la experiencia de los BP, las concepciones de educación, la escuela en la comunidad, la importancia de los BP dentro la escuela de sus MSs, las relaciones que estos tienen con el Estado, la forma en que se organizan entre los distintos BP. Ahora profundizaremos en aquellos aspectos internos que hacen al funcionamiento de los BP, concretamente ver las relaciones que se dan dentro de la escuela, del aulas, las dinámicas de trabajo, la importancia de la asamblea como propuesta de trabajo y organización dentro de cada BP, es decir los BP como organización y como espacios de construcción política. Nos interesa poder comprender y analizar estos aspectos en cuanto elementos que hacen a la especificidad de los BP, y por lo tanto que hacen a la construcción del proyecto político pedagógico que se proponen tanto el MNER en articulación con la CEIP, como el FPDS.

Formas de organización interna del los BP

Tanto el BP IMPA como los BP del FPDS, tienen una dinámica de escuela que funciona de lunes a viernes con clases por materia y áreas. Los días viernes se utiliza

como espacios de equivalencias, ya que muchos de los estudiantes vienen de distintas experiencias educativas con otros planes de estudios, y también funciona como espacio de tutorías o para complementar materias o temas cuando los estudiantes por distintos motivos no han asistido al cursado normal. Un aspecto fundamental dentro de los BP es la presencia de estudiantes y docentes. La construcción de la escuela se da desde el estar, es por eso que cuando algún estudiante se ausenta de forma prolongada compañeros y docentes tratan de ubicarlo y de ver los motivos de su ausencia, buscan volver a motivarlo para que regrese a la escuela.

Desde el BP IMPA, se ha generado una alternativa para todos aquellos estudiantes que por diversos motivos no pueden permanecer en situación de aula diariamente. De este modo se desarrolla una dinámica de módulos para dar cuenta de las materias que los estudiantes no pueden dar durante el cursado. Hay un equipo de docentes que elabora un material en *cartillas de formación*, para trabajar en encuentros quincenales o programados. De esta manera se intenta combatir la deserción de estudiantes. La apuesta es a que todo aquel que inició el proceso dentro del BP, logre terminar. Un docente del BP IMPA manifiesta que lo que se pone en juego en estas experiencias es la responsabilidad mutua y no la autoridad. De este modo, los procesos de transformación comienzan en el aula en cada espacio de la escuela y de la organización. Es por eso que la gestión y organización de la escuela en su conjunto es algo que se hace día a día. Desde la limpieza del salón, hasta la limpieza de los baños, la existencia del kiosco de la escuela, el establecimiento del horario de entrada y salida, los recreos, los conflictos inter e intra escuela, son todos temas que se discuten entre docentes y estudiantes, en asamblea: “la estructura de gestión de los bachilleratos populares es de base cooperativa. Existe una dirección colegiada, una asamblea en la que participan docentes y estudiantes, y un sistema de delegación estudiantil rotativa y por curso”. (Fragmento extraído del proyecto de apertura del BP CEIP-INTI)

La asamblea como escuela

La asamblea es el espacio por excelencia donde se discute y se decide todo lo que hace al funcionamiento y organización del BP. Es el espacio donde se va construyendo

el bachillerato y donde todos y todas, docentes y estudiantes, están invitados a participar. Para dar cuenta de la importancia que tienen las asambleas dentro de los BP, vamos a relatar un momento vivido durante la visita que realizamos a uno de ellos:

...al llegar a IMPA en una de las visitas dentro del horario de clase, algunos docentes que a su vez son parte de la CEIP convocan a todo el bachillerato a una asamblea general, para seguir definiendo el plan de lucha. Son las 15.30 hs. comienza la asamblea todos se sientan en ronda, algunos en el piso otros en sillas. Nadia y Fernando, ambos profesores e integrantes de la CEIP, coordinan la asamblea. Comienzan preguntando quiénes van a tomar nota de lo que se diga. Algunos estudiantes se ofrecen, entre todos comienzan a armar un temario para la asamblea, los temas que se trabajarán son los siguientes: situación actual de los BP, cierre del cuatrimestre, vacaciones y post vacaciones, becas para estudiantes, organización de una marcha, apertura de la universidad popular. Luego de armar el temario, donde muchos propusieron los temas, se realiza una evaluación de las acciones anteriores que han realizado como bachillerato: marchas, clases públicas, reuniones con funcionarios. De a poco cada uno de los y las estudiantes comienzan a participar: opinan, proponen y evalúan acciones. Quienes están en segundo y tercer año del bachillerato, participan más, asumen un rol de coordinadores de la asamblea...

Podemos mencionar como elementos y espacios fundamentales dentro de los BP, los siguientes: *la asamblea* como espacio de discusión, formación y toma de decisiones donde participan tanto los y las educadores como los y las educandos. Estas se realizan de forma periódica y son parte de la dinámica de escuela. La *organización en áreas y comisiones de trabajo*, es decir, el reparto de tareas operativas que hacen a la escuela, desde la limpieza hasta la participación en marchas y acciones no sólo del BP sino de diferentes luchas. En estas escuelas, todo es parte del aprendizaje y hace a la dinámica cotidiana del BP,

la apuesta es a la conformación de sujetos críticos, sujetos críticos y políticos en función de accionar sobre su propia realidad para poder transformarla, que los estudiantes que vienen al bachillerato se conviertan e referentes en sus propios barrios que repiensen la realidad que los rodea que no naturalicen las relaciones sociales de este mundo como dadas e impuestas.... (Nadia).

Por su parte Fernando continúa

... el objetivo no es que pasa como una instancia de la escuela formal donde va y obtiene un título, sino que se forme desde un principio pedagógico que es autoorganizarse, asumir los problemas que tenemos organizarse para darles solución. El objetivo es sumar a la organización popular.... (Fernando, FPDS)

Esta dinámica de asamblea, es parte de la vida cotidiana de la escuela, de forma semanal o cuando las circunstancias lo requieren, se realiza una asamblea y se va evaluando cada acción que tienen como bachillerato. Además la asamblea es uno de los espacios de formación que tienen los BP, ya que en ésta se promueve la participación, la toma de decisiones y el análisis político y social del que forman parte todos los integrantes del bachillerato y del movimiento en su conjunto.

Muchos de los docentes que a su vez son parte tanto de la CEIP, como del FPDS, manifestaron que en los inicios la metodología que proponían los BP, donde el estudiante es considerado un sujeto activo, tuvo muchas resistencias y en ciertos momentos hasta existieron reclamos por parte de estudiantes hacia las formas tradicionales de educación. El que los y las estudiantes participen en forma activa en cada una de las asambleas es un proceso que se va dando de a poco.

La construcción de que esto es un espacio de transformación y que esto es un espacio político y que la escuela se construye con los estudiantes entre educadores y estudiantes es un proceso que se va dando, nosotros apostamos a esa construcción... (Nadia-CEIP)

A su vez Jesús, estudiante de Maderera Córdoba, bachillerato coordinado por la CEIP, manifiesta en relación a su experiencia:

...me llevó un tiempo de proceso entender que ese también era un aprendizaje y tal vez el más importante de mi vida. Yo soy muy prejuicioso, y a mí Maderera Córdoba, la educación popular, me hizo quebrar con estos prejuicios, en cualquier otro ámbito yo me hubiese cruzado de vereda (Jesús estudiante de Maderera Córdoba en: SPINELLI, Fedra: 2008)

Fernando, educador del FPDS, expresó que lo que ellos hacen al iniciar el año es convocar a una asamblea donde se crean ciertas pautas de trabajo, en esta asamblea participan tanto educadores como educandos. Otra instancia de trabajo con los estudiantes son las comisiones, en el FPDS, existen distintas comisiones de trabajo en las que participan también los estudiantes, éstas son: formación, gestión, finanzas y plan de estudio, cada una de ellas está formada por docentes, estudiantes e integrantes del movimiento. Se trata de que los estudiantes se vayan apropiando no sólo de la escuela,

de la organización sino también que se sumen a las formas de organización, que una vez que egresen puedan ser promotores en sus barrios. En este sentido uno de los aspectos fundamentales dentro de los BP es el de generar procesos de organización, de autoorganización.

El funcionamiento de la escuela desde la asamblea, responde a uno de los objetivos fundamentales tanto del MNER como del FPDS, *aprender a autoorganizarse*. Desde este principio cada BP, respondiendo a sus particularidades y a los objetivos de sus movimientos, llevan un proceso político pedagógico, basado en la libertad y la responsabilidad como ejes fundamentales. Sin embargo existe un reconocimiento explícito por parte de quienes protagonizan estas experiencias, de lo difícil que es generar espacios asamblearios donde fluya la participación de todos y todas,

“...frente a una escuela tradicionalmente ocupada en aceptar las obediencias (*aprendí a respetar lo que dice la maestra, después vas a saber respetar lo que diga el patrón*), el desafío que decidimos recorrer es hacer de la escuela un lugar para aprender a auto-organizarnos. Aprender a decir - decidir - hacer entre muchos y muchas”. (Material extraído de documentos realizados por el BP Simón Rodríguez: *Del barrio a los libros y de los libros al barrio*. Reflexiones desde la experiencia del Bachillerato Popular Simón Rodríguez¹⁸).

En relación al espacio físico donde se lleva a cabo la escuela, en el caso de las fábricas recuperadas, el bachillerato funciona generalmente en algunas de las antiguas oficinas que le correspondían al personal administrativo. En los BP del FPDS, éstos funcionan en salones que generalmente se utilizan para diferentes tareas: un emprendimiento productivo, un comedor, una sala de talleres, espacio de reuniones de la organización, etc. Cuando el salón cumple la función de aula, éste se organiza con amplios mesones ubicados en todo el espacio, sillas, una pizarra, el hecho de que sillas y mesas se ubiquen de forma circular hace a la concepción que tienen quienes llevan a cabo estas experiencias; en cuanto a la circulación del conocimiento, la no existencia de jerarquías en relación a los saberes que se transmiten y sobre el aprendizaje colectivo. En los mesones los estudiantes se sientan de a grupos de, 5,6 o 7 personas. En las aulas hay

¹⁸ El “Bachillerato popular Simón Rodríguez” es uno de los primeros bachilleratos, surgido en 2004, bachillerato impulsado por la organización Fogoneros en el norte de la provincia de Buenos Aires. Forma parte de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha

diferentes carteles y afiches pegados en las paredes que hacen alusión a las luchas que tienen como bachillerato, como movimiento social y como movimiento popular latinoamericano. El trabajo de armar el aula y desarmarlo para que el espacio se utilice para otra tarea, es algo que hacen entre todos, estudiantes y educadores.

Educar, participar, aprender. Formas de trabajo en el aula

El cambio desde los aspectos más sutiles tales como la distribución espacial, la forma en que el educador da la clase, el espacio físico que se utiliza, todo hace a una nueva forma de aprender. En la clase si bien el docente coordina el espacio, ésta se desarrolla de forma participativa, con trabajos prácticos grupales, vivenciales, donde cada uno de los y las estudiantes tiene algo que aportar al trabajo y aprendizaje colectivo. Este proceso de participación no es algo que se de de forma automática. Los y las estudiantes llegan al BP, con miedo al error, a la burla, a fracasar nuevamente. Es por eso que es en el camino de conocerse y establecer una relación de confianza, que se va dando un proceso de participación y diálogo. Muchas veces los BP funcionan como aulas talleres, es decir, clases participativas, participación tanto de los docentes como de los estudiantes. Se trabaja de forma colectiva aunque también existen momentos de trabajos individuales. El énfasis está puesto en el proceso y no tanto en el resultado.

Quienes son parte de los BP vienen, en su mayoría, de experiencias educativas tradicionales donde el aprendizaje se traduce generalmente en el depositar determinados conocimientos. Paulo Freire cuando habla de la educación bancaria hace alusión justamente a este proceso de poca creación y construcción del conocimiento, plantea "...tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (...) no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber". (1970: 76 y 77). Esta concepción es fundamental para entender la crítica que hacen los y las protagonistas de los BP en cuanto a la educación tradicional, en relación al funcionamiento pasivo, el disciplinamiento social y estático que se genera y el desarrollo acrítico con el que se educa. No se trata sólo de que los BP trabajen con una población excluida

reiteradamente del sistema educativo, sino de entender que esta exclusión responde justamente al funcionamiento del sistema educativo tradicional, de la escuela capitalista, donde el saber está directamente relacionado con el reproducir determinados contenidos y prácticas, con el reproducir un determinado orden social. Es por eso que los BP cuestionan este sistema y proponen una nueva forma de abordar la educación, se trata de una concepción pedagógica y política distinta de cómo se construye el saber y desde dónde:

“Consideramos que la enseñanza-aprendizaje debe darse en una situación de diálogo, intercambio, horizontalidad y respeto, donde todos los actores participen realmente con sus ideas y compromiso (...) la construcción vincular y el trabajo grupal son ejes centrales del Bachillerato. La democratización de las relaciones y la construcción de la confianza constituyen objetivos de trabajo”. (Docente del BP Roca Negra FPDS)

7.2 Los Bachilleratos Populares como Organización. Construyendo organización popular

Quienes promueven estas experiencias pedagógicas consideran a los *BP como organizaciones sociales*, su funcionamiento corresponde y es coherente al funcionamiento de la organización, de la fábrica, del movimiento social, todo se hace desde la gestión social, comunitaria, desde un posicionamiento político, es por eso que la asamblea es el órgano máximo, la herramienta fundamental que asumen estos espacios como forma de organizarse e instancia de toma de decisiones. En estos la participación es la base para el funcionamiento, la toma de decisiones y el desarrollo de formas autogestionadas de organización que a su vez desembocan en procesos de autonomía personal y colectiva. De esta forma se trata de desnaturalizar las relaciones impuestas por la sociedad capitalista, pero no desde el discurso, desde el panfleto político sino desde lo cotidiano, desde una hacer juntos, desde el encuentro, por eso los BP hacen énfasis en la presencia, en el aprendizaje presencial.

Desde las distintas experiencias de los BP, ha sido un gran desafío el cómo hacer escuela desde una construcción política horizontal, democrática, participativa y asamblearia. Es por eso que la organización de la escuela, tanto en las funciones administrativas, durante las clases, y después de estas, rompe con la estructura piramidal

de cualquier escuela y del sistema educativo tradicional. Internamente no existe un director sino una *dirección colegiada*, es decir, una dirección colectiva que se rige por mandatos colectivos que se discuten en asambleas. También existen *asambleas de docentes y estudiantes* donde se discute y se trabaja desde el funcionamiento de la escuela, en cuanto a tareas, contenidos de materias, formas de trabajo, organización dentro del aula hasta aspectos políticos, aunque éste se ha venido trabajando en los últimos tiempos ya que el espacio de asamblea muchas veces se limitó a la resolución de tareas operativas.

Profundizando en como la CEIP entiende la organización escolar, podemos mencionar que: “la estructura de gestión de los bachilleratos populares es de base cooperativa. Existe una dirección colegiada, una asamblea en la que participan docentes y estudiantes, y un sistema de delegación estudiantil rotativa y por curso” (Proyecto CEIP-INTI). Por su parte el FPDS se organiza de forma similar, Fernando manifiesta que:

...tenemos equipos de organización cargos de coordinación que son rotativos, hay tres o cuatros personas que cumplen el rol de coordinación, reunión de profesores mensuales donde se discuten contenidos políticos y pedagógicos. Además trabajamos en áreas y no por materia. Hay una pareja pedagógica o equipo en el aula. (Fernando, FPDS)

El trabajo pedagógico desde una concepción colectiva, cooperativa y organizada es la base de los distintos BP que mencionamos en este trabajo. Roberto Elisalde integrante de la CEIP, manifiesta que estas experiencias tienen dos dimensiones fundamentales, por un lado el principio de autogestión ligado a la educación popular, es decir que el hacer escuela sea una tarea de todos y todas quienes participan en el proyecto y que abarca todas las tareas que eso implica. La otra dimensión tiene que ver con el proyecto pedagógico específico, desde una perspectiva de educación popular, crítica, desde el ámbito de la educación de jóvenes y adultos.

Además de los espacios de asambleas entre docentes y estudiantes existen espacios de asambleas entre los mismos docentes, y también entre estos y sus organizaciones de base y movimientos. A su vez entre los y las estudiantes también existen instancias de organización, por curso hay delegados, que cumplen distintos roles, desde llevar la

asistencia, dar comunicados, tener en cuenta si algún compañero o compañera se ausenta de forma prolongada, entre otras tareas.

7.3 El conocimiento como construcción colectiva

Otro aspecto fundamental dentro de los BP, es el trabajo en *pareja o equipos pedagógicos*. Dentro del aula, las clases se organizan y coordinan entre varios docentes. A esta situación se le llama trabajo con *pareja pedagógica* que en algunos casos son estudiantes de otros años o egresados que se quedan en el BP y aportan como pareja pedagógica. Esta modalidad de trabajo dentro del aula, tiene como objetivo poder realizar un acompañamiento más profundo en relación a los estudiantes y poder atender de esta manera a las dificultades y potencialidades que se presentan entre los y las estudiantes. Por otra parte, el trabajo en *pareja o equipos pedagógicos* rompe con la lógica jerárquica e individual de construcción del conocimiento. El trabajo en parejas pedagógicas implica un proceso colectivo en cuanto a planificar, elaborar y desarrollar diversos contenidos. De este modo, el criterio en cuanto a una materia no queda en una sola persona, sino que es resultado de un trabajo colectivo de discusión y análisis, ya que quienes son parte de este proceso deben contraponer sus saberes, propuestas e inquietudes, las que al mismo tiempo se ponen en discusión también con los y las estudiantes promoviendo así la construcción colectiva de saberes.

Quienes trabajan en estas escuelas son en gran parte docentes y militantes de sus organizaciones, tanto del FPDS como de la CEIP y el MNER. También hay situaciones de docentes que se acercan a la experiencia desde una concepción de colaborar o aportar al proyecto dando clases. En estos casos si bien no son parte del movimiento o de la organización, de todas formas deben conocer los objetivos del BP, de la organización y respetar el funcionamiento de dicho espacio y participar de los momentos que el BP tiene como dinámica de vida, es decir las asambleas, las reuniones de equipo por materia y áreas. Es fundamental que quienes se suman a estas experiencias, tengan afinidad tanto con el proyecto político que implica el BP como con la perspectiva política pedagógica de la educación popular.

Educar para revolucionar. Acerca de la metodología empleada en los BP

En cuanto a los programas y contenidos se trabaja de forma interdisciplinaria desde una perspectiva de educación popular. Los distintos BP que se crean van siendo acompañados y asesorados por los BP que ya existen, esto puede verse en relación al uso de programas, planes de estudio, y en muchos casos oficialización de títulos.

Concretamente, en cuanto a los contenidos se intenta articular e integrar todo aquello que ha sido fragmentado en distintas disciplinas, se trabaja por áreas. Si bien se retoman muchos de los contenidos del plan de estudio estipulados por el Ministerio de Educación, estos son abordados desde otra perspectiva, crítica e integral, generando una relación con el resto de las áreas. Desde las distintas experiencias se retoman algunos contenidos y programas propios de los CENS los cuales son redefinidos y trabajados en relación a la vida no sólo de los educandos sino también en relación al espacio en el que se lleva a cabo cada BP. Desde las diferentes organizaciones y BP se está trabajando en la construcción del proyecto político pedagógico propio de cada BP y movimiento social.

En la experiencia del BP de IMPA, muchos de los contenidos se relacionan con la vida de la fábrica, con su lucha, con sus inconvenientes. Se parte de la experiencia de los propios educandos, de sus situaciones laborales, de vida, los lugares de donde vienen. Dentro del BP IMPA, el aprendizaje de la historia de lucha y organización de los trabajadores es fundamental, es por eso que como parte de los contenidos se incluye la histórica de las luchas de los trabajadores y la importancia del trabajo en cooperativas:

Tenemos una materia de ese plan que se llama Introducción al Conocimiento de la Realidad Social Argentina, fundamentando el espacio social en el cual estamos trabajando la transformamos en una materia que es Cooperativismo. Es una de las materias que hace a la especificidad de este espacio y a la formación, a la gestión y a la creación y al desarrollo de cooperativas de trabajo. En este punto, es interesante el trabajo con las fábricas recuperadas para poder sumar a un proyecto en el cual los trabajadores demuestran que es posible producir sin patrón (...) los bachilleratos en empresas recuperadas tienen un diseño curricular armado en base a una propuesta de trabajo que apunta a discutir la naturalidad de la relación entre capital/trabajo, la

valoración del trabajo autogestionado, hemos reformulado algunas materias (...) se trabaja el recorrido histórico de las experiencias cooperativas como parte de la experiencia de los trabajadores, como una posible respuesta autoorganizada de los trabajadores contra la lógica del capital, y trabajamos mucho en algo que nos parece central la construcción del sujeto político crítico que es la estructura de la asamblea.
(Juan Pablo)

En cuanto a la organización curricular de los BP que se desarrollan en el MNER en articulación con la CEIP, podemos decir que es la siguiente: existe un plan de estudios de 8 materias, con una carga horaria de 25 horas semanales. Las materias y áreas se trabajan de forma colectiva en equipos de trabajo. Existen dos áreas que integran las distintas materias, estas son sociales y exactas. Todas las materias apuntan al objetivo general del BP *la formación de sujetos críticos y partícipes de la transformación social, y el desenmascaramiento de las relaciones sociales capitalistas*. Además existen otros espacios de trabajo como los talleres culturales, talleres de alfabetización y trabajo comunitario, estos talleres y trabajos tienen distinto grado de desarrollo según cada BP.

La orientación y modalidad que asume cada BP, tiene que ver con las características y necesidades de este, es por eso que dentro de IMPA la orientación es cooperativismo y microemprendimiento. De este modo podemos decir que, la orientación que asumen los BP, se inscribe en la necesidad que tiene el espacio social en donde se va a desarrollar, la idea es crear una propuesta pedagógica coherente con la organización y con la comunidad. Juan Pablo miembro de la CEIP, plantea que la elección de la modalidad tiene que ver justamente con el espacio en donde el BP se construye:

...cuál debería ser la orientación de un BP (...) bueno eso es algo que van a definir los propios protagonistas de la historia. Pero por ejemplo algunos bachilleratos instalados en barrios donde el tema de la contaminación del agua es un problema, la cuestión de los recursos naturales aparece como central, la discusión sobre los recursos, el ecosistema y demás aparece como una parte casi como indiscutible, como parte de la propuesta pedagógica (...) lógicamente la escuela nacida de la necesidad del barrio no puede dejar por fuera la discusión sobre qué es el agua, qué tiene que ver la existencia de esta fábrica donde laburan muchos de los vecinos del barrio, con la situación sanitaria del barrio....(Juan Pablo)

Mientras que algunos de los BP que se llevan a cabo en fábricas y empresas recuperadas o en espacios donde existen emprendimientos productivos, la preferencia de la orientación está en el cooperativismo, en los BP que se desarrollan en barrios, con

un trabajo comunitario, donde muchas veces existe un centro cultural, un merendero, una biblioteca, talleres, etc., la modalidad que se elige es desarrollo comunitario.

Desde los BP del FPDS, los contenidos no se trabajan por materias, sino por bloques de materias o bloques conceptuales. Existen diferentes áreas: áreas de Exactas que integra matemáticas, biología e informática, área de Sociales que corresponde a historia, geografía y cívica, también se da idioma lengua y literatura, inglés y finalmente Humanidades que incluye sociología, psicología y filosofía de la educación. Desde el FPDS, se trabaja con ejes transversales a todos los BP y a la organización, todos los contenidos están atravesados por un eje común según cada año: en primero estado y construcción de poder popular, el segundo se trabaja la autoorganización, cooperativismo y trabajo comunitario y en tercer año el eje es relación y desarrollo comunitario. Cada BP, respetando y partiendo de la realidad de su espacio de trabajo, retoma estos ejes y desarrolla los contenidos temáticos desde estos. Estos distintos ejes que se trabajan en los BP del movimiento, son parte de los principios de la organización de base y del FPDS en su conjunto, cumplen el objetivo de articular las experiencias de los BP con el resto de la organización. Si bien, como mencionamos antes, cada BP construye su forma de trabajo y ajusta los contenidos y metodologías según las condiciones existentes, el elaborar ejes comunes y transversales a cada una de las experiencias, permite pensar la construcción de un proyecto político pedagógico propio como movimiento.

A su vez, estos aspectos y ejes que se trabajan en cada BP del movimiento son fundamentales para entender no sólo el funcionamiento del bachillerato, sino también la existencia del movimiento, qué se construye desde la organización, por qué existe el movimiento, cuál es su lucha, qué es el estado y qué significa su existencia, qué relación existe entre el MS y estado, qué se le demanda y por qué. También permite conocer las distintas respuestas que dan los MSs en lucha: el sentido de movilizarse y marchar, de hacer piquetes, la ocupación y recuperación de espacios, de empresas y fábricas, el desarrollo de formas autogestionadas de trabajo y educación, la creación de espacios recreativos y culturales desde el campo de lo popular. Dar a conocer estas prácticas, propias de los MSs, es lo que garantiza la participación y acción de todas las personas

que son parte de los bachilleratos en las distintas acciones de lucha, sean del BP o del movimiento en su conjunto o con otros movimientos:

...por ahí hay instancias más colectivas donde invitamos a que todos participen o por ejemplo el 25 y 26 de junio todos los bachilleratos vamos a la estación y las clases son en la estación Darío y Maxi. Lo que no quiere decir que todos los estudiantes tengan que ser militantes de la organización de base, pero hay instancias donde hacemos coincidir una agenda más del Frente con la vida diaria del bachillerato. La respuesta de los estudiantes es buena, se encuentran con otros compañeros de otros bachilleratos, se pueden sentir parte de una cosa más grande. (Fernando, FPDS)

En síntesis podemos decir que la organización que se da en las distintas experiencias de BP que hemos tomado, hace al trabajo y desarrollo de un pensamiento crítico e integral. El objetivo es poder desarrollar un pensamiento no sólo concreto sino también abstracto pero integral, que la escuela sea una herramienta más para pensar la realidad concreta, pero no sólo para pensarla sino también para interpelarla, para actuar sobre ella.

La creación de un proyecto político pedagógico autónomo de cada BP responde a la necesidad de llevar a cabo otra pedagogía, que fortalezca el proyecto político contrahegemónico que se construye desde las diferentes organizaciones,

“...el concepto de hegemonía representa un gran progreso filosófico, además de un progreso político práctico, porque necesariamente implica y supone una unidad intelectual y una ética conforme a una concepción de la realidad que ha superado el sentido común y se ha tornado crítica, aunque sólo sea dentro de los límites estrechos”. (GRAMSCI, Antonio en: GRUPPI, Luciano, 1978: 99)

De este modo, el proceso de construcción hegemónica por parte de las clases subalternas, implica una construcción no sólo política, sino también cultural y moral, por eso la importancia de la educación en la construcción de este nuevo proyecto contrahegemónico, “la conquista de la hegemonía se entiende como proceso”. (GRUPPI, Luciano, 1978: 98)

Basados en la perspectiva de Paulo Freire, podemos plantear que quienes impulsan estas experiencias intentan llevar a cabo un proceso político pedagógico que de cuenta de la educación como herramienta de transformación social. Desde los BP se intenta promover procesos de aprendizajes dialógicos, donde los roles y funciones entre educadores y educando circulen, procesos que tengan como base la recuperación y valorización de diversos saberes, desde una mirada crítica e integral. Paulo Freire al hablar de la pedagogía del oprimido pone énfasis en los procesos de concientización, de organización, en educar desde la práctica de la libertad, y estos procesos se dan de forma dialéctica en relación al mundo material, al contexto social y político en donde los hombres y mujeres se realizan, "...nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo". (FREIRE, Paulo, 1970:17)

El aprendizaje como proceso

Respecto a cómo se evalúa, momento fundamental en la escuela tradicional, ya que determina quién ha logrado el objetivo y quién no, desde lo BP se da toda una discusión y un trabajo de seguimiento y proceso para lograr una aproximación a lo que sería un resultado, una evaluación. Una de las ideas que se sostiene es que el método de evaluación definitiva no puede ser aplicado a jóvenes y adultos que vienen de trayectorias escolares expulsivas. Estos métodos generan situaciones de fracaso y frustraciones en los y las estudiantes y a su vez no garantizan en absoluto el aprendizaje:

“El papel que cumple la evaluación en la escuela tradicional, sobretudo en la población con que trabajamos (sectores populares expulsados) es profundizar la idea de fracaso. Decimos: “¿por qué vamos a aplicar evaluaciones escritas individuales, con el ritual que eso lleva, si sabemos que hay gente que ni siquiera va a presentarse?” Por eso reivindicamos un concepto que tiene décadas en la docencia que es el sistema evaluativo como proceso”. (ELISALDE, Roberto por: QUINTANA, Osvaldo, 2006)

Es por eso que un método utilizado desde los distintos BP, para bajar la carga negativa que implica el “evaluar”, es trabajar desde instancias integradoras, dinámicas de análisis y síntesis, tener en cuenta todo el proceso que hace el estudiante. Se trata de generar una evaluación procesal e integradora, por medio de un “trabajo integrador”, donde se busca relacionar diferentes temas y contenidos trabajados a lo largo de todo el

cursado. El momento de evaluación de esta forma se convierte en un momento más de todo el proceso y no en el aspecto determinante. Además el estudiante es parte activa en la construcción de la nota, la evaluación no la realiza el docente o los docentes de forma aislada sino que participan los mismos protagonistas, es decir lo educandos. Educadores y educandos evalúan individual y grupalmente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente en IMPA, una estudiante de 3º año manifestó que en 1º año se evalúa más la presencia, en 2º la producción y en 3º la síntesis. El hecho de que en 1º año sea muy importante la presencia se debe al poder garantizar la continuidad del educando en los años siguientes. Se trata de fortalecer el sentimiento de apropiación y que continúen todo el proceso.

En el BP IMPA, a este tipo de evaluación la llaman *evaluación continua*, ya que tiene en cuenta todo el camino realizado por el estudiante, va desde la comprensión de determinados contenidos y/o herramientas conceptuales, la asistencia tanto a clases como a los espacios de tutorías o clases de apoyo, en caso de necesitarlo, la participación en otros espacios del BP, como son las asambleas y el compromiso con la propuesta de trabajo, finalmente lo que sería la calificación final, es asignada con un acredita o no determinado espacio curricular. (Material extraído de documentos elaborados por miembros del BP IMPA e integrantes de la CEIP)

Sin embargo tanto en la experiencia del BP IMPA como en los BP del FPDS, la instancia de evaluación no ha dejado de tener su importancia, muchos estudiantes, sobre todo en primer año, demandan la obtención de una nota numérica. Por otra parte el que exista un momento determinado de evaluación genera muchas inseguridades y miedos por parte de los y las estudiantes en relación a un nuevo fracaso. Es por eso que desde el presente trabajo sostenemos que lo que determina los cambios en las relaciones sociales en su conjunto, en este caso hablamos de relaciones atravesadas por dinámicas escolares, es el transitar un proceso, un camino donde a la vez que se aprende también se debe des-aprender las formas opresoras, con las que hemos sido educados. Romper con la educación bancaria, supone un largo trabajo de desnaturalizar todo aquello que ha sido es transmitido como “natural”.

7.4 El aprendizaje como parte de la vida cotidiana, más acá y más allá de la escuela. “Aprendiendo a ser protagonistas de nuestras luchas”

El derecho a recordar no figura entre los derechos humanos, pero hoy más que nunca es necesario reivindicarlo y ponerlo en práctica: no para repetir el pasado, sino para evitar que se repita; no para que los vivos seamos ventrílocuos de los muertos, sino para que seamos capaces de hablar con voces no condenadas al eco perpetuo de la estupidez y la desgracia. Cuando está de veras viva, la memoria no contempla la historia, sino que invita a hacerla.

Eduardo Galeano

Como ya mencionamos la creación de BP en movimientos sociales data de algunos años atrás, sin embargo el corto camino hecho ha dejado huellas, nuevos aprendizajes y nuevas búsquedas. Todos, docentes, estudiantes, integrantes de las organizaciones y movimientos, transitan el difícil camino de crear y sostener en el tiempo sus escuelas, más allá de las trabas burocráticas, tensiones y conflictos impuestos desde el estado. Cada BP que nace, se va haciendo en el camino, aprendiendo de otras experiencias algunas cercanas, como lo ha sido los primeros BP, otras más lejanas en tiempo y espacio. Los procesos de transformación vividos en cada uno de los y las protagonistas de estas experiencias, son la evidencia más clara de lo que significa el empoderarse, sentirse parte, expresarse, volver a mirar al frente.

Nos interesa poder comprender a grandes rasgos los procesos de transformación interna que han vivenciado quienes transitan por estas experiencias desde los diferentes roles y funciones, como educador, educando, colaborador, militante. Compartimos en este sentido la idea de que “recobrar la subjetividad del sur humano, implica ante todo la recuperación de su identidad como ser social, que vive en un sistema de relaciones con cosas, personas y sistemas”. (FODERA, Vito, 2006:174)

Venimos sosteniendo a lo largo del trabajo, que la experiencia de los BP va más allá de la relaciones escolares, implica también relaciones que atañen a todo el tejido social, que involucra los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Para dar cuenta de estas nuevas subjetividades e identidades sociales que van naciendo y se van transformando en el camino, no hay nada más claro que los mismos testimonios de quienes transitan estas

experiencias. Nos interesa poder comprender los procesos de transformación que se han generado y generan en el paso por una de estas escuelas, que nos atrevemos a llamar escuelas de la vida, porque la enseñanza en un BP implica enseñar y aprender desde un todos y todas para la vida en su conjunto, desde el diálogo, desde la propia palabra, desde lo colectivo.

No somos las mismas personas que éramos cuando arrancamos esto (...) Hoy me ves acá rasqueteando el techo y por ahí esto no lo hago ni en mi casa, esto es más que mi casa, es mi lugar de trabajo y también de militancia, acá se cruzan esas variables: trabajo y militancia. (Juan Pablo)

Yo nunca pensé que iba a entrar a la fábrica a trabajar y ser uno de los responsables de una escuela, y la entrada fue muy extraña, el que es de afuera, que es un laburante pero de la tiza y el pizarrón, es raro entrar yo me acuerdo al principio que los porteros cada vez que salíamos nos revisaban la mochila. Pero la relación que se fue construyendo tuvo sus idas y sus vueltas no es que somos todos compañeros a partir de que no llamamos compañeros, pero fue muy interesante. (Juan Pablo)

Estudiando historia aprendí a ser un sujeto político, crítico. Desde ahí puedo decir “apropiarme”. Antes decía que apropiarme era hacer algo mío. Ahora me pregunto, ¿Qué estoy haciendo y por qué, qué hago con eso y para qué? (Jesús estudiante de Maderera Córdoba por SPINELLI, Fedra, 2008)

Tengo un proyecto: si termino este año la escuela, voy a hacer Comunicación Social. Y tengo otro, con unos compañeros queremos hacer Educación Popular primaria porque entendemos que si todos estos conocimientos que hoy adquirimos los hubiésemos adquirido antes, a temprana edad, la historia hubiese sido distinta. (ibidem)

Nosotros nos salimos del programa oficialista de la educación. Acá en el bachi tenemos la posibilidad de aprender la historia de los trabajadores, de nuestros ancestros. El bachillerato es revolucionario, el movimiento popular ha sido siempre revolucionario. (Testimonio de Timoteo, estudiante del BP IMPA, Buenos Aires julio del 2010)

Acá tenés que ser responsable, te enseñan a comprometerte con el espacio, el espacio lo cuidamos porque es nuestro. Nos organizamos por día para limpiar el espacio, porque no hay celadores, 1º año se queda los lunes, 2º año los martes y 3º año los miércoles, los jueves vamos rotando. (Testimonio de Eduardo, estudiante del BP IMPA, Buenos Aires, julio del 2010)

...nosotros lo que queremos es que los que pasen por el bachillerato de alguna forma salgan con una experiencia político educativa que les de otra postura frente a los problemas cotidianos... (Fernando, FPDS)

...vos te das cuenta de cómo van tomando la palabra, la forma en como plantean las cosas, la forma en la cual vos los vas viendo como van produciendo en el transcurso de los diferentes años, como se hacen cargo de las herramientas que el bachillerato les da, como se convierten en sujetos capaces de producir su propio saber, no con esto hay que caer en la postura de todo lo que trae el estudiante es válido no no, el estudiante tiene una serie de cuestiones y docente también tiene una responsabilidad y un saber que lo

hace estar en ese lugar que junto con el saber del estudiante construirán en su conjunto para mejorar lo que se da en el medio, digamos, porque uno también aprende como docente con los estudiantes... (Nadia)

El año que viene vamos a ser una ayuda para los profes, para ir a buscar a los chicos que no pueden venir, llenar papeles, formularios, para no alejarnos del todo de bachilleratos y para dar una mano.... (Testimonio de Patricia estudiante en El círculo Mágico en Pág. 12, octubre del 2006)

En los testimonios anteriormente recogidos se puede observar como se va dando un proceso de cambio tanto en los y las sujetos educandos como en los educadores. Se van produciendo cambios en las subjetividades de cada una de las personas que transitan por uno de los bachilleratos. Por eso es que coincidimos cuando Roberto Elizalde, plantea que:

“...entendemos a la escuela desde la Educación Popular, desde la perspectiva de la educación para la liberación, de la educación integral, de la formación y no de la Instrucción, de la educación para la apropiación y reconfiguración de saberes. La búsqueda de sujetos que puedan aprehender la totalidad de las relaciones sociales para su participación en los procesos sociales; es decir, a la formación de intelectuales que puedan ser parte intrínseca de los movimientos sociales y actuar en la resolución de los problemas colectivos”. (ELIZALDE, Roberto y AMPUDIA Marina: 2006)

Es decir, la escuela en los movimientos sociales estudiados, se conforma como un espacio integral, de aprendizajes colectivos e integrales, donde todos y todas son tanto educadores como educandos. Es muy importante remarcar cómo los estudiantes, especialmente los que ya han realizado un primer recorrido por el bachillerato, comienzan a apropiarse de la lucha, comienzan a ser referentes en su escuela. En el caso del BP IMPA, durante la visita realizada, algunos de los estudiantes manifestaron que ellos no conocían la fábrica, ni la lucha de la fábrica, tampoco sabían de la existencia del bachillerato, se enteraron por algunos conocidos que los invitaron. Uno de los estudiantes nos comentó sobre su llegada al BP IMPA, se enteró por una prima que trabaja como profesora, manifiesta que en esta escuela la relación con los profesores es distinta

...los profes se preocupan cuando faltamos, nos llaman, nos escuchan distinto a otras escuelas, que no les importa si te quedás libre.... (Testimonio de Eduardo estudiante del BP IMPA. Visita realizada por la autora julio 2010)

También durante la visita, participamos en una de las marchas organizada desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. Previo a la marcha se realizó una asamblea entre docentes y estudiantes para discutir y proponer un nuevo plan de lucha. La marcha es en reclamo por la situación de los docentes, quienes no perciben salarios, por más becas para estudiantes, por financiamiento integral de todos los Bachilleratos y por la oficialización de todos los BP que aún no están reconocidos por el estado. Durante los preparativos de la marcha gran parte por los y las estudiantes, realizaron diferentes carteles y muñecos, elaboraron consignas y cantos, a continuación mencionamos algunas de ellas:

MÁS DE 3000 PROFESORES TRABAJANDO
BECAS PARA TODOS
EN INVIERNO HACE FRÍO ¿QUÉ HACEMOS?
MACRI MENOS POLICÍA Y MÁS EDUCACIÓN
AULAS DIGNAS PARA LOS ALUMNOS
BASTA DE DES-PRO-LIJIDAD MACRISTA PRO-TESTAMOS POR EL SALARIO
A LOS DOCENTES DE LOS BACHIS POPULARES

Estas fueron algunas de las consignas y reivindicaciones de la lucha de los docentes y estudiantes de los bachilleratos populares agrupados en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. En este sentido es que consideramos que la escuela puede ser un ámbito donde se reproduce la lógica dominante y por ende se naturalizan las relaciones opresivas, o muy por el contrario, puede ser un espacio creativo, crítico, de lucha y transformación. Creemos que los BP, trabajan desde una concepción de educar para ser libre, para ser responsables, para ser críticos y autónomos. Retomamos la célebre frase de Paulo Freire *la cabeza piensa donde los pies pisan*, consideramos que lo que generó y genera dentro de los BP, ciertos procesos de concientización política y de participación, tiene que ver justamente con el sentir y apropiarse de la lucha, el sentirse parte de algo más amplio, de un colectivo de personas, de una identidad común que se construye y fortalece día a día. Una necesidad que se vive, se siente, se desenmascara, necesidad muchas veces ocultada, tapada, encubierta por quienes tienen miedo de que las clases subalternas se empoderen y reclamen por lo que les corresponde.

Consideramos que los BP, se constituyen como espacios donde se va construyendo un aprendizaje integral, una escuela que va más allá de las relaciones escolares, una escuela que pretende ser un aprendizaje para toda la vida, una opción de vida y la apertura hacia un nuevo horizonte marcado por la lucha. Son parte de un proceso, de un largo camino que han emprendido los MSs hoy, al tomar en sus manos a la educación, al crear una nueva educación que se propone integrar todo aquello que ha sido fragmentado, que busca recuperar la memoria histórica y reconstruir la identidad colectiva de los pueblos que luchan.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del trabajo abordamos diferentes aspectos que nos aproximan a la comprensión de la experiencia del BP IMPA del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) en articulación con la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y de los BP del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) como herramientas de construcción contrahegemónica de sus MSs. Es importante remarcar que estas conclusiones que exponemos sólo son algunas aproximaciones ya que las experiencias que hemos estudiado son experiencias en proceso de construcción y por lo tanto en permanente proceso de cambio.

La crisis evidenciada por el capitalismo durante la década de los 70, junto a su nueva dinámica de explotación, pone de manifiesto la resistencia de las clases trabajadoras a quedar subsumidas bajo la lógica del capital. En este sentido, la visibilización de los movimientos sociales se enmarca y responde a una nueva etapa de la reestructuración capitalista. Esta nueva etapa denominada neoliberal, se impone no sólo como patrón económico, sino también como patrón cultural, ideológico, político y social. De este modo, el neoliberalismo, se introduce como única alternativa, imponiendo y marcando determinadas tendencias y formas de vida. El nuevo escenario social se caracteriza por la fragmentación social, el fomento hacia formas de vidas individualistas y despolitizadas, y el abandono y represión por parte del Estado de toda forma de participación social y política.

Sin embargo, el límite de la pasividad social llega a su fin, las políticas neoliberales implementadas durante los gobiernos de Carlos Menem, generan la erosión de diferentes movimientos sociales, entre ellos diversos Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) conocidos también como *piqueteros*, quienes adquieren una importante presencia, al poner en cuestión la continuidad del patrón de acumulación neoliberal. La conflictividad social pasa a estar representada por nuevos y nuevas protagonistas de las luchas, entre ellos los y las trabajadores desocupados, y los y las trabajadores de fábricas y empresas recuperadas. Tanto el MNER como el FPDS,

integran el conjunto de movimientos sociales que surgen como respuesta frente a las políticas neoliberales implementadas durante la década de los 90

El MNER, como movimiento de empresas recuperadas, amplía su lema “trabajo sin patrón”, a “Ocupar, producir, resistir”. Dentro de las empresas y fábricas que integran el movimiento se producen también cambios importantes no sólo en las formas y relaciones de producción sino también en las relaciones con la comunidad de la que forman parte y entre las distintas empresas recuperadas. IMPA, es un ejemplo de lucha y resistencia, donde la fábrica se convierte en una referencia dentro de la comunidad, que va más allá de lo productivo. IMPA pasa a ser la escuela de la comunidad, un espacio social y cultural de encuentro entre los y las trabajadores y los y las vecinos del barrio.

El Frente Popular Darío Santillán, denominado como un movimiento multisectorial decide apostar a la educación como una de las herramientas del movimiento para la construcción política, de este modo desde diferentes regionales se crean Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos. Más allá de los diferentes contextos en los que se desarrollan estas experiencias el punto en común y objetivo de todas ellas, es la *organización popular*, y de este modo la construcción política de *poder popular* que se propone el FPDS.

En este escenario se inscribe la experiencia de los Bachilleratos populares como parte de la lucha que promueven los MSs hoy. Ambas experiencias de bachilleratos como mencionamos, son parte de Movimientos Sociales que tienen como uno de sus objetivos el cambio social. La construcción de BP se inscribe como parte de un proceso social y político que se viene dando en Argentina durante la última década. Es una opción política y educativa en el campo de la educación de jóvenes y adultos, campo totalmente abandonado por las políticas públicas estatales de las últimas décadas. Pero es una opción que surge y se desarrolla desde espacios colectivos de organización, desde movimientos sociales que luchan por el cambio social, en contra del capitalismo.

En relación a las formas de organización podemos decir que, tanto el MNER como el FPDS, trabajan desde una organización política horizontal, basada en la democracia participativa directa por medio de la asamblea, de este modo no sólo cuestionan las estructuras oficiales y las formas de organización jerárquicas, sino además construyen desde sus diferentes prácticas, y concretamente desde los BP, nuevas formas de trabajo y organización basadas en la participación. Es por eso que la asamblea se conforma como espacio de discusión, formación y toma de decisiones, donde todas personas que integran el movimiento participan.

En este sentido, los BP se desarrollan como parte de un proyecto político autónomo que vienen construyendo tanto el MNER como el FPDS. Si bien no es un o objetivo del trabajo realizar un análisis comparativo entre ambos casos, reconocemos algunas diferencias: el FPDS al constituirse como movimiento multisectorial, es decir como frente de lucha que disputa diversas trincheras, lleva adelante una construcción política integral que a lo largo de sus años de existencia ha podido ir fortaleciendo, sumando a su lucha diferentes sectores. Hoy el FPDS es un movimiento político amplio que integra a militantes estudiantiles, sindicales, trabajadores desocupados, feministas, ambientalistas, grupos culturales, y dentro de esta construcción se suma el trabajo de los BP que nacen del mismo movimiento. Es decir la creación de los BP dentro del Frente responde al objetivo de sumar a la construcción de poder popular que ya viene realizando el movimiento. Los BP nacen desde el mismo movimiento, impulsado desde sus mismos militantes y de este modo se convierten en un frente más de lucha y de construcción política y popular del FPDS. En cambio los BP del MNER, nacen del trabajo pedagógico que desarrolla la CEIP, son el resultado de una articulación entre el MNER y la CEIP, es decir, el MNER, como movimiento que nace y se hace a partir de la lucha de los trabajadores por recuperar su trabajo, por lograr la gestión obrera, muchas veces su objetivo se mantiene en esa demanda, y son otras organizaciones, las que articulan con dicho movimiento y generan otros espacios de lucha dentro del MNER. Sin embargo, es importante aclarar que existen entre ellos espacios de encuentro y articulación, ya que ambos consideran como una de sus estrategias política, la articulación entre organizaciones y movimientos sociales de las clases subalternas.

Por otra parte, consideramos que la experiencia de los BP se inscribe como parte de la historia y de la tradición de la educación popular. Estas escuelas nacen y se desarrollan desde una mirada crítica en cuanto a la educación oficial, y por ende se asumen en clave de educación popular. Retoman como principios básicos, la construcción colectiva de conocimientos, el desarrollo de procesos de concientización desde una perspectiva crítica e integral de la realidad social, el desarrollo de procesos de autonomía tanto en los y las educadores como en los y las educandos. Es por eso que sus prácticas pedagógicas se llevan a cabo bajo formas de participación asamblearias, horizontales y democráticas. Es decir, los BP son un ejemplo de cómo los MSs hoy conciben a la educación como una herramienta de cambio social, un herramienta que a la vez que fortalece la construcción del movimiento, genera procesos de organización en los lugares de trabajo, en las distintas comunidades y barrios, etc.

La creación de los BP, en clave de educación popular, recoge una importante tradición de la historia de las clases subalternas, y por otra parte manifiesta un presente de lucha que contempla los diversos frentes y trincheras. Es por eso que los BP son considerados como organizaciones sociales, responden y asumen las formas de organización de los MSs de los que forman parte. Ambas experiencias asumen un campo de lucha y trabajo desde lo pedagógico, y es por eso que consideran a la escuela, al bachillerato popular, como organización social y política.

En relación al vínculo que los BP tienen con sus comunidades podemos decir que estos se construyen conforme no sólo a los objetivos del movimiento y de su organización de base, sino también según las necesidades concretas del territorio del cual forman parte. La modalidad y orientación del bachillerato, los horarios de cursado, los contenidos curriculares, la organización interna, las formas de evaluación, la asistencia, las normas de convivencia, todos son aspectos que se trabajan entre docentes y estudiantes en asambleas. De esta manera los BP, responden a necesidades concretas de sus territorios y de su espacio de organización. La escuela, dentro de los MSs, es una construcción y no algo dado, está en constante proceso de construcción y cambio. Son las mismas personas quienes a partir de las necesidades e intereses, y atravesados por un contexto político y social determinado, hacen su escuela. Los bachilleratos populares

son el resultado de la lucha de compañeros y compañeras que son parte de procesos colectivos de organización. Los BP son una alternativa educativa desarrollada desde movimientos y organizaciones sociales que transitan la construcción de un proyecto político propio que se opone y cuestiona desde sus prácticas el modelo social, político y económico actual.

La propuesta política pedagógica de los BP rompe con la lógica piramidal y el discurso monolítico de la escuela tradicional, reconoce y asume la pertenencia de clase de los y las educadores como de los y las educandos, es decir se trabaja desde una identidad de clase. Quienes han transitado y transitan por una de estas escuelas, han logrado diferenciar la propuesta política pedagógica de los BP, y en muchos casos se han convertido en referentes importantes dentro de sus escuelas, barrios y comunidades. De esta manera los mismos MSs son parte de la enseñanza de la escuela, son espacios de formación de nuevos hombres y mujeres.

Concretamente en los BP: la asamblea, la organización democrática y horizontal, la lucha, la participación, el trabajo colectivo, el desarrollo de procesos de autonomía, la rotación de roles y tareas en todos los y las integrantes del bachillerato, la importancia de los saberes que cada uno tiene, el rescate de la memoria histórica, todo hace a la construcción de la nueva sociedad y por ende al funcionamiento del bachillerato. De este modo, los bachilleratos populares se conforman como un espacio más dentro de los MSs donde el funcionamiento se da por medio de las decisiones que se toman en asamblea, y la organización por medio de la asamblea es una de las prácticas fundamentales que se aprenden en la escuela.

En el caso de los BP del FPDS, podemos decir que la creación de BP en las distintas regionales de movimiento apunta por un lado a crear sujetos autónomos, responsables, referentes en sus espacios de vida, en síntesis a generar procesos de organización. Otro de los objetivos es fortalecer la lucha política del movimiento. El BP IMPA, si bien comparte estos objetivos en cuanto a la creación de sujetos autoresponsables y capaces de organizarse en los diferentes contextos, le suma el poder fortalecer el vínculo de la

escuela con la comunidad, es por eso que el Bachillerato Popular IMPA, se conforma como uno de los vínculos más importantes entre la fábrica y el barrio.

Muchos de estos procesos de cambio y transformación dentro de los MSs y concretamente dentro de los BP se dan de a poco. Tanto el MNER como el FPDS, sostienen una concepción de poder, no como toma de poder, sino como construcción del poder, y concretamente construcción de poder popular. Es por eso que sostenemos que los BP son una de las estrategias que ambos movimientos desarrollan para construir poder popular, es decir formar sujetos críticos e integrales capaces de incidir en sus contextos sociales.

La existencia y creación de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, como espacio de articulación y organización de los BP, es una evidencia más de la disputa de poder que los MSs están dando en relación al estado. El poder existir y ser reconocidos como escuelas oficialmente sin aceptar condicionamientos por parte del Estado, demuestra la integridad y autonomía de las experiencias. De este modo reafirmamos como se postuló en un principio, que la existencia de este espacio de alianzas integrado por distintas organizaciones y movimientos de las clases subalternas, es una apuesta en el plano político, ideológico y cultural que construye un nuevo bloque histórico de las clases subalternas.

Tanto el MNER como el FPDS, construyen desde los distintos espacios de su movimiento, prácticas que van creando una nueva hegemonía de las clases subalternas, una contrahegemonía. La creación de los Bachilleratos populares es parte de ésta construcción. En este sentido es que consideramos que la escuela puede ser un ámbito donde se reproduce la lógica dominante y por ende se naturalizan las relaciones opresivas, o muy por el contrario, puede ser un espacio creativo, crítico, de lucha y transformación como los son los BP. Es decir, reconocemos a los BP como espacios de lucha y transformación donde se trabaja desde una concepción de educar para ser libre, para ser responsables, para ser críticos y autónomos. Son espacios donde se va construyendo un aprendizaje integral, una escuela que va más allá de las relaciones escolares, una escuela que pretende ser un aprendizaje de la vida, una opción de vida y

la apertura hacia un nuevo horizonte marcado por la lucha. Son parte de un camino que se va haciendo, que retoma historias, tradiciones y luchas históricas pero que a su vez se dibuja en el mismo andar. Son experiencias marcadas por relaciones y articulaciones con otros movimientos y organizaciones que se desarrollan desde el campo de lo popular, pero también marcadas con relaciones y fuertes tensiones con el Estado y sus instituciones. Si bien existe un reconocimiento formal y oficial de algunas de estas experiencias, no se reconoce la propuesta política pedagógica de los BP. Es por eso que quienes llevan adelante estas experiencias están en constante proceso de lucha con el Estado y sus instituciones por el reconocimiento integral de los BP, es decir, por los salarios para todos los docentes, el reconocimiento de todos los BP, por un financiamiento que tenga en cuenta la especificidad de la propuesta pedagógica y por becas para los y las estudiantes.

Es importante mencionar que si bien estas experiencias desarrolladas desde MSs logran articular con otras organizaciones y movimientos en la construcción de poder popular, existen ciertas tensiones con algunos sectores en lucha como son los trabajadores de la educación sindicalizados, quienes cuestionan e interrogan el desarrollo de estas experiencias. Ambos temas: las relaciones que los BP y sus MSs mantienen con el Estado y los conflictos y discusiones que sostienen con el resto de los trabajadores de la educación, son aspectos a seguir desarrollando y profundizando.

Para finalizar consideramos de gran importancia mencionar que si bien las experiencias estudiadas en este trabajo se desarrollan en MSs de Buenos Aires, durante los últimos meses en la Provincia de Mendoza se han creado dos escuelas secundarias para jóvenes y adultos desarrolladas desde movimientos y organizaciones sociales. Una de ellas perteneciente a la UST (Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra) en el departamento de Lavalle, movimiento que a su vez integra el MNCI (Movimiento Nacional Campesino e Indígena), la misma comenzó a funcionar a principio del año 2011. La otra experiencia es parte de un trabajo de militancia barrial llevado a cabo por una organización llamada CAC (Centro de Aprendizaje Comunitario) en el barrio La Favorita ubicado en la ciudad de Mendoza, en esta organización la creación de una escuela secundaria de jóvenes y adultos es parte del trabajo pedagógico que ya venía

realizando la organización, el proyecto fue aprobado en diciembre del 2011 para iniciar en marzo del 2012.

En síntesis, esperamos que este trabajo, pueda aportar al estudio de nuevas experiencias educativas dentro de Movimientos Sociales de las clases subalternas de la Argentina contemporánea -concretamente a las experiencias que van surgiendo en la provincia de Mendoza- y que signifique un aporte al conocimiento sobre las clases subalternas en lucha, concretamente los movimientos y organizaciones sociales estudiados, como el MNER y el FPDS.

BIBLIOGRAFÍA

ACHA, Omar y otros Reflexiones sobre Poder Popular, editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2007.

ANTUNES, Ricardo, Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo, Herramienta/TEL, Buenos Aires, 2005.

ASTARITA, Rolando, La importancia revolucionaria de la concepción de la “lógica del capital” para la estrategia socialista, Cuadernos del Sur, N°21, De Tierra del Fuego, Buenos Aires, 1996.

AVALOS, Julieta, IMPArables. Resistencia y lucha en una empresa recuperada por sus trabajador@s. - 2da ed.-Buenos Aires, 2010.

AZPIAZU, Daniel y BASUALDO, Eduardo, El nuevo poder económico. Hyspamérica, Buenos Aires, 1998.

BAUDELLOT, CH. y ESTABLET R., La escuela Capitalista, Siglo XXI, México, 1987.

BIANCHI, Susana, Historia social del mundo Occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea, 1° ed., Bernal, Universidad Nacional de Quilmas, 2005.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, Respuestas por una Antropología Reflexiva, Grijalbo, México, 1995.

BRANDAO RODRIGUEZ, Carlos, *Caminos Cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina*, en GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto (comp.) Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1993.

BRUSILOVSKY, Silvia, Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, ediciones Novedades Educativas, 1° edición septiembre de 2006, Buenos Aires, Argentina.

ELIZALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (comp.) Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la educación popular en Argentina y América Latina, editorial Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.

ENEBO, (comp.) Foro Nacional de Educación para el cambio social, editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2010,

FILMUS, Daniel, Demandas populares por educación. El caso del Movimiento Obrero argentino, Aique, Buenos Aires, Argentina, 1992.

FODERA, Vito, *Cuando con otros construimos nosotros*, en FLORES Toty (comp.) Cuando con otros somos nosotros. La experiencia asociativa del movimiento de trabajadores desocupados-MTD La Matanza-, MTD editora, Buenos Aires, 2006 págs. 171-183.

FREIRE, Paulo, Pedagogía del oprimido, ed. Siglo XXI, 3ª ed. 1 reimp., Buenos Aires, Argentina, 1970.

GADOTTI, Moacir y otros (comp.) Paulo Freire, Contribuciones para la pedagogía, CLACSO, Buenos Aires, 2007, pags. 17-47 y 75-90.

GADOTTI, Moacir y TORRES, A.; Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Buenos Aires, editorial Miño y Dávila, septiembre de 1993.

GAMBINA, Julio, Estabilización y Reforma estructural en Argentina (1989-1999), en SADER, Emir (comp.), El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas, cáp. 9, CLACSO, Buenos Aires, marzo 2001, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sader/sader.html>

GENTILI, Pablo, SVERDLICK, Ingrid; Movimientos Sociales y derecho a la educación: cuatro ensayos, Buenos Aires, laboratorio de políticas públicas (LPP), 2008.

GOHN, María da Gloria; Teoría dos Movimentos Sociais. Sao Paulo, Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antonio, Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.

GRAMSCI, Antonio, Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, Siglo XXI editores, México, 1970.

GRAMSCI, Antonio (1967) La formación de los intelectuales, colección 70 de editores Grijalbo, México.

GRAMSCI, Antonio; La Alternativa Pedagógica, Fontamara, Barcelona, España, 1981.

GRAMSCI, Antonio, Cuadernos de la Cárcel, ERA, México, 1985.

GRUPPI, Luciano, El concepto de hegemonía en Gramsci, Ediciones de cultura popular, México, 1978.

HILLERT, Flora y otros, Gramsci y la Educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América latina, ed. Noveduc, 1º edición mayo 2011, Buenos Aires, Argentina.

KANOUSI, Dora y MENA, Daniel (comp.) Filosofía y política en el pensamiento de Gramsci, ediciones de cultura, México, 1988

LACLAU, E. y MOUFFE, CH., Hegemonía y Estrategia Socialista: Siglo XXI, Madrid, 1987, págs. 105-21.

KOSACOFF, B. y RAMOS, A., Cambios Contemporáneos en la estructura industrial Argentina (1975-2000), Universidad Nacional de Quilmas ediciones, Buenos Aires, 2001.

LÓPEZ ECHAGUE, Hernán, La política está en otra parte: viaje al interior de los nuevos movimientos sociales, Grupo editorial Norma, Buenos Aires, 2002

MAZZEO, Miguel (comp.) El sueño de una cosa. Introducción al poder popular, editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2007.

MICHI, Norma, Una Mirada sobre el Movimiento Dos Trabalhadosre Rurais Sem Terra (MST) y la Educación, en Movimientos Sociales y Educación. Teoría de la Educación Popular en Argentina y América Latina, Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.

PORTANTIERO, Juan Carlos, Los Usos de Gramsci, Plaza y Janés, México, 1987.

PUIGGROS, Adriana, Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente, Galerna, Buenos Aires, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana, La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, Miño y Dávila editores, Capital Federal, Argentina, 1998

REBÓN, Julián y SAAVEDRA, Ignacio, Empresas recuperadas. La autogestión de los trabajadores, Claves para todos-Capital Intelectual, Buenos Aires, 2006.

REBÓN, Julián La Empresa de la Autonomía: Trabajadores recuperando la producción, Colectivo Ediciones-Ediciones Picaso, Buenos Aires, 2007.

REBÓN, Julián y otros, Empresas recuperadas en Argentina. Cooperativismo, economía solidaria y autogestión, Org & Demo, Buenos Aires, Argentina, 2006.

ROJAS SORIANO, Raúl Investigación social, teoría y praxis, Editorial Plaza y Valdez, México, 1989.

ROJAS SORIANO, Raul, Guía para realizar investigaciones sociales, ed. Plaza y Valdés, DF, México, 1976

SALTALAMACCHIA, Homero, El proyecto de investigación: su estructura y redacción, 2ª edición, Puerto Rico, 1997

SIRVENT, María Teresa, El proceso de investigación. Las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras, 1998.

SIRVENT, María Teresa, Educación de Adultos. Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones, 2º ed., Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.

SVAMPA, Maristella y STEFANONI, Pablo (comp.) Bolivia: memoria, insurgencia y movimientos sociales, El Colectivo, CLACSO, Buenos Aires, 2007.

SVAMPA, Maristella y PEREYRA, Sebastián, Entre la ruta y el barrio: la experiencia de las organizaciones piqueteros, 2ª edición, editorial Biblos, Buenos Aires, 2003.

SVAMPA, Maristella y PEREYRA, Sebastián, Entre la Ruta y el Barrio: la experiencia de las organizaciones piqueteros, Editorial Biblos, 2º ed., Buenos Aires, 2003.

TORRADO, Susana, Estructura social de la Argentina: 1945-1983, Ediciones de la Flor, 2º ed., Buenos Aires, 1992.

VASILACHIS, Irene, Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos, Centro editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina, 1992

ZIBECHI, Raúl, Genealogía de la revuelta. Argentina, sociedad en movimiento, Letra Libre, Buenos Aires, Argentina, 2003.

ARTÍCULOS CONSULTADOS

ALFIERI, Ezequiel, LAZARO, Fernando, El funcionamiento de los Bachilleratos de Educación popular en Fábricas Recuperadas por sus Trabajadores: una construcción diferente. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, 2008.

ANRED, *Bachilleratos Populares en Lucha*, julio 2010-
[http://www.anred.org/article.php?id_article=1316-](http://www.anred.org/article.php?id_article=1316)

ARCEO, Enrique. El fracaso de la reestructuración neoliberal en América Latina. Estrategias de los sectores dominantes y alternativas populares. En: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

ARÉVALO, Raquel, CALELLO Tomás, Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis, en: Segundo Congreso Argentino de Administración Pública Sociedad, Estado y Administración Pública “Reconstruyendo la estatalidad: Transición, instituciones y gobernabilidad”, Córdoba, 27, 28 y 29 de Noviembre de 2003.

AZPIAZU, Daniel; BASUALDO, Eduardo. Las privatizaciones en la Argentina. Génesis, desarrollo y principales impactos estructurales. En: Las privatizaciones en la Argentina. Génesis, desarrollo y principales impactos estructurales. Daniel Azpiazu y

Eduardo Basualdo FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. 2004.

BELL LARA, José, LÓPEZ, Delia Luisa, *La cosecha del neoliberalismo en América Latina* en: Revista electrónica FLACSO vol. 2, n° 1, enero-junio 2007, disponible en: http://www.sssp1.org/extras/global%20symposium/Bell%20Lara%20and%20Lopez_Spanish.pdf

BADA, Romina, La educación del MST: un instrumento que hace la diferencia. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008

BARALDO, Natalia, Escuela y Movimientos Sociales Contemporáneos: El caso de los Bachilleratos Populares de la Provincia de Buenos Aires. Artículo presentado en el III Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, octubre 2007.

BARALDO, Natalia; Movimientos Sociales y Educación: ¿Qué categorías? Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

BARALDO, N.; MOLINA, M.; CHINIGIOLI, E.; SCODELLER, G.; La Escuela Sindical Bancaria: una experiencia de educación secundaria de adultos. Mendoza 1973/1976. Artículo presentado en la II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa". Universidad Nacional de Córdoba, noviembre de 2010.

BASUALDO, Eduardo M. La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera. En: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

BASUALDO, Eduardo y ARCEO, M., Enrique. Documento inicial. Los cambios de los sectores dominantes en América Latina bajo el neoliberalismo. La problemática propuesta. en Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

BASUALDO, Eduardo (2002) *La crisis actual en Argentina: entre la dolarización, la devaluación y la redistribución del ingreso* en Revista CHIAPAS N° 13, año 2002, disponible en: <http://www.revistachiapas.org/No13/ch13.html>, consultado 11 de noviembre de 2010

BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Prólogo*, en: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

BOAVENTURA, de Sousa Santos, Los nuevos movimientos sociales, en: OSAL: Debates, septiembre 2001.

BORON, Atilio, Poder, “contra poder” y “antipoder”: notas sobre un extravío teórico político en el pensamiento crítico contemporáneo. En publicación, Revista Alternativa n°. 24. ICAL, Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz, Chile, 2006.

BURGOS, Edgardo Alejandro; Educación, Estado, y capital: sentidos y dimensiones de la autonomía en los movimientos sociales en nuestro país. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

CABADO, Griselda y otros; La experiencia educativa del movimiento campesino de Santiagos del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008

CALCAGNO, Alfredo F., Ajuste estructural, costo social y modalidades de desarrollo en América Latina, Emir Sader. CLACSO. 2001, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sader/cap04.pdf>.

CANCIANI, María Laura; Los procesos de construcción y transmisión de saberes en contextos de lucha social: aportes para pensar su productividad social. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008

CANEVARI, María Sara, Una Mirada Histórica de la Educación Secundaria de Adultos, disponible en: <http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html>, 2005
Consultado en mayo 2011.

CECENÑA, Ana María, *Neoliberalismo e insubordinación*, CLACSO, disponible en: <http://www.revistachiapas.org/ch4cecena.html>

CIFARELLI, Viviana, *Las Privatizaciones en la Argentina*, TEL, Buenos Aires Argentina, disponible en: <http://www.geocities.com/CapitolHill/Parliament/1461/Seminario/Cifarelli.html>.

COSTAS, Paula y otras; Educación pública y Educación popular. Experiencias autogestivas en el marco de la educación formal. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

DÁVALOS, Pablo, Plurinacionalidad y poder político en el movimiento indígena ecuatoriano, en: OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003). Buenos Aires: CLACSO, 2003.

DUARTE, Oscar Daniel, Debates actuales sobre la propuesta educativa anarquista. La problemática, en XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007.

ELIZALDE, Roberto, AMPUDIA Marina, Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular. Artículo presentado en Foro Mundial de Educación, Buenos Aires, mayo 2006.

ELISALDE, Roberto, en: *Argentina: Bachilleratos Populares, Sus Orígenes*, disponible en: infogral <http://educaticias.wordpress.com/2011/02/07/argentina-bachilleratos-populares-sus-origenes>.

ELISALDE, Roberto, *Espacios de Autogestión*, en Red Latina sin Fronteras por: QUINTANA, Osvaldo, disponible en: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library>, 2006.

GLUZ, Nora y otros; Movimientos Sociales, educación popular y escolarización “Oficial”: la autonomía “en cuestión”. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

GLUZ, Nora; Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un bachillerato de adultos en una empresa recuperada. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, Los zapatistas del siglo XXI, en: El zapatismo y los derechos de los pueblos indígenas, en: OSAL: Observatorio Social de América Latina, junio 2001.

HAUSER, Irina, *El saber otra empresa recuperada*, en Pág 12, marzo 2004-<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-33145-2004-03-23.html>

HERNÁNDEZ, I. y FACCIOLO A., *Educación de adultos en la Argentina de la última década* en: Biblioteca Digital CREFAL, en: http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a1984_12/cap3.pdf.

KAROLINSKI, Mariel; La construcción de autonomía en la relación Estado, Movimientos Sociales y Educación. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

LANGER, Eduardo; La recuperación de la pedagogía autogestionada. Análisis del vínculo educación y trabajo en el MNER. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

LANGER, Eduardo; Prácticas de resistencias, gobierno escolar y producción de dispositivos pedagógicos emergentes. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

LUCAS, Julia; Escuela y Movimientos Sociales: Experiencias políticas en territorios escolares. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

MEDEIROS, Leonilde Servolo, Conflictos sociales rurales en el Brasil contemporáneo, en OSAL, Observatorio Social de América Latina, N° 2, CLACSO, 2000.

MILLÁN, Mariano Ignacio, Los análisis contemporáneos sobre movimientos sociales y la teoría de la lucha de clases, Conflicto Social, Año 2, N° 1, Junio 2009.

MOLINA GUIÑAZÚ, M. Milagros; Comunicación, Educación y Cultura popular. La cultura popular y la cultura escolar en el caso de la escuela Padre Llorens del barrio San Martín de Mendoza. Artículo presentado en las jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, septiembre de 2008.

PALOMINO, Héctor, *Las experiencias actuales de autogestión en Argentina. Entre la informalidad y la economía social*. Rev. Nueva sociedad n° 184, disponible en: http://www.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/Autogestion_20en_20Argentina_2.pdf.

KOROL, Claudia, Calidoscopio de Rebeldías, Ediciones América Libre, Universidad de Michigan, julio 2009.

PEKER, Luciana, El círculo Mágico, artículo en Pág. 12, Educación, octubre del 2006.

PEREDES, María Silvia y POCHULU, Marcel David, La Institucionalización de la educación de adultos en la Argentina, Rev. Iberoamericana de educación, OIE.

PÉREZ, Esther, *La promesa de la pedagogía del oprimido*, en TEMAS: Cultura, ideología, sociedad, disponible en: <http://www.temas.cult.cu/sumario.php?numero=31> consultado en julio del 2011

PORTES, Alejandro y HOFFMAN, Nelly, Las Estructuras de Clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal, NACIONES Unidas, CEPAL: SERIE Políticas Sociales, ECLAC, Santiago de Chile, mayo 2003.

RIVAS, Felipe, Educación Popular: la necesidad de un nuevo modelo, en cátedra virtual Educación Popular y participación ciudadana, CLACSO, 2008.

RODRIGUEZ, Lidia, Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe, en Revista Electrónica de Educación y Formación continua de Adultos, vol. 3, n°1, marzo 2009.

SEOANE, José, TADDEI, Emilio, ALGRANATI, Clara, El concepto “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes, Buenos Aires: mimeo.

SEOANE, José, NACCI, María José, Movimientos sociales y democracia en América Latina frente al “neoliberalismo de guerra” en Movimientos Sociales y ciudadanía, Manuel De La Fuente y Marc Hufty editores, Plural editores, 2007, La paz, Bolivia.

SEOANE, José, TADDEI, Emilio, ALGRANATI, Clara, Movimientos sociales y neoliberalismo en América latina, Buenos Aires, 2006.

SEOANE, José, TADDEI, Emilio, ALGRANATI, Clara, Neoliberalismo, crisis y resistencias sociales en América latina: las configuraciones de la protesta, en OSAL, septiembre 2001.

SPINELLI, Ferda, En la calle también nos educamos, disponible en: <http://docentesamericalibre.blogspot.com/2008/01/la-lucha-de-los-bachilleratos-populares.html> enero 2008, consultado diciembre 2010.

STRATTA, Fernando, BARRERA, Marcelo, ¿Movimientos sin clases o clases sin movimiento? Conflicto Social, Año 2, N° 1, Junio 2009.

SVAMPA, Maristella, Argentina: Una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo, en: OSAL año IX n° 24, octubre 2008.

SVAMPA, Maristella, Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina, Observatorio Social de América Latina-CLACSO Julio de 2007.

SVAMPA, Maristella, Las fronteras del gobierno de Kichner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo, cuadernos del CENDES, año 24, n° 65, tercera época mayo-agosto 2007.

SVAMPA, Maristella, Las organizaciones piqueteras: actualización, balance y reflexiones(2002-2004), Buenos Aires, 18 de junio de 2004 en: www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo22.pdf.

VIGUERA, Aníbal, Movimientos Sociales y Lucha de Clases, Conflicto Social, Año 2, N° 1, Junio 2009.

ZIBECHI, Raúl. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos, en: OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9, (ene. 2003). Buenos Aires: CLACSO, 2003.

ZIBECHI, Raúl, *Nuevos conflictos, Viejos actores*, en La Jornada, Portada América latina y el caribe, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/07/02/index.php?section=opinion&article=017a1pol> consultado en marzo del 2011.

ZIBECHI, Raúl, *Los ciclos de los Movimientos sociales*, en La Fogata digital, 2009 disponible en:

<http://www.lafogata.org/zibechi/rauz.26.2.htm>, consultado mayo 2011

ZIBECHI, Raúl, Movimientos Sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos, en OSAL año VII n° 21, septiembre-diciembre 2006.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Documento realizado por el FPDS, 2007

Cartilla de Formación Bachillerato Popular Bartolina Sisa, FPDS, enero 2008.

Memoria, Planificación del Plenario de Educación -Bachillerato Popular Roca Negra. Sistematización del primer taller de equipo. Hacia la construcción de nuestro proyecto pedagógico político. Buenos Aires, febrero – marzo 2008.

Cartilla de formación del FPDS, Bachillerato Popular Darío Santillán, 2009.

Documento realizado por el BP Simón Rodríguez: Del barrio a los libros y de los libros al barrio Reflexiones desde la experiencia del Bachillerato Popular Simón Rodríguez.

Sistematización realizada por miembros de la CEIP sobre jornada de trabajo, julio 2010.

Proyecto de apertura del Bachillerato Popular de Jóvenes y adultos en ATE-INTI, coordinado por la CEIP, 2009.

El Machete Revista de educación en: <http://elmachete-fpds.blogspot.com/>.

GLOSARIO

- ALCA: Área de Libre Comercio de las Américas
- BID: Banco Interamericano de Desarrollo
- BM: Banco Mundial
- BP: Bachilleratos Populares
- CCC: Corriente Clasista y Combativa
- CEIP: Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares
- CEPAL: Comisión Económica Para América latina y el Caribe
- CENS: Centros Educativos de Nivel Secundario
- CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
- CREAR: Campaña de Reactivación educativa de Adultos para la Reconstrucción
- CTDAV: Coordinadora de trabajadores Desocupados Aníbal Verón
- DINEA: Dirección Nacional de Educación de Adultos
- EA: educación de Adultos
- EP: Educación Popular
- EZLN: ejército Zapatista de Liberación Nacional
- FMI: Fondo Monetario Internacional
- FPDS: Frente Popular Darío Santillán
- FTV: Federación Tierra, Vivienda y Hábitat
- MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas
- MNFRT: Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores
- MSs: Movimientos Sociales
- MST: Movimento Dos Trabalhadosres Rurais Sem Terra
- MTD: Movimiento de Trabajadores Desocupados
- MTR: Movimiento Teresa Rodríguez
- OIT: Organización Internacional del Trabajo
- ONGs: Organizaciones No Gubernamentales
- TEL: Taller de Estudios Laborales
- TLC: Tratados de Libre Comercio
- UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
¿Por qué estudiar esta temática?	3
Estructura y desarrollo del trabajo	6
CAPÍTULO I	9
ACERCA DEL CONTEXTO NEOLIBERAL ACTUAL	9
1.1 Una mirada hacia adentro de nuestra historia	9
1.2 La conquista de nuevos espacios: América Latina como territorio estratégico	15
1.3 Argentina: una historia de luchas y resistencias en el contexto neoliberal de ayer y hoy	21
CAPÍTULO II	39
LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA	39
2.1 El resurgir de los pueblos en lucha	39
2.2 Acerca de los Movimientos Sociales	40
2.3 ¿Qué es lo nuevo de los “nuevos movimientos sociales”?	44
2.4 Al calor de la resistencia latinoamericana contra el neoliberalismo. Cuando las luchas se hacen visibles	50
2.5 “Luchando por trabajo y dignidad.” Las experiencias del Movimiento de Trabajadores Desocupados y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en Argentina	55
2.6 “Unidad y organización, Revolución, Revolución...” Acerca del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)	59
2.7 Del patrón a la autogestión	62
2.8 Ocupar-Resistir-Producir...IMPA sin Patrón	66
CAPÍTULO III	70
CAMINOS TRAZADOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. UN DIÁLOGO ENTRE EXPERIENCIAS PASADAS Y PRESENTES	70
3.1 Experiencias de educación en el pasado y presente argentino	70
3.2 A la luz de nuestra historia. Un recorrido por nuestro pasado	72
3.3 Diferentes enfoques en la construcción del discurso pedagógico. Educación popular vs. Educación de adultos	82

3.4 Cuando la educación deja de ser asunto de algunos para ser algo de todos. De la educación bancaria a la educación liberadora, la educación como herramienta de transformación social. _____	86
3.5 Viejas discusiones para nuevos debates. Lo popular y lo formal ¿campos opuestos? _____	91
3.6 La educación en manos de los Movimientos Sociales. Dando paso a la batalla cultural _____	95
3.7 La escuela de la lucha. El día a día como parte del aprender viviendo _____	97
CAPÍTULO IV _____	106
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS _____	106
4.1 La lógica de investigación y el trabajo de campo _____	106
4.2 Acerca de la metodología _____	109
4.2.1 Técnicas de recolección de datos _____	111
4.2.2 Análisis de la información _____	113
CAPÍTULO V _____	121
APRENDIENDO A CONSTRUIR OTRO MUNDO. LAS EXPERIENCIAS DE LOS BACHILLERATOS POPULARES EN MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES _____	121
5.1 Acerca del contexto en el que surgen los Bachilleratos populares. La tiza y la fábrica, el piquete y el pizarrón. Construyendo educación _____	122
El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) _____	123
La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) _____	125
El primer Bachillerato Popular IMPA _____	126
Educación para Todas y Todos. Bachillerato Popular Darío Santillán del FPDS _____	127
5.2 El cambio cultural en la lucha política. Acerca de las concepciones que sostienen los MSs estudiados sobre la educación _____	130
De la calle a la escuela, de la escuela a la calle. La educación en la lucha política _____	130
5.3 Educación Popular vs. Educación Bancaria _____	133
Continuidades y rupturas en la lucha por una educación emancipadora _____	135
¡Oh, Oh, Oh, lucha y educación! _____	139
Tensiones y rupturas entre la propuesta pedagógica de los BP y la escuela Tradicional _____	139
5.4 Las relaciones que los distintos BP con sus comunidades y con el mismo movimiento social del que forman parte. _____	147
Cuando la escuela es parte de la comunidad, la comunidad es también escuela _____	147
La escuela en movimiento, la escuela del movimiento _____	151
CAPÍTULO VI _____	156
CONSTRUYENDO UN NUEVO BLOQUE HISTÓRICO _____	156

DE LAS CLASES SUBALTERNAS. RELACIONES Y TENSIONES ENTRE LOS BP Y EL ESTADO	156
6.1 La experiencia de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha	157
6.2 Disputando el derecho a existir. El Estado ¿garante de la educación?	163
6.3 Organizar, luchar, resistir. Construyendo Poder Popular	171
CAPÍTULO VII	174
HACIA UN PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO. CONSTRUYENDO AUTONOMÍA	174
7.1 La Escuela desde Adentro	174
Formas de organización interna del los BP	174
La asamblea como escuela	175
Educar, participar, aprender. Formas de trabajo en el aula	179
7.2 Los Bachilleratos Populares como Organización. Construyendo organización popular	180
7.3 El conocimiento como construcción colectiva	182
Educar para revolucionar. Acerca de la metodología empleada en los BP	183
El aprendizaje como proceso	187
7.4 El aprendizaje como parte de la vida cotidiana, más acá y más allá de la escuela. “Aprendiendo a ser protagonistas de nuestras luchas”	189
A MODO DE CONCLUSIÓN	194
BIBLIOGRAFÍA	202
GLOSARIO	212
ÍNDICE	213