Año IV * Nº 5 * octubre de 2015 * Revista semestral de Historia, Antropología y Educación

ENCUENTRO DE SABERES

LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACION

* SECCIÓN I
Movimientos sociales, territorialidad y educación popular
* SECCIÓN II
Historia, trabajo y educación
* SECCIÓN III
Pensamiento crítico y pedagogía latinoamericana
* SECCIÓN IV
Experiencias de organizaciones sociales y educación
* SECCIÓN V
Entrevistas y reseñas

IMPRENTACHILAVERT@GMAIL.COM
CHILAVERT 1136 / POMPEYA / CABA
TE/ 49247676

ENCUENTRO DE SABERES

LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACION

ENCUENTRO DE SABERES
LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACION

* EDITOR RESPONSABLE
Programa de Investigación, y Articulación Social: Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP-FyL-UBA).Coordinadores: Roberto Elisalde y Marina Ampudia.

* ORGANIZACIÓN RESPONABLE
RIOSAL
Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina.
(RIOSAL-CLACSO)

* EDICIÓN Y DISEÑO
Mártin Cossarini

ISSN 2314-2499

* CONTACTO
web / www.riosal-impa.org
correo / revistasaberes7@gmail.com

#Sumario

EDITORIAL

#4 A más de 10 años de los Bachilleratos Populares en Movimientos sociales.

SECCIÓN I
Investigación, acción participativa, movimientos sociales y territorialidad

#6 ***Marina Ampudia y Roberto Elisalde***
Bachilleratos Populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular.

SECCIÓN II
Historia, trabajo y educación

#14 ***Patricia Chaves***
Educación militante de adultos y políticas educativas en Mendoza entre 1973 y 1975.

#22 ***Miguel Mazzeo***
Jose Carlos Mariategui: Vigencia de José Carlos Mariátegui.

SECCIÓN III
Pensamiento crítico, política y pedagogía latinoamericana

#26 ***Silvia Brusilovsky***
Educación popular en la escuela,
La pedagogía de los "Bachilleratos Populares".

#36 ***José Luis Lens***
Democracia liberal, sistema educativo formal, alfabetización política y autoeducación popular.

SECCIÓN IV
Organizaciones Sociales y Educación

#42 ***Belen Janjetic***
Las huellas de la escuela,
Análisis de una biografía educativa.

#48 ***Juan Pablo Nardulli***
Notas sobre el trabajo en el área de ciencias sociales en un bachillerato popular,
la construcción de conocimiento y de organización popular.

SECCIÓN V
Entrevistas y Reseñas

#54 ***Entrevistas / por Fernando Santana***
De controles y resistencias,
Una conversación con Gary Anderson

#59 ***Reseñas / Por Laura Fiorillo***
Makarenko, A. S.: "Banderas en las torres"

ENCUENTRO DE SABERES
LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACION

* CONSEJO ACADÉMICO
Roberto Elisalde (FFyL-UBA)
Marina Ampudia (FFyL-UBA)
Juan Pablo Nardulli (FFyL-UBA)
Joaquin Calvagno (FFyL-UBA)
Rodrigo Echegaray (FFyL-UBA)
Ezequiel Alfieri (FFyL-UBA)
Martin Acri (FFyL-UBA)
Vanesa Jalil (FFyL-UBA)

* CONSEJO ACADÉMICO ASESOR
Neusa María Dal Ri (UNESP-Brasil)
Fernando Martins (UNIOESTE-Brasil)
Adolfo Buffa (UNC-Argentina)
Gustavo Guevara (UNR-Argentina)
Alfredo Falero (UDELAR-Uruguay)
Carolina Anderson (FARNEBÖ-Suecia)
Henrique T. Novaes (UNICAMP-Brasil)
Juan Diaz Yarto (UAY-México)
Alfonso Torres Carrillo (UPN-Colombia)
Elizabeth Rivera (U.A.WASI Ecuador)
Josel Lens (UN Centro, Argentina)

EDITORIAL

Los Bachilleratos Populares a más de 10 años de su creación

Hace poco tiempo nos visitaba en la Argentina nuestro respetado y querido educador popular Carlos Rodrigues Brandão, quien además de deleitarnos con sus producciones, historias y anécdotas junto a Paulo Freire en los albores de la Educación Popular (EP), nos enseñaba y sugería la necesidad de reflexionar críticamente sobre el estado actual de la EP en Latinoamérica. Fue precisamente esta perspectiva la que nos impulsó a lanzar una nueva mirada sobre los Bachilleratos Populares de la Argentina a más de 10 años desde su creación. De allí que creímos necesario, desde nuestra publicación, recopilar (a través de diferentes artículos) y repensar algunas de las definiciones de origen y presentar problemáticas e interrogantes actuales sobre este particular proceso educativo.

Los Bachilleratos Populares (BP) fueron y son una experiencia educativa impulsada por organizaciones sociales (cooperativas de educación, fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos) que surgieron como parte de las múltiples resistencias generadas desde el movimiento popular frente a los regresivos efectos de las políticas neoliberales en el campo educativo, tales como la expulsión de jóvenes y adultos de las clases más necesitadas de la escuela media, y frente al acentuado burocratismo de la educación tradicional. Los BP surgieron como experiencias pedagógicas y políticas que plantearon desde sus orígenes nuevas formas organizativas autogestionarias en el campo educativo, basados en otro formato de escuela, críticos de los esquemas administrativistas y verticalistas propios del capitalismo, a partir de promover asambleas de docentes y estudiantes como el principal ámbito en la toma de decisiones (democracia de base), la rotación de sus coordinadores, la administración transparente de recursos y salarios con un carácter colectivo (fondos por bachillerato y por organización)-en el caso de los BP más antiguos que pudieron alcanzar la conquista salarial- y la articulación con movimientos sociales o simplemente siendo parte de ellos.

Los BP contemplaron en sus objetivos la creación de ámbitos de formación para todos aquellos estudiantes que fueron expulsados del sistema educativo o que rechazaban la naturaleza institucionalista del mismo, especialmente en el campo de la Educación de jóvenes y adultos (EDJA). Por ello entre sus metas fundamentales los primeros BP se fijaron proponer una formación calificada de los equipos docentes en sus dinámicas de tiempo y trabajo –la mayoría de sus docentes provienen de universidades públicas-, priorizaron la organización popular (militancia) por sobre la lucha reivindicativa más inmediata y siempre destacaron que el estado debía ser el garante del sistema educativo, así como también entendían, mayormente, que sus profesores tenían el derecho a percibir recursos/salarios de fondos públicos, en tanto trabajadores de la educación.

Los BP fueron la contracara de las iniciativas estatales de desatención y precarización de la EDJA, tanto en sus versiones escolares como en sus planes focalizados de matriz noventista como actualmente son los denominados Planes/Programas FINES de la Argentina. La precarización laboral y formativa de sus docentes caracterizan estas costosas iniciativas estatales creadas desde arriba y sin la mínima participación de la comunidad educativa, especialmente de los trabajadores afectados por tales despropósitos. Incluso algunos "técnicos del estado" se ufanaban de que los Planes/Programas son una contundente respuesta para extinguir o disminuir el peso de los BP en sus comunidades.

Hoy, a mas de una década de sus creación, los BP continúan siendo, como lo afirma uno de los artículos publicados en el presente numero, "una bocanada de aire fresco para el sistema educativo…una contundente experiencia democratizadora", incluso más allá de las particularidades individuales de quienes los protagonizan, de la orientación de las organizaciones que los crean e incluso del lugar que cada movimiento o sindicato les quiera asignar. Los BP no surgieron como una experiencia de laboratorio en los movimientos sociales o por voluntades individuales aisladas. Fueron la expresión de la "necesidad de una parte de nuestro pueblo" asolado por la prédica y los efectos devastadores del neoliberalismo tecnocrático y por la "decisión política" de colectivos/movimientos sociales emergentes que con particular virulencia y rebeldía, desde fines de los '90, buscaron impulsar alternativas populares y liberadoras.

Es evidente que la propia crisis global del capitalismo y sus manifestaciones en la educación y la escuela invitan a reflexionar críticamente acerca de estas experiencias que aspiraron a constituirse en propuestas diferenciadas de los modos y formas educativas tradicionales. Tal vez una de las principales virtudes de este proceso colectivo haya sido, como decía Paulo Freire, intentar "(re) crear lo imposible", movilizar a cientos de miles de jóvenes docentes y estudiantes detrás de una idea y de una convicción emancipadora que llevó/lleva a creer que es posible y necesario construir otra escuela, democrática, solidaria, pública y popular, en la que el compromiso político y social también sea parte constitutiva de su formación. Por ello, y con una clara mirada que parte de lo elaborado hasta el momento, creemos que es necesario debatir y profundizar en nuestras comunidades, organizaciones sociales, escuelas, universidades, sindicatos y territorios acerca de la función social y la naturaleza de nuestras escuelas públicas y sus perspectivas a futuro. Porque como decía un volante distribuido hace un buen tiempo por un Bachillerato Popular de la Provincia de Buenos Aires: "la escuela se construye con el barrio…".

"…Tal vez una de las principales virtudes de este proceso colectivo haya sido, como decía Paulo Freire, intentar "(re) crear lo imposible", movilizar a cientos de miles de jóvenes docentes y estudiantes detrás de una idea y de una convicción emancipadora…"

Bachilleratos Populares en la Argentina

Marina Ampudia (UBA-UT) y Roberto Elisalde (UBA-UT)[1]

Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular

Después de la crisis social del 2001 en países como la Argentina, las empresas recuperadas, las cooperativas de educadores, los movimientos de desocupados, los sindicatos e incluso las organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares para jóvenes y adultos. Estas iniciativas permitieron que una considerable franja de la población expulsada de las escuelas en los años del neoliberalismo1 retome sus estudios en experiencias que además de plantearse como gestoras de otra calidad educativa2, reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades.

En suma, "tomar la educación en nuestras manos" fue la consigna elegida por los movimientos sociales para dar cuenta del protagonismo de un nuevo e informal *movimiento pedagógico, democrático y popular*, expresado en los *Bachilleratos Populares,* que aspiraba a construir otra escuela posible, luego de que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano. Desde estas organizaciones se asumió la educación popular incorporando a las reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación3, ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida de la educación media llegaba a millones (más del 70% de la población económicamente activa4), constituyéndose la creación de escuelas en una nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares.

Este ascendente proceso planteó y continúa planteando en los movimientos sociales fuertes debates respecto de la aplicación de sus estrategias de construcción en el campo educativo, así como un interesante desafío respecto de la perdurabilidad de sus construcciones y de su espíritu emancipador. Muchas de estas iniciativas en Latinoamérica han logrado "arrancarle"5 al burocratismo estatal reivindicaciones, tales como la gestión de sus propias escuelas populares, espacios formativos e incluso la obtención de recursos económicos.

Bachilleratos Populares

Etapas, logros y desafíos

Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia (desde las escuelas y universidades populares creadas por el anarquismo, el socialismo y el peronismo hasta las tradiciones freirianas de *educación popular6*). Interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la mayoría de los movimientos sociales existentes en la Argentina.

Muchos de los bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, no poseen una entidad propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares –trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos- y en situación de *riesgo educativo (Sirvent, et alia, 2006)*. Entre las metas de estas escuelas se encuentran, además de la natural función formadora, el promover e incentivar a la participación y organización teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de *sujetos políticos*7 conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una *economía solidaria*. Los antecedentes organizativos y ensayos de esta experiencia en el campo de la Educación Popular surgieron en el conurbano bonaerense desde 1998. Allí se conformó un equipo de educadores populares de la Universidad de Buenos Aires que comenzó a articular con organizaciones sociales. El resultado fue la creación del Bachillerato El Telar (Tigre) en 1999. De esa experiencia surgieron otras como la decisión de la creación de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y la organización del primer Bachillerato Popular en la empresa recuperada IMPA (2003-04), así como también, la co-organización del Bachillerato de Las Tunas de la organización Fogoneros, también situado en el Partido de Tigre (2004).

Muchas de estas organizaciones barriales del conurbano son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales característico de movimientos territoriales que poseen un amplio desarrollo social en las afueras de Buenos Aires, surgidos en los ochenta como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura militar de 1976. En sus objetivos estas organizaciones rechazan "toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales" y consideran como "meta promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad..."8. Al mismo tiempo que los BP se planteaban/an como parte de organizaciones que definen sus propias metas en clave de transformaciones críticas al sistema capitalista.

Actualmente son más de 100 BP, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurriendo a sus aulas9. Se definen como *escuelas-organizaciones sociales*, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindican al estado como garante indeclinable del sistema educativo. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición latinoamericana y freiriana, "un espacio de organización política de las clases populares" y de "formación de sujetos sociales". 10 En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas "por arriba" que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Paulo Freire, ni con fórmulas tecnocráticas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Fue y es una tarea ardua que llevó/a a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que al cabo de varios años obtuvo una fuerte victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares existentes en ese tiempo. Otra de las reivindicaciones es la demanda al estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes son trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, es el estado el responsable de proveerlos. 11

En el 2004 se obtuvo un considerable logro al obtener becas para todos los estudiantes de BP de jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires; esta conquista fue precedida por movilizaciones de las escuelas junto a los trabajadores de fábricas recuperadas. Es sabido que aún en estos años quedaban pendientes para numerosos BP el reconocimiento, los salarios, el financiamiento integral para las escuelas y becas para los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

El periodo 2007-2012 representa el momento de mayor expansión de los BP. En el 2007 eran 16 BP y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas organizaciones sociales y el arco político se amplía. A los movimiento sociales iniciadores

de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) y la Cooperativa de Educadores e Investigadores (Ceip), se suman nuevas organizaciones territoriales –algunas pertenecientes a centrales nacionales de trabajadores (CTA), movimientos de ocupantes e inquilinos (MOI-CTA), frentes de desocupados (FPDS; FOL) e incluso sindicatos (ATE)12; constituyéndose de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social al estado desde el campo educativo. Uno de los logros más importantes de esta etapa, fue el pasaje a la dirección estatal de educación de jóvenes y adultos, su campo de específica incumbencia educativa, pero manteniendo sus principios autogestionarios. Antes de eso los BP-Provincia Bs.As estaban radicados en gestión privada por decisión de la Ministra de educación Adriana Puiggros. El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes pertenecientes a los BP "más antiguos".

Las dimensiones de los Bachilleratos populares

Política, pedagógica y gremial

Luego de más de una década de existencia de los BP es posible identificar algunas regularidades y constantes que nos permitan construir una matriz analítica ciertamente común al conjunto y esbozar, también, posibles conceptualizaciones sobre este fenómeno político-educativo.

En este sentido evidenciamos múltiples dimensiones comunes que componen estas experiencias y que son ciertamente afines entre sí, más allá de sus particularidades. Todos los BP contienen una matriz común, estos es, una *dimensión pedagógica*; otra *gremial* y una *política,* en un sentido estricto. La *dimensión gremial* comprende varios circuitos organizativos y a la vez reivindicativos. Los BP más allá de las alianzas de las organizaciones en las que están inscriptos políticamente –frentes, federaciones, movimientos, etc- se nuclean en ámbitos gremiales para reclamar, esencialmente por el reconocimiento de los BP y su capacidad de otorgar títulos, recursos económico –todos le otorgan al estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo-: salarios/recursos para los docentes, financiamiento integral y becas para los estudiantes.

La *dimensión política*, en tanto, expresa las múltiples articulaciones sociales y políticas de cada uno de los BP. En este sentido cada una de estas escuelas son parte de algún proyecto político-organizacional que contiene e implica diferentes lecturas de la coyuntura y de la etapa que transitamos. Quienes asumieron la creación de los BP son organizaciones sociales y políticas, y expresan un fuerte entramado articulador en clave de movimientos sociales, sindicatos u organizaciones de índole territorial. La mayoría de las interpretaciones reivindica el carácter contra-hegemónico de sus organizaciones, sus prácticas de lucha anticapitalista y subrayan el rol emancipador de los BP (Gluz, 2013). A la vez, destacan conceptualizaciones provenientes de la tradición freiriana tales como que los BP son "escuelas como organizaciones sociales".

La *dimensión pedagógica*, identifica su naturaleza más evidente. Los BP son escuelas para jóvenes y adultos, otorgan títulos y son reconocidos en su institucionalidad, aunque con una notable resistencia por parte de la burocracia tecnocrática del sistema educativo. Y como no puede ser de otro modo tratándose de escuelas, es indiscutible la existencia del "hecho educativo": docentes y estudiantes reunidos voluntariamente para dar cuenta de una necesidad educativa, en torno a un ámbito de formación, es decir, una escuela. Los BP también han realizado numerosos aportes desde su dimensión pedagógica, retomado tradiciones participacionistas, redefiniendo concepciones epistemológicas, impulsando reorganizaciones curriculares (Popkewits, 2002), profundizando y recreando estrategias socioeducativas de la EDJA (Brusilovky y Cabrera, 2005 y Ampudia 2011), oxigenado y desburocratizando los criterios de gestión educativa y fundamentalmente transformado a cada BP en un laboratorio de ideas y debates sobre sus propuestas de enseñanza aprendizaje en la que los protagonistas son los propios docentes y estudiantes (Goodson, 2000). Allí se cuestionan en su propio hacer las posturas tradicionalistas y burocratizantes, basada en la crítica a las currículas estandarizadas y sistémicas.

De esta manera, la dimensión pedagógica en los BP posee un fuerte carácter interpelante al sistema educativo y tal vez aquí se aloje su mayor radicalidad, especialmente desde la perspectiva del *vínculo teoría-praxis* de la *educación popular*, de tradición latinoamericanista. La construcción de escuelas desde la iniciativa de una organización

social con claras definiciones políticas respecto del rol y la función social de la escuela desafía la lógica y la concepción liberal-capitalista por la que sólo el estado "desde arriba" y las empresas privadas pueden fundar escuelas. Esta experiencia provoca y cuestiona estos postulados que obligan, a la vez, a rediscutir/debatir el carácter de lo público, esta vez, desde las perspectivas de construcción de poder popular13. La articulación de esta radicalidad pedagógica adquiere su pleno sentido a partir de constituirse con fuertes compromiso políticos, "politicidad del campo educativo", como afirmaba Freire; –no existe una dimensión sin la otra, son parte de un mismo proceso-, es decir, para los integrantes y responsables de los Bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo. Dicho de otro modo, no son solo experiencias innovadoras en lo pedagógico ni son organizaciones político sociales en los que su meta central se expresa solamente en las articulaciones locales o nacionales. Su condición pedagógica-educativa expresa su propia esencialidad, ligada de manera corriente a sus definiciones y/o articulaciones políticas también en un sentido estricto.

De esta manera, la dimensión gremial, la política y la pedagógica constituyen tres dimensiones que le otorgan sentido y esencialidad a los BP. No es posible considerar una separada de la otra sin asumir el riego de diluir el concepto y el sentido que les diera origen, pero sobre todo su perspectiva de radicalidad y revisión permanente.

Todas estas razones nos hacen pensar que estamos ante un proceso que comprenden cierta complejidad de análisis y que aún no ha concluido. De hecho continúan abriéndose BP en diversas regiones del país. Por un lado porque la condición y necesidad que les diera fundamento aún subiste -2015- con cifras ciertamente alarmantes; según datos oficiales, aún hay millones de jóvenes y adultos "fuera" de las escuelas medias14. Por otra parte, continúan emergiendo organizaciones que asumen la decisión política de crear BP en sus territorios. Se suman a este diagnóstico, las erradas políticas públicas sobre la educación de jóvenes y adultos. Esta situación hace que los ministerios educativos nacionales y provinciales en lugar de resolver con dinamismo un ingreso regular y contundente de los BP, en tanto estrategia educativa, dilata los reconocimientos de las nuevas escuelas y se muestra remiso ante cada nueva solicitud. Paralelamente impulsa políticas públicas focalizadas (programas de matriz neoliberal, como los denominados FINES) que no hacen otra cosa que precarizar el campo formativo de las clases populares (además de las condiciones laborales de los docentes) y reproducir los aspectos más regresivos del sistema: baja calidad académica, ausentismo y escasa promoción de la apropiación formativa para los estudiantes. Todo esto sin contar el oneroso flujo de recursos que insumen estas propuestas. 15

La construcción de una *Cartografía social*

La nominación y la estética de los BP

Como decíamos anteriormente la autogestión es una de las prácticas sociales políticas que caracterizan a los Bachilleratos Populares. Y también donde se muestra la diferencia en torno a prácticas autogestionarias. Dicho principio adquiere sentidos y significados diversos en relación al sujeto social que impulsa el Bachillerato Popular. La nominación (nombre de las escuelas) y la estética de las mismas expresan, también la naturaleza del proyecto: IMPA, Simón Rodríguez, 19 de Diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, Violeta Parra, La Casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Mochas Celis, German Abdala, La Grieta, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. Espacio y tiempo resignificados, en la adscripción/inmanencia de la escuela a la organización, al barrio, al estar de un modo en el territorio, a la historia de organización y acción del mundo del trabajo, a la historia latinoamericana de reivindicaciones por la lucha de género, entre otros temas. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vinculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la

interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela. Los Bachilleratos Populares para las organizaciones sociales que los impulsan son inmanentes a su función liberadora/emancipatoria. El nombre no lo designa el Estado, sino las organizaciones sociales/sindicatos, el nombre es parte de la disputa por una pedagogía liberadora/en tanto pedagogía política.

Esta es también una de las conquistas de los Bachilleratos Populares, mantener el nombre en sus luchas reivindicativas en los distintos niveles de reconocimiento obtenido por los BP dentro del sistema educativo estatal de gestión oficial. El nombre repone/refiere el barrio, la localidad, el lugar vivido, las relaciones y significados compartidos en el territorio, las marcas o signos del territorio, la historia reciente del mundo del trabajo, la historia en la lucha por derechos. El nombre es intencionalidad política y refiere a concepciones ideológicas, políticas y a criterios de construcción en el campo de lo popular y en el campo educativo. La nominación refiere al sujeto y ha determinado vínculo pedagógico no solo a la relación educación/mundo del trabajo sino también a lo colectivo, a la participación en la elección del nombre de aquellos que todos los días construyen la escuela. En algunos Bachilleratos Populares la organización que impulsa la escuela decide el nombre, en otros son los docentes y los estudiantes en asamblea.

El nombre en muchos casos nos configura un estética escolar y no otra, lo común, lo comunitario, una pedagogía de la indignación está presente en sentidos que propicia esa estética particular de lo solidario, de la autogestión, de la comunidad y de la lucha por reivindicaciones que hacen que la escuela, que ese Bachillerato Popular sea una construcción cotidiana, social y política. Como dice Rancier (2005), lo estético es lo que hace que distintos regímenes de expresión puedan comunicarse entre ellos, el ámbito de lo estético es lo que abre la interlocución en la política. La política seria entonces estética desde su principio. Es desde esta formulación que nos situamos para observar, e interpretar la estética política del espacio social de los Bachilleratos populares que nos remite a usos, distribución del mundo sensible donde la disputa de lo común también sucede y se constituye en condicionante social de una propuesta pedagógica, en la que se configuran experiencias de vida en torno a un modo de educación ante el derecho a la educación. Nos aproximamos a la estética desde la concepción de Benjamin (Buck–Mors, 2005), sobre la reproductibilidad técnica de la experiencia que las organizaciones sociales a través de la fotografía, videos que suben a la web, haciendo de la experiencia la posibilidad de la visibilización, de su expansión a lo público, esto es haciéndola pública, masificándola en su posibilidad. Esta reproductibilidad técnica supone un montaje de esa experiencia educativa, la de los Bachilleratos Populares, y en ese montaje identificamos que la mayoría de las organizaciones en las redes sociales deciden mostrar la escuela en el barrio, la escuela desde la voz de docentes y estudiantes, situaciones de trabajo colectivo, la asamblea, movilizaciones, fundamentos de creación, trabajos de investigación, bibliografía que utilizan para talleres de formación, programas de materias, películas sobre sus experiencias, decretos, mapas sociales colectivos. Y desde este montaje la posibilidad de la difusión, la construcción de una propuesta, la visibilización y la posibilidad de la interpretación. Cuando observamos diversas fotografías de los Bachilleratos Populares, fotos tomadas por los colectivos que los impulsan, la *Asamblea* en el Bachillerato Popular es una constante. Se hace visible la reunión, los momentos que habilitan la participación colectiva, los momentos de la voz, de la participación. Se evidencian las instancias y momentos de posibilidad y de subjetivación a través de la experiencia asamblearia. La construcción de un espacio colectivo. La escuela como lugar de dialogo en y fuera del aula, en el patio, en el barrio, en el comedor de la fábrica.

Un repertorio cultural de objetos, entre ellos la bandera del Bachillerato, con su nombre, el de la organización y alguna imagen que repone a la organización, a Paulo Freire, mesas de trabajo en el aula, la forma es lo colectivo, banderas en el aula, afiches con contenidos de las materias, el pizarrón, útiles escolares, carpetas, cartucheras, celulares y el mate en cada mesa de trabajo acompañado de paquetes de galletitas, tortas, o tortilla santiagueña.

Fotos y nombres de referentes políticos/militantes como Agustín Tosco, Evita, El Che, Rodolfo Walsh, Darío Santillán o militantes sociales sin referencias personales: mujeres zapatistas, fotos de

acciones de pueblos originarios y marchas. Paredes de colores con mucha grafica, carteles, anuncios en un rincón a veces… escobas, baldes, trapos de limpieza. En algunas fotos la acción de crear la escuela, construyéndola colectivamente. Ladrillos, cemento y estudiantes, docentes y compañeros de los barrios trabajando reunidos, descansando, comiendo, también aparece el *mapa social/colectivo* del barrio en su función de localización y representación del espacio social de inserción/acción con sus organizaciones populares y en sus comunidades.

En síntesis, como lo afirman numerosas organizaciones sociales, representantes de gremios docentes y especialistas en educación, el surgimiento de los BP significó/a una "fuerte bocanada democratizadora de aire fresco a las múltiples luchas desarrolladas en el campo educativo y social en la última década de la Argentina"16. Por una parte porque constituyó/e una novedosa herramienta organizativa para el movimiento social y popular en su conjunto y luego, porque tensionó/a los presupuestos pedagógicos -desde la construcción colectiva de escuelas populares "desde abajo"-, de un sistema educativo que cruje desde hace décadas bajo concepciones verticalistas, burocráticas y tecnocráticas. Uno de los posibles desafíos que se les presenta a las organizaciones a futuro es posicionar a los BP como un *movimiento pedagógico y popular*17 que represente un real cuestionamiento a los aspectos más regresivos de la estructura educativa en su conjunto. El vínculo de los movimientos sociales con espacios de educación popular les otorga un rasgo fuertemente articulador entre organizaciones de diferente naturaleza, tal como lo demuestran en la actualidad los más de 100 BP organizados en coordinadoras regionales en base a afinidades y concepciones político pedagógicas. Plantear la escuela como y en organizaciones sociales significa para los BP pensarlos como integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias socioeducativas como parte del entramado societal con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos. La recopilación de imágenes e identidades descriptas nos permitió visualizar las particulares estéticas, vinculadas a las prácticas y sus aspiraciones emancipadoras compartidas junto a las organizaciones sociales en las que se inscriben.

Foto * Ariel Belloc

BIBLIOGRAFIA

AMIN, SAMIR (2004) Más allá del capitalismo senil, Ed. Paidós, Buenos Aires.

BRUSILOVKY, SILVIA Y CABRERA, MARÍA EUGENIA (2012)"Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea", B.Digital CREFAL.

BUCK–MORSS (2005) Walter Benjamín, escritor revolucionario, Ed.Interzona. Buenos Aires.

DAL RI, NEUSA (2008) "Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos trabalhadores sem terra e nas empresas de autogestão", S.Paulo, Ícone Ed.

ELISALDE, ROBERTO (2015) Paulo Freire, Educación popular, Estado y Movimientos Sociales. Editorial Biblos, Buenos Aires.

FREIRE, PAULO (1980) Pedagogía del oprimido. Ed.Siglo XXI, Madrid

GLUZ, NORA (2013) Lucha populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de los movimientos sociales. Tesis de doctorado. CLACSO. Buenos Aires.

GOODSON, I (2000), "A crise da mudanza curricular: algumas advertencias sobre iniciativas de reestruturação". In: Silva, Luiz Heron da (org.), Século XX, qual conocimiento? Quál currículo? Vozes. Petrópolis.

GRAMSCI, ANTONIO (1997) La Alternativa pedagógica, Ed. Fontamara, México.

LOWY, MICHAEL (2002) Walter Benjamin. Aviso de incêndio, FCE, Buenos Aires.

MAZZEO, MIGUEL (2014) Entre la reinvención de la política y el fetichismo del poder; Ed Puño y Letra, Buenos Aires.

MESZAROS, I (2010) "La educación más allá del capital", Ed. Siglo XXI, Clacso, Buenos Aires.

POPKEWITS, T, (2002) "Historia do currículo, regulação social e poder". IN SILVA, Petrópolis O sujeito da educação. , Ed. RJ, Vozes.

RANCIERE, J, (2005)" Sobre políticas estéticas", MAC, Barcelona.

SIRVENT, T, et alia (2006), "Nuevas leyes viejo problemas", Informe del PyE. UBA. Buenos Aires.

TORRES CARRILLO, ALFONSO (2009), "La Educación Popular. Trayectoria y actualidad", Ed. El Búho, Bogotá.

NOTAS

1 M.Ampudia (UBA/UT-IMPA); R.Elisalde (UBA/UT-IMPA). Con modificaciones el presente artículo fue publicado en la *Revista Educación y Cultura de N° 105, FECODE*-Bogotá-Colombia. 2014.
En el 2003, en la Argentina, la media de jóvenes y adultos fuera de las escuelas secundarias fue del 60% de la población económicamente activa.

2 El concepto "otra calidad educativa" o "calidad social" fue planteado por Paulo Freire en los años que fuera secretario de educación del Municipio de San Pablo en 1989-1991. Se refiere a la necesidad de que las escuelas promuevan una calidad educativa seria y académica, y con un claro compromiso social. Ver Elisalde, Roberto, *Educación popular, políticas públicas y movimientos sociales: la gestión de Paulos Freire en la SME-SP (1989-1990) Ed. Biblos*, 2015.

3 La acreditación significa que las nuevas escuelas populares tienen la facultad de otorgar títulos de secundario, al igual que las escuelas estatales o las privadas. En este caso, esta perspectiva de educación popular se diferencia de las tradiciones denominadas no-formales que planteaba en este terreno su natural marco de incumbencias. Hacia el 2002 en la Argentina existían más de 14 millones de jóvenes y adultos fuera de las escuelas medias.

4 Según Censos oficiales (2001) e investigaciones académicas (Sirvent, 2003)

5 Esta expresión es común escucharla entre los militantes de movimientos sociales como el MST de Brasil, las empresas recuperadas y los BP de Argentina. Denota la naturaleza de la incidencia de la acción y la lucha de las organizaciones al obtener sus reivindicaciones.

6 Para una excelente retrospectiva de la historia y actualidad de la educación popular ver: Torres Carrillo, Alfonso, La Educación Popular. Ed. El Búho, Bogotá, 2007.

7 Esta noción es utilizada con frecuencia en la obra de Paulo Freire. Ver Pedagogía del oprimido. Ed.Siglo XXI, Madrid, 1980.

8 Documentos Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (Ceip). 2004.

9 Podemos establecer una media de 100 estudiantes por BP crecimiento por proyección a un curso por año) y unos 20 a 30 docentes por escuela, significando aproximadamente 10.000 estudiantes y más de 1300 profesores.

10 En: Freire, Paulo (1989), Documentos de la SEM/S. Paulo.

11 La consideración de trabajadores de la educación y/o educadores populares suscitó un rico debate entre las organizaciones sociales que impulsaban los BP. Las tradiciones más ligadas a los movimientos sociales territoriales reivindicaban para sus profesores la naturaleza de educadores populares, mientras que otro grupo mayoritario de organizaciones se lanzaron hacia un creciente proceso de sindicalización de los docentes de sus BP. Una interesante experiencia que reivindica la tradición de agremiación sindical docente y la construcción territorial de las organizaciones sociales se lleva a cabo en la zona norte del conurbano bonaerense. Allí se destaca el BP Raíces (CEIP-CTA-SUTEBA-Tigre) planteando esta particular e innovadora concepción sindical, en donde la organización sindical se liga a la construcción territorial propia de los movimientos sociales.

12 MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. MOI: Movimiento de Ocupantes e Inquilinos; FPDS: Frente Popular Darío Santillán; FOL: Frente de Organizaciones en Lucha; ATE: Asociación de Trabajadores del Estado.

13 Ver Miguel Mazzeo, Entre la reinvención de la política y el fetichismo del poder; Ed Puño y Letra, Buenos Aires, 2014.

14 Si bien no hay acuerdo entre los investigadores y políticos acerca de la cantidad de jóvenes y adultos "expulsados" (Freire) de las escuelas medias, las cifras de consenso oscilan entre 7,5 millones y más de 10 millones de jóvenes y adultos que aun no han terminado la escuela media. En cualquiera de los dos extremos los datos son ciertamente preocupantes, como lo han reconocido el propio gobierno nacional (y gobiernos provinciales) al implementar planes de urgente resolución para esta problemática (Por ej. El Programa FINES).

15 Ver Articulo GEMSEP: "La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2"en Revista Encuentro de saberes Nª 4 Año II, Buenos Aires, 2014.

16 Intervención de un delegado docente de la UTE-CTERA en la Ciudad de Buenos Aires, junio del 2012.

17 El concepto de Movimiento pedagógico tiene múltiples experiencias en la historia de la educación latinoamericana. En particular podemos mencionar la conformación del Movimiento pedagógico de Colombia, en los años ´80. También en el 2011 surgió una nueva experiencia autodenominada Movimiento pedagógico latinoamericano, que nuclear a diferentes centrales sindicales y regionales de Latinoamérica, con la finalidad de alcanzar metas como la educación publica popular. Se reunieron también en Bogota y prometen ampliar su convocatoria y acciones en la región.

"...En síntesis, como lo afirman numerosas organizaciones sociales, representantes de gremios docentes y especialistas en educación, el surgimiento de los BP significó/a una fuerte bocanada democratizadora de aire fresco a las múltiples luchas desarrolladas en el campo educativo y social en la última década de la Argentina..."

Educación militante de adultos y políticas educativas en Mendoza entre 1973 y 1975

Mg. Patricia Chaves
UNCuyo- FCPyS[1]

La educación de adultos en nuestro país fue altamente porosa a la militancia política y social de los años '70. En ese marco se construyeron formatos alternativos a la educación escolar e incluso a la educación de adultos que se había llevado a cabo hasta entonces. Las militancias barriales y escolares fueron favorecidas por la estructura educativa de la DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos) que hizo posible a muchos de los y las docentes construir un perfil de militante pedagógico-social, especialmente a partir de la apertura democrática de 1973.

En Mendoza estos docentes y militantes sociales se caracterizaron por elegir trabajar en los centros educativos de los barrios populares, y también por dedicar un tiempo importante al compromiso con el trabajo comunitario de la zona. En algunos barrios populares de la periferia mendocina, como en el caso del Barrio San Martín, se produjeron prácticas de militancia pedagógica y experiencias de educación popular en la porosidad de las militancias político-educativas que surcaban la territorialidad cotidianamente sin generar disyuntivas. Estas experiencias educativas desde la territorialidad barrial se combinaron con un discurso educativo oficial multiforme que estuvo nutrido de las ideas de la pedagogía de la liberación y de la teología de la liberación, en un ideario que combinaba postulados marxistas con prédicas católico tercermundista en el amplio proyecto de liberación nacional y popular.

Es posible pensar este período histórico como la construcción de un laboratorio social de nuevas prácticas sociales. Indudablemente estas prácticas están relacionadas también con un concepto de militancia más amplio que el significante que vincula al período y sus militantes únicamente a la violencia. La historización de algunas de estas prácticas sociales locales, circunscriptas pero múltiples en el país, intentan dar respuesta a otros significantes de nuestra historiografía referidos a la historia reciente.

Para abordar nuestra temática de investigación localizada en Mendoza realizamos entrevistas cuyos datos fueron trabajados desde los métodos de la historia oral y contrastados a su vez con otras fuentes. Se trata de una temática que pretende colaborar en conocer más profundamente la historia educativa, social y política de la provincia de Mendoza.

Los seminarios docentes "de Reig" en el Gobierno de Martínez Baca

> *Martínez Baca estaba apoyado por toda la juventud revolucionaria, que era tranquila, acá no habían muchos bombazos, porque los Montoneros de acá no eran muy fuertes como en Córdoba" (Entrevista a Horacio Martínez Baca, hijo del ex gobernador Alberto Martínez Baca)*

En 1973 el gobernador Martínez Bacca, era uno de los aliados nacionales de Héctor Cámpora,[2] afín a la tendencia revolucionaria y a la juventud peronista; mientras que el vicegobernador, Carlos Mendoza, era representante del movimiento sindical y cercano a la derecha peronista. El Ministro de Educación Francisco Antonio Reig fue nombrado por el gobernador, como preveía la legislación de ese momento. Ese año el gobierno mendocino propició dispositivos de participación docente para una democratización educativa.

El mecanismo de construcción de la propuesta educativa gubernamental movilizó la participación de los diversos actores del sistema educativo local (maestros, directores, padres, sindicato docente) en seminarios y mesas de trabajo. Desde Planeamiento Educativo a cargo de Ezequiel Ander Egg se trabajó con la idea de una planificación conjunta y desde las bases, para que el proyecto educativo de Mendoza sirviera como "anteproyecto de ley general de Educación de la provincia" (Los Andes, 5 de Agosto de 1973).

El sindicalismo docente participó de la reforma educativa como interlocutor principal estableciendo acuerdos con el gobierno a través de figuras pioneras de la dirigencia docente local. "El sindicato de docentes lo tenía este muchacho… Marcos Garcetti. Estuvo preso conmigo. Marcos Garcetti era un dirigente sindical puntano que si bien no estaba en la izquierda, era muy buen dirigente sindical, muy preocupado por los maestros" (Entrevista a Horacio Martínez Baca)[3]. Dirigentes del sindicalismo docente como Josefina Orozco de Muñoz, Judith Carunchio de Moyano, María Clara de Rosas, Francisco Sánchez López, Alfredo Bisquert, Carricondo, entre otros, tuvieron importante participación. También se sumaron históricos luchadores de la educación como Américo D'Angelo, el sacerdote tercermundista Jorge Contreras y otros intelectuales como Arturo Roig y Roberto Carretero.

La participación en los seminarios apuntaba a que los docentes expresaran en las mesas de trabajo sus opiniones respecto a temas amplios de la educación mendocina. Se trataba de distintos niveles de participación: por escuela, por departamento hasta llegar a una instancia de debate provincial en un Congreso de Educación Provincial. Este debate visibilizaría las opiniones de los actores educativos y legitimaría una reforma con construcción de base.

Los seminarios generados desde el Ministerio de Cultura y Educación local fueron resistidos por la reacción de los sectores conservadores y ultracatólicos a través de diversas manifestaciones, escritos y denuncias. Su expresión más característica fue la Federación de Padres denominada "¡Alerta padres!". Esta organización consideraba que "el marxismo internacional pretende imponer sus aberrantes principios materialistas y apátridas en la educación de nuestros hijos" (Los Andes, 18 de septiembre de 1973; Paredes, en Prensa).

Esta oposición sin embargo adoptó un formato similar: los "seminarios paralelos" a los "seminarios oficiales" que impulsaban la reforma (Aveiro, 2006)[4]. La objeción a la política educativa del Gobierno de Martínez Baca tomó una escalada que superaba la discusión pedagógica en las "Marchas del Silencio", notas periodísticas de opinión y panfletos, para pasar a abierta impugnación política y dura confrontación ideológica, como se desprende de uno de los testimonios de nuestros entrevistados hijo del ex gobernador:

> *Los sectores del Opus Dei, le hacían demandas (legales) al gordo Reig, lo querían sacar todos los días, ¡todos los días!, los sectores religiosos sobre todo, o sea católicos.*
> *E: ¿De qué lo acusaban por ejemplo?*
> *A mi papá y al gordo Reig... [irónicamente]... al gordo Reig... de marxismo y … no sabía ni dónde estaba parado, de impartir enseñanza marxista!*

Este clima de impugnación a los "seminarios" de participación docente escaló hasta la deposición del gobernador mendocino, Alberto Martínez Baca. Su gobierno fue acusado "de impartir enseñanza marxista". Si bien no sólo los motivos educativos provocaron su caída, fue destituido en un complejo proceso de juicio político con conformidad de los sectores conservadores, católicos preconciliares y del peronismo ortodoxo[5], en la trama de las provincias que habían sido aliadas a Cámpora y caen después del gobernador Bidegain de Buenos Aires.

La educación de adultos y "la Campaña alfabetizadora" del '73

La DINEA venía realizando propuestas en el marco de programas "no convencionales" con diversos apoyos en la cultura popular y en los llamados entonces "mass-media". Sin embargo, la recolocación discursiva que significó la CREAR modificó significados ideológicos respecto al sujeto y al contenido de la educación de adultos. La discusión no fue ajena a las tensiones entre las distintas tendencias del peronismo y a su vez escalonó consecuencias a nivel oficial y a nivel territorial.

Antes de 1973 se consignan como programas a cargo de la DINEA: "Nunca es tarde" y "El mundo y usted" en coordinación con el servicio oficial de radiodifusión nacional, también el curso "por correspondencia" elaborado por la editorial EUDEBA como cartillas de alfabetización y la audición

de Radio Nacional para Santiago del Estero, San Juan y Salta: "Tiempo para comenzar" (Palladino, 1984). Las mencionadas propuestas "no convencionales" parecen ingresar en la pedagogía desarrollista (Puiggrós, 1994, a) que coloca a Latinoamérica en la obligación social del desarrollo en los términos del sistema interamericano, imbricando los discursos científicos con perspectivas tecnocráticas. Este discurso es trastocado dentro de la propia DINEA a través de la CREAR.

En 1973 se inició la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) como una respuesta de política educativa hacia los sectores educativamente marginados. El sujeto adulto fue representado y apelado por la campaña alfabetizadora como trabajador, productor, ciudadano y persona (Rodríguez, 1998). La CREAR, se interesó claramente por la consolidación de una propuesta orgánica para los trabajadores, junto a otros sujetos socialmente subordinados -en el sentido gramsciano- tales como campesinos e indígenas.

Se abrieron centros de educación de adultos y se capacitó a los coordinadores de base (Nardulli, 2011), muchos alfabetizadores provenían de la juventud de militancia política o del trabajo social. La CREAR abría la planificación educativa interpretada como "democratización de la planificación". Aquí sintonizaba con el espíritu de la reforma local en Mendoza ya que buscaba abrir la planificación educativa a múltiples sujetos sociales:

> *94. La planificación únicamente tendrá sentido en tanto participen de ella quienes pondrán las medidas en práctica. A nuestro juicio, un plan que no reúna esta característica fundamental no pasará de ser un elemento de consulta, será letra muerta. (Documento CREAR)*

La CREAR interpeló a un conjunto "pueblo", con demandas y necesidades educativas postergadas, y optó por un proceso desescolarizado o bien "alternativo" al sistema escolar. En el Documento CREAR la siguiente afirmación posiciona a la Educación de Adultos, sujeto de la DINEA:

> *111. Nuestra conclusión es que la educación de adultos no puede ser integrada al sistema escolar, sino que es necesaria la formulación de pautas para una nueva educación popular. (Ídem)*

También la Campaña alfabetizadora reconocía a la DINEA un liderazgo como "el órgano de más alto nivel, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, responsable de la conducción general de la CREAR", y ésta estaba facultada para "realizar convenios con organizaciones nacionales que le permitan concretar las metas". E indicaba: "O sea que tenemos el privilegio de poder construir sobre una base flexible, no contaminada por estructuras importadas, deformadoras o alienantes." (Ibídem) ¿Cuáles eran esas estructuras importadas? ¿Por qué eran alienantes? La Campaña de Alfabetización, sostuvo como criterio que la educación no adecua la realidad a sus objetivos, sino que "los objetivos de la realidad se adecuan a la educación".

La CREAR y la DINEA fueron objeto de enfrentamientos desde la derecha peronista. En la revista El Caudillo, reconocido órgano de la Triple A (Miceli, y otros, 2012)[6], se afirma: "La campaña prevé la creación de trescientos 'Centros de Cultura Popular' desde los que se impartirá la instrucción y se propiciará la 'concientización' en cuestión." ("Brasileñización de la enseñanza" El Caudillo, Nº 15, 22 de febrero de 1974). Es muy probable que el artículo buscara generar desconfianza y anunciar también la persecución a estos "coordinadores zurdos" que pretenden "sembrar la semilla clasista".

Educadores, militantes, alfabetizadores locales

En una combinación de militancias territoriales con política educativa se entreteje una nueva trama para la DINEA. En Mendoza, desde los barrios obreros, las villas, los sindicatos, se combinan acciones con la Delegación local de DINEA. Convergen formas de interpretar la alfabetización, los métodos de educación de adultos y la cultura popular en territorio durante este período. La amistad entre Macuca Llorens, reconocido sacerdote fundador de los campamentos universitarios, y el Delegado Provincial de DINEA, Atilio Roberto Vacca, potencia una red de cruces de militancias porosas en torno al centro comunitario en el barrio San Martín. La Delegación local de la DINEA crea también centros de adultos en otros barrios, hospitales, iglesias (Morales Ortega, 1999). Es posible pensar que esta argamasa de redes militantes, de amistades y solidaridades contribuye a fraguar las políticas educativas con las militancias docentes de educadores en territorio.

En el marco de los barrios populares y de las experiencias de participación en las políticas educativas de adultos se recolocaron discursos y prácticas dando forma a un nuevo sujeto educador: la/el docente militante. El educador militante se fue configurando al calor de la conflictividad de los '70, construyó sus prácticas con experiencias procedentes de diversas experiencias y discursos, entendía en forma amplia tanto la alfabetización, como el barrio, las necesidades, los derechos.

La "Campaña Alfabetizadora" o "la Campaña", como la reconocían sus miembros, recogía los saberes de experiencias de educación popular, de organización barrial, de promoción humana, de evangelización, de trabajo social, formación de cuadros políticos (Rodríguez, 1998). Según la alfabetizadora entrevistada Norma Zamboni[7],

> *Y la CREAR apareció en esos años por la necesidad de alfabetizar gente [...] el método era... digamos, muy parecido a lo que propone Paulo Freire. Pero es un método de alfabetización básicamente.*

La alfabetización fue interpretada en forma amplia según la metodología de Paulo Freire, aunque sería necesario indagar en sus alcances, objeto que no abordamos aquí, pero al parecer hubo una heterogénea interpretación del método, aunque no de la actitud militante del educador. En cuanto a la actitud militante del alfabetizador se definía por una práctica pedagógica comprometida. El hijo de Martínez Baca ante las pregunta "¿Y Paulo Freire? ¿Tenía algo que ver? ¿Lo leían, lo discutían, lo convocaban?" responde:

> *Sí. Pero no era, digamos, uno sólo. Era reunirse y cada uno digería lo que le parecía. Yo he escuchado cada huevada. Pero bueno. Sobre todo a algunos Montoneros. (Entrevista al hijo de Martínez Bacca, 2011)*

Paulo Freire llegó al barrio popular San Martín de Mendoza por medio de un ex sacerdote tercermundista Gerardo Moreno, quien conoció personalmente a Paulo Freire en Chile. Según nuestra entrevistada Zamboni:

> *Vino con un entusiasmo de Chile, que nos contagió, yo me acuerdo de las reuniones que tuvimos, eran fantásticas porque él venía con todas las pilas, y toda la idea de Paulo Freire.*

El responsable de la CREAR en el Barrio San Martín fue el jesuita Juan Luis Moyano Walker. Vinculado al Padre "Macuca" Llorens, Moyano Walker era estudiante de Teología en esa época (http://juanluismoyano.blogspot.com.ar/, 2014).

Al mismo tiempo en la Delegación Mendoza de la DINEA el Profesor Atilio Vacca ejercía el cargo de delegado cumpliendo acciones de inspección en todo el territorio provincial. Se reconoce a Vacca como una figura pionera en la alfabetización con pueblos originarios utilizando métodos bilingües. Ya en 1966 había coordinado en Mendoza la campaña alfabetizadora. Según su hija:

> *Mi papá fue recorriendo desde los 20 años el sur con los mapuches, anduvo unos tres años, era la oveja negra "entre comillas" de su familia. Él detectó que había gente que no sabía leer ni escribir, él llegó hasta los onas y después decide ir a Colombia y Venezuela y sigue investigando sobre alfabetización, el hizo mucha experiencia. (Entrevista a Cristina Vacca, hija de Atilio Roberto Vacca)*

En el Barrio San Martín se dio un proceso de construcción de casas por cooperativa y dejó de ser una villa de emergencia para ser un barrio obrero. Desde 1973 acogió a muchos de los exiliados chilenos a la caída de Allende. Atilio Vacca colaboró en la promoción del "Centro Educativo Comunitario Nº29"

En su informe del centro Atilio Roberto Vacca consigna:

> *Surge el apoyo de instituciones, cooperativas, sacerdotes, etc., que en esfuerzos mancomunados junto al de educador educando, presionan organismos estatales en la búsqueda de mayores locales y provisión de maquinarias.*
> *Ello incita a despertar valores en los grupos humanos. Por ello es propicio consignar a la clásica expresión de Paulo Freire "El hombre como ser*

inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda de SER MÁS". (Morales Ortega, 1999: 157)

Entendemos, a partir de los testimonios y fuentes precedentes, que se combinaban interpretaciones ideológicas diversas y a su vez las prácticas fueron generando un espectro variado de intervención, compromiso, solidaridad que entendía la alfabetización en términos de autotransformación del propio educador. "Se lo vio posteriormente como una cosa muy comprometedora, muy de izquierda y nada que ver.... La gente que iba a los barrios fue muy castigada. En el '76 me tuve que ir." (Entrevista a Norma Zamboni, 2011)

La Campaña Alfabetizadora duró hasta el cambio de ministerio nacional, pues con Ivanissevich se interviene y frena esta militancia. La DINEA fue considerada como un espacio de "infiltración subversiva", según la revista El Caudillo. Allí se acusa a la DINEA, de "copamiento ideológico" marxista por lo cual celebra que fuera intervenida ("Comando Marxista en el Ministerio de Educación", El Caudillo, Nº 20, 29 de marzo de 1974).

De manera que la experiencia de la CREAR concluye nacionalmente en 1974, aunque localmente ya se había manifestado la oposición e incluso persecución de sus responsables y participantes. En noviembre de 1974, se decretó en todo el país el Estado de Sitio. A los pocos días, al salir de una reunión de DINEA fueron detenidos todos los alfabetizadores del Barrio San Martín. El responsable en ese momento de la CREAR en el Barrio San Martín, Juan Luis Moyano Walker, fue detenido y después será puesto a disposición del PEN según su testimonio:

Benjamín Villalba, mi compañero de casa en el barrio San Martín me comentó después que cuando ese mismo día volvió a la noche a nuestro rancho encontró que lo habían allanado, estaba todo revuelto y hasta habían hecho pozos en el fondo buscando armas. (http://juanluismoyano.blogspot.com.ar/, 2014)

Según explica Mariana Tosolini, que ha estudiado el proceso nacionalmente y para la provincia de Córdoba: "El cambio de gestión en agosto de 1974 del Ministro Taiana por Ivanissevich expresa los cambios en los rumbos del gobierno peronista tras la muerte de Perón. En este sentido, el giro hacia la derecha del gobierno de Isabel Martínez de Perón va a signar el destino de la CREAR a través de las persecuciones de los participantes y la intervención de la DINEA" (Tosolini, 2011).

Conclusiones y preguntas pendientes

Las experiencias de prácticas de militancia social barrial y política deben ser analizadas, en su faceta ideológica política. El Proyecto de la CREAR fue premiado por la UNESCO y fue tomando posición en ella la izquierda peronista. Según Adriana Puiggrós (2003: 160) la izquierda peronista "propugnaba una pedagogía nacionalista popular liberadora que sumaba fundamentos de la pedagogía peronista desarrollada entre 1945 y 1955, alguna influencia del liberalismo laico y un gran peso de la pedagogía de la liberación". En Mendoza estas tendencias parecen haberse combinado en las intenciones de la delegación local de la DINEA, de sus dirigentes barriales y de los alfabetizadores que actuaron con sujetos postergados de la periferia mendocina.

Cabe aún analizar el tipo de confluencia de experiencias en la educación de adultos con otras experiencias de participación como lo fueron los "seminarios educativos". Sin embargo, la "planificación democrática" parece haber sido similar en la interpretación tanto de la CREAR como de los Seminarios. El año 1973 fue álgido en conflictos ideológicos, se realizaron experiencias como las que informa desde la delegación provincial de la DINEA de Mendoza Atilio Vacca, quien en 1975 deja el cargo, de modo que también los funcionarios fueron permeados por ideas parecidas a las de los militantes educadores.

Las formas de participar en las luchas educativas locales permitieron a docentes, intelectuales, voluntarios, alfabetizadores y estudiantes formarse como militantes educativos. Es posible que la CREAR funcionara como espacio de militancia territorial además de concientización ideológica, coinciden los estudios del tema (Puigrós, 2003; Rodríguez, 1998; Tosolini, 2011) sobre la militancia del peronismo de izquierda. Al parecer, dadas las características territoriales del caso del barrio San Martín se combinaron ideas procedentes de la teología de la liberación con el accionar de sacerdotes tercermundistas de influencia jesuita, militantes barriales y partidarios del peronismo de base.

Sería necesario aún investigar si otros discursos afines a las ideas de Freire, procedentes de la izquierda marxista fueron utilizados por los alfabetizadores. El material producido por la CREAR para la alfabetización expresa una apuesta alfabetizadora que debería relacionarse con otras como el caso de la experiencia cubana, conocida en ese momento.

Respecto a Mendoza y la figura del "educador militante" algunos testimonios consideran que Montoneros no tuvo una presencia de la misma envergadura que la tuvo por ejemplo en Córdoba, pero no se debe entender que sólo fueron montoneros quienes estuvieron participando en la CREAR. Sería de interés emprender estudios convergentes por provincia. Respecto a la posición del Estado provincial encontramos que promovió una reforma progresista y mantuvo sus mecanismos de participación con alto activismo hasta 1974.

Por último, vale la pena analizar el conocimiento-desconocimiento de este tipo de historias por parte de los docentes. También caemos en cuenta que los futuros docentes reciben escasa formación en historia de la educación nacional y casi nula en historia de la educación local. La necesidad de su colaboración en la reconstrucción de estas historias a partir de sus preguntas pedagógicas es un desafío a construir a futuro.

BIBLIOGRAFIA

¨Brasileñización de la enseñanza". El Caudillo. Febrero de 1974.

"Comando Marxista en el Ministerio de Educación". El Caudillo. Marzo de 1974.

"Maestros y Gobierno estudiarán nueva Ley General de Educación". Los Andes. 5 de Agosto de 1973.

Aveiro, M. (2006). La irrupción de la pedagogía de la liberación. Un proyecto ético político de educación popular (Mendoza, 1973). Buenos Aires: Miño y Dávila.

HYPERLINK "http://juanluismoyano.blogspot.com.ar/" http://juanluismoyano.blogspot.com.ar/. Recuperado el 21 de mayo de 2014

Documento CREAR.

Mellado, V. (2009). Los trazos de la disgregación: el juicio político al Gobernador Martínez Baca (Mendoza, 1973-1974). Quinto Sol , 125-150.

Miceli, C., & Pelazas, M. (2012). Dar la vida, quitar la vida: el peronismo en los años '70 a través de las publicaciones El Descamisado y El Caudillo. Buenos Aires: La parte maldita.

Morales Ortega, C. (1999). Atilio Roberto Vacca. Una vida de amor y silencio. Mendoza: Fundar S.R.L.

Nardulli, J. P. (2011). Notas sobre el papel de los coordinadores de la CREAR (1973-1975) o los alcances y los límites de la categoría de intelectuales transformativos para pensar la educación de adultos en los setenta. En R. Elisalde y otros, Trabajadores y educación en la Argentina: de las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales. Buenos Aires: Buenos Libros.

Palladino, E. (1984). Educación de adultos. Guía de Estudio de Seminario de Educación de Adultos (3º ed.). Buenos Aires: Humanitas.

Paredes, A. (en Prensa). Religión, educación y política: La polémica en torno a los Seminarios de Educación de Mendoza (1973). En P. Chaves, L. Rodríguez Agüero, & A. Paredes, Conflictos e identidades en la educación en mendoza. 1969-1976. Mendoza.

Puiggrós, A. (1994, a). Imperialismo, educación y neoliberalismo en América latina. Buenos Aires: Paidós.

Tosolini, M. (2011) La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Una propuesta de educación popular (Argentina 73/74). EN: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 33, N° 2.

NOTAS

1 Proyecto Cátedra Investiga FCPyS, UNCuyo 2011 "Conflictos e identidades en la educación en Mendoza, 1969 -1976", con tres ejes: la Educación Popular entre 1973-1974; el clima de militancia política y su relación con el Estado Provincial de Mendoza y algunos formatos alternativos locales en la construcción de relacionamientos educativos: seminario, comunidad didáctica, campamentos universitarios, entre otros.

2 El hermano de Cámpora, Pedro Cámpora residía en Mendoza y se propuso como candidato a Gobernador cuando aún Héctor era Delegado de Perón, pero no cuajó la idea en el propio candidato a Presidente. (Mellado, 2009)

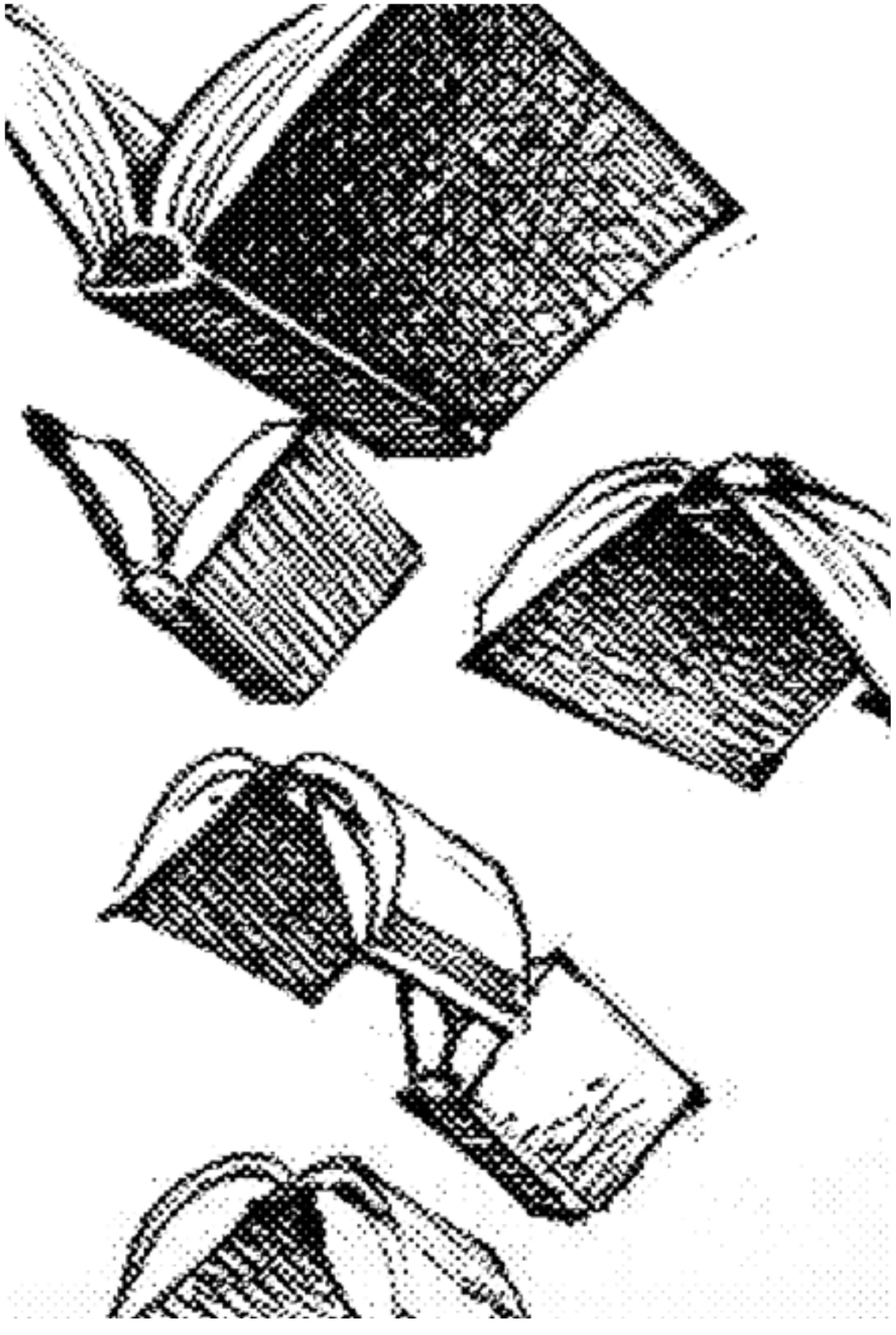
3 Marcos Garcetti es considerado uno de los impulsores del documento producido con acuerdo sindical a modo de propuesta integral al que se llamó "Pautas Educativas".

4 Seguimos aquí la distinción entre "oficiales" y "paralelos" utilizada por Martín Aveiro en su estudio sobre el Proyecto educativo Para Mendoza de 1973.

5 Martínez Baca fue gobernador de Mendoza desde mayo de 1973 hasta junio de 1974, sucedido por su Vicegobernador. Desde agosto de 1974, provincia tuvo las intervenciones federales de Antonio Cafiero, Luis María Rodríguez y del General retirado Pedro León Lucero.

6 Según las autoras Miceli y Pelazas (2012) también era la Revista de la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA), Comando de Organización (C de O), la Juventud Sindical Peronista y a la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A). Su heterogénea lista de enemigos: Montoneros y agrupaciones juveniles peronistas de izquierda; funcionarios del gobierno de Héctor Cámpora; integrantes del Partido Comunista, la guerrilla marxista del ERP; dirigentes radicales; religiosos tercermundistas; la "sinarquía de derecha"; dirigentes de la comunidad judía y abogados defensores de los derechos humanos.

7 Entrevista realizada en 2011. Docente jubilada actualmente, durante los años 60 y 70 Norma Zamboni trabajó en la zona oeste de la capital, junto a otros dirigentes sociales como Macuca Llorens, participando de la organización de la comunidad. Por razones políticas se vio obligada al exilio en la dictadura, corriendo peligro toda su familia. Se fue a España, donde también se desempeñó en un intenso trabajo socio educativo con sectores populares. De regreso volvió a Mendoza, volviendo a trabajar en los mismos barrios. Datos aportados por Jorge Galleguillo, Director Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Mendoza. Correo electrónico, 4/12/2013.



Vigencia de José Carlos Mariátegui *

Miguel Mazzeo (UBA)

"El verdadero pecado, acaso el pecado contra el Espíritu Santo, que no tiene remisión, es el pecado de herejía, el de pensar por cuenta propia".

Miguel de Unamuno

José Carlos Mariátegui, el "Amauta", suele ser considerado como el fundador del socialismo no gregario, no imitativo y más legítimo de Nuestra América. En efecto, el socialismo de Mariátegui se caracterizó por una inusual capacidad para contener, articular y superar positivamente otras tradiciones emancipatorias de Nuestra América, como el nacionalismo revolucionario, el antiimperialismo, el agrarismo y el indigenismo radical y para prefigurar otras, como el guevarismo, la Teología de la Liberación y la Teoría de la dependencia.

Lo que queremos demostrar, más allá de constatar "puntos flacos", es que el socialismo de Mariátegui, en algunos aspectos más allá del propio Mariátegui, se fue constituyendo en un extenso campo, una especie de encrucijada teórica que hizo y hace posible un diálogo fructífero entre diversas tradiciones emancipatorias.

El socialismo de Mariátegui tuvo la rara virtud de identificar los componentes étnicos, identitarios, pero sobre todo "societarios", y el potencial emancipatorio de un conjunto de prácticas y tradiciones populares. Es decir, reconoció en estos componentes un capital político y le ofreció hechos concretos a la dialéctica, provocándoles náuseas a las "ideas generales". Además señaló que dicho componente, según las circunstancias, podía combinarse con factores sindicales, políticos y hasta militares, sin jerarquías preestablecidas. De algún modo, Mariátegui "anticipa" el tema de la dominación étnica (más allá de los usos ambiguos de los términos de etnia y raza), la noción de un sujeto revolucionario plural, entre otras.

Por consiguiente, Mariátegui, al "peruanizar" y "latinoamericanizar" las ideas de Marx, al interpretarlas de una manera "auténtica" (más que otros intelectuales "importadores"), al integrarlas en el marco de tradiciones y cosmovisiones previas, y al criticar la primacía eurocéntrica y bolchevique en el marxismo, también puede ser considerado el principal precursor de la que, inspirados en Ernst Bloch, llamamos corriente cálida del marxismo en Nuestra América. Una corriente que refuta el racionalismo eurocéntrico y la perspectiva objetivadora del marxismo unidimensional, características de lo que podría denominarse –en contraposición a la corriente cálida– la "corriente gélida" del marxismo. Mariátegui, de alguna manera, es uno de los descubridores del ser de Nuestra América. Su interpretación, como toda interpretación creadora, derivó en la invención de una nueva realidad. Con Michael Löwy, creemos que Mariátegui :

...no es solamente el marxista latinoamericano más importante y el más creativo, sino también un pensador cuya obra, por su fuerza y originalidad, tiene un significado universal. Su marxismo herético guarda profundas afinidades con algunos de los grandes pensadores del marxismo occidental... (Löwy, 2008: 1)

Alberto Flores Galindo propuso una distinción entre el marxismo de Lukács y el de Mariátegui. Más allá de la coincidencia de sus respectivos marxismos en aspectos nodales, más allá de las inquietudes y el clima político-cultural compartido, Flores Galindo identificó una diferencia no aleatoria y que de algún modo sirve para avanzar en la caracterización del marxismo del Amauta. Decía:

A diferencia de Lukács [...] el marxismo de Mariátegui no fue una reflexión sobre textos, nunca aspiró a constituirse en una "marxología", no le interesó la fidelidad a la cita o la rigurosidad en la interpretación. Utilizó a Marx en el sentido más egoísta de la palabra, lo empleó como instrumento, sin temer nunca derivar en la herejía o infringir alguna regla. (Flores Galindo, 1982: 53; Mariátegui, 1994: 437. Itálicas en el original)

El marxismo de Mariátegui es principalmente reflexión sobre la práctica. Y más allá de mostrarse partidario del apotegma leninista que establecía que "sin teoría revolucionaria no hay práctica revolucionaria", en los hechos se comportó como un cabal partidario de un punto de vista diferente, donde la primacía la tenía la práctica y la teoría se nutría de la práctica para luego incidir en ella.

De este modo, Mariátegui estuvo muy lejos de querer llenar los baches entre las clases subalternas-oprimidas y la política con intervenciones exclusivamente intelectuales. De ningún modo pretendió encontrar un reemplazo para la lucha de clases. Esta actitud marcó una diferencia con lo que años después de su muerte se delinearía como "marxismo occidental" (europeo).

Una pléyade de autores ha planteado la vigencia de Mariátegui. Algunos han sugerido la idea de "contribución", e incluso están aquellos que, como Edgar Montiel (2009: 87), la contraponen a la idea de vigencia. Nosotros optamos por el concepto de vigencia, no porque nos seduzcan las construcciones teóricas perennes, sino porque, en el caso de Mariátegui, identificamos gestos, actitudes y perspectivas –podríamos denominarlos cognoscitivo/políticos– que son hoy imprescindibles para pensar un proyecto emancipatorio en Nuestra América. Su obra nos atrae por las polémicas que generó y genera, por los apasionantes desafíos teóricos y políticos que propuso y propone, porque quedó inconclusa. Compartimos la opinión de Julio Ortega, quien sostenía que:

Todo en Mariátegui actúa por una recuperación permanente del sentido: no hay errancia en su obra, porque encarna un sistema complejo de convergencia, vertebrando un entendimiento unitario de una realidad que, sin embargo, no está sino haciéndose. (Ortega, 1978: 48)

Su obra rechaza toda fijación de fronteras de "normalidad semántica", posee un mensaje que se renueva a través del tiempo y que hace factible una relectura bajo nuevas condiciones históricas. Mariátegui ha permancido incontrolable y sistemáticamente creativo. Por todo esto Mariátegui es, con todo derecho, un "clásico". Justamente por esta condición su obra constituye un campo de batalla teórico-político. Mariátegui es insoslayable si se aborda la pregunta por el socialismo en Nuestra América. Asimismo, Mariátegui es inagotable.

En general, esta situación puede explicarse, en primera instancia, con la simple referencia a un contexto político y teórico que, durante los últimos años, viene favoreciendo la reinserción –claro que con los ropajes característicos de la denominada era de la "transmodernidad"– de un conjunto de temas y problemas (de larga data e irresueltos) en la agenda política e intelectual de Nuestra América: la dependencia, la colonialidad del poder, la cuestión indígena en marcos anticapitalistas, los formatos no liberales y no burgueses de la nación, la interculturalidad, la defensa de la biodiversidad, la soberanía alimentaria, etc. Un color de fondo, entonces, que otorga, nuevamente, centralidad política y teórica a cuestiones como el antiimperialismo, la lucha de clases y los debates respecto de las perspectivas del socialismo en Nuestra América.

Desde el punto de vista del pensamiento se puede afirmar que dicho contexto exige una tarea de reflexión-acción sobre las posibilidades de generar conocimiento radicalmente crítico de la matriz eurocéntrica y que esté al servicio de una política emancipatoria, es decir, una teoría convertida en fuerza productiva transformadora. Queda claro que el inicio del siglo XXI ha suscitado la necesidad de reinterpretar el continente.

Pero la "presencia" (y la vigencia) de Mariátegui también se puede explicar por el hecho de que se trata de una obra y un pensamiento que han sobrevivido a la crisis de los socialismos reales y al agotamiento de las matrices más clásicas de la izquierda (del denominado "marxismo-leninismo" en general) que buscaron reducir toda la vida a un ordenamiento sistemático. Una decadencia tal, más allá de que muchos la consideraron arrasadora de toda idea de cambio radical, no podía afectar sustancialmente –esto es, en sus aspectos medulares– una obra y un pensamiento como los de Mariátegui.

Esto fue percibido por sectores de la izquierda europea (los que aún conservan alguna predisposición anticapitalista, algún vestigio del sueño emancipador) que vieron en Mariátegui las posibilidades de un marxismo operativo y con arraigo, de un socialismo sin fórmulas envenenadas,

un pensamiento genuino que suministraba claves para la vida práctica y una esperanza. Esto significa que, de un tiempo a esta parte, comenzó a ser reconocida la dimensión universal del pensamiento de Mariátegui.

El espejo europeo nos puede servir para identificar en Mariátegui un aporte, tal vez el más importante, del marxismo de Nuestra América a lo que en otros tiempos se denominó "revolución mundial" y que ahora podríamos designar como "internacionalización" (o incluso "globalización") de las luchas y los proyectos emancipatorios. Un aporte, también, al pensamiento crítico-revolucionario.

Sostenemos que la contribución de Mariátegui se relaciona con un modo original de asumir las mejores promesas de la Ilustración. En primer lugar, porque Mariátegui metabolizó esas promesas sin producir formulaciones saturadas de a-localismo y universalidad abstracta. Luego porque las puso en tensión constante, conmoviendo sus bases epistemológicas pero conservando sus horizontes emancipatorios. Se trata de una contribución que también puede vincularse a la posibilidad de imaginar una razón que sea algo diferente a los artefactos despóticos y que no se limite a la paranoica persecución de objetivos, una razón modesta y no autosuficiente. Muchos autores han destacado el cuestionamiento de Mariátegui a la razón occidental (una razón instrumental, cosificadora, objetivadora, etc.) y su ruptura con la idea eurocéntrica, evolucionista y totalitaria de la totalidad que lo llevó a proponer una idea de totalidad como campo de tensiones y discontinuidades.

Podrá discutirse –y es, sin dudas, un ejercicio lícito y necesario– la potencia autosuficiente que Mariátegui, como contrapartida, le otorga a la voluntad, a la que, influido por Georges Sorel, entre otros, considera ilimitada y prácticamente incondicionada. Pero tal "exageración" debería analizarse en el marco más amplio de una batalla permanente contra el economicismo, contra los modos de producción de sujetos desanimados y otras formas del fatalismo de izquierda. Mariátegui asume la indispensable tarea de restituir la voluntad, la subjetividad y la pasión al sitial del que habían sido arrancadas por el socialismo reformista e integrado o el socialismo dogmático y unidimensional. El realce de la voluntad propuesto por Mariátegui es básicamente expresión de lo que Bloch, en su obra El principio esperanza, llamaba optimismo militante: la actitud ante algo no decidido, pero que puede decidirse por la vía del trabajo y la acción (véase: Bloch, 2004). Existen muchas afinidades entre Mariátegui y Bloch, aunque este tema no puede desarrollarse aquí, vale decir que ambos son exponentes de un pensamiento "matinal", "auroral" de carácter crítico-utópico.

Creemos que para delinear un pensamiento y una política radical, con capacidad de intervención en la realidad, hoy resulta fundamental repensar todos los ejes del pensamiento emancipador, desde la noción de sujeto y de vanguardia hasta la de transición. Para relanzar un proyecto socialista se impone asimismo el reconocimiento de sus elementos relacionales y civilizatorios, la valorización de experiencias populares prefigurativas, el peso de las subjetividades colectivas y el poder creador de la fantasía. Se torna necesario radicalizar la heterodoxia. No se puede aplazar la búsqueda de preguntas y respuestas originales. Por otro lado, creemos que, sin renegar de la centralidad asignada a la opresión clasista, Mariátegui fue uno de los primeros socialistas revolucionarios de Nuestra América en poner el ojo en las diferencias.

Si en los últimos años, desde algunas corrientes del marxismo de Nuestra América, surgieron expresiones teóricas que comenzaron a pensar "la comunidad", como clase social, una clase "no moderna" pero no por eso menos real; si la comunidad comenzó a ser considerada como el fundamento de un cambio social en sentido anticapitalista; si se viene reivindicado la idea de universalización de una racionalidad social comunal, es casi imposible no tener presente los gestos inaugurales de Mariátegui.

En el marco de estas tareas y desafíos, Mariátegui vuelve a tener mucho que decir. La productividad política de su obra y su pensamiento vuelve a ser justipreciada como parte del bagaje teórico de las fuerzas sociales constituyentes de órdenes no capitalistas y antisistémicos, como insumo imprescindible de un neohumanismo transformador. Más que algún capricho teórico, creemos que prima la fuerza de los hechos.

Evidentemente, no tendría ningún sentido detenerse en las figuras inactuales de la radiografía, en aquellos tópicos de su obra y su pensamiento que han sido superados. A más de ochenta años de su muerte sería un dato desalentador que estas extenuaciones no sucedan. Nos parece mucho más provechoso hacer un alto en lo que creemos que aún late con vigor y conserva inalterada su productividad teórico-política que, por cierto, no es poco. ¿En qué aspectos debemos reparar para plantear una renovada vitalidad de Mariátegui? ¿Qué elementos fundan las posibilidades de un diálogo contemporáneo con su obra y su pensamiento?

En fin, los argumentos que pueden servir para fundamentar la vigencia de la obra y el pensamiento del Amauta resultan inagotables y variopintos. Oscar Terán, parafraseando la definición del peronismo que supo acuñar John William Cooke, decía en los años ochenta que Mariátegui constituía "el hecho maldito del marxismo latinoamericano" (Terán, 1985: 115). Creemos que esa definición sigue siendo válida. Una década más tarde, Roberto Fernández Retamar sostenía que Mariátegui, como José Martí y como Ernesto "Che" Guevara, era "un heraldo de lo que está por realizarse" (Fernández Retamar, 1996: 10).

"...Su obra rechaza toda fijación de fronteras de "normalidad semántica", posee un mensaje que se renueva a través del tiempo y que hace factible una relectura bajo nuevas condiciones históricas. Mariátegui ha permancido incontrolable y sistemáticamente creativo..."

Bibliografía

Bloch, E. (2004) El principio esperanza. Tomos I y II, Madrid: Trotta.

Fernández Retamar, R. (1996) "Palabras inaugurales: un siglo para el Amauta", en: AA.VV. Mariátegui en el pensamiento actual de nuestra América. La Habana: Casa de las Américas/Empresa Editora Amauta.

Flores Galindo, A. (1982) La agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Löwy, M. (2008) "Ni calco, ni copia: El marxismo romántico de José Carlos Mariátegui", en: Boletín: Siete ensayos, 80 años. Simposio Internacional Conmemorativo de la aparición de la obra clásica de José Carlos Mariátegui. Año 1, Nº 2, Lima: marzo de 2008.

Mariátegui, J. C. (1994) Obras completas. Tomo II, Lima: Fundación Andina-SUR Casa de Estudios del Socialismo.

Montiel, E. (2009) "'Los intérpretes de la realidad'. Saludo a José Carlos Mariátegui", en: AA.VV., Ponencias del Simposio Internacional 7 Ensayos: 80 años. Lima: Minerva.

Ortega, J. (1978) La cultura peruana. Experiencia y conciencia. México: Fondo de Cultura Económica.

Terán, O. (1985) Discutir Mariátegui. México: Universidad Autónoma de Puebla.

* Fragmento del libro El socialismo Enraizado: José Carlos Mariátegui, vigencia de su concepto de "socialismo práctico", Lima: Fondo de Cultura Económica, 2013, de Miguel Mazzeo.

Educación popular en la escuela

Silvia Brusilovsky (UNLu)

La pedagogía de los "Bachilleratos Populares"

1 / Presentación

La problemática del nivel medio adquiere especial centralidad en las discusiones teóricas y en las políticas públicas de los últimos diez años, especialmente desde que la Ley Nacional de Educación fijó su obligatoriedad. Por otra parte, hay creciente demanda de ingreso a instituciones educacionales para el completamiento del nivel, por la exigencia de esas certificaciones, tanto para acceder como para conservar trabajo. Esta demanda del campo laboral dio lugar a la multiplicación de ofertas con modalidades organizativas que se denominan "flexibles" que, se supone, facilitan el acceso al certificado. Pueden estar organizadas por el Estado (FinEs, educación a distancia) así como por la sociedad civil. Lo que hay que discutir es qué se entiende por "flexible" por el uso diverso que se da a esa categoría. Se la interpreta, frecuentemente, y especialmente en las políticas educacionales recientes, como necesidad de organizar propuestas que reducen las exigencias de asistencia a clase, con el supuesto de que esto implica tomar en cuenta las condiciones de la vida cotidiana de la población que aspira a concluir sus estudios. Cabe el interrogante respecto de qué "capacidad de educación" tienen estas propuestas, más allá de una solución cuantitativa, al aumentar la distribución de certificados, que, en general, no van acompañados de un soporte de educación que garantice el formar un sujeto flexible, con información teórica adecuada que le permita tener autonomía para el estudio y capacidad de reflexión y práctica crítica[1].

La flexibilidad puede adoptar otro sentido. Desde un enfoque cualitativo se la puede interpretar como educación centrada en el crecimiento intelectual de la población que asiste, en su capacidad de reflexión, atendiendo a sus saberes previos y a sus necesidades, para actuar con comprensión de sus condiciones de vida y de los cambios posibles de lograr colectivamente. Consideramos que, en este último sentido, la flexibilidad está vinculada al derecho a la educación. En el sentido anterior, no está claro ¿gobernabilidad, variantes de formas de beneficencia, formación de mano de obra empleable sin atender a la formación de los sujetos como trabajadores? Cabe también la pregunta de si ambas interpretaciones de flexibilidad son excluyentes.

Los resultados de nuestras investigaciones sobre las escuelas de nivel medio, llevadas a cabo desde el año 2000 -en que comenzamos estudiando los cambios de la década menemista[2]- hasta el 2008, y que precedieron al estudio de las escuelas populares- mostraron de qué modo las políticas educativas se vehiculizan en escuelas que reproducen, en su práctica cotidiana, modelos de trabajo conservadores o que, por el contrario, procuran abrir posibilidades de emancipación. Fueron dos investigaciones en las que analizamos las decisiones políticas y en las que profundizamos en el análisis de las lógicas que, implícita o explícitamente, organizan el trabajo docente. Nos encontramos con que la idea que tienen los docentes sobre las razones de la pobreza y sobre cómo son los adultos y jóvenes que van a esas escuelas –la representación social que tienen de los estudiantes- son factores que inciden en la concepción de la educación que deben recibir, en especial en sus ideas sobre la función de la escuela, sobre el lugar que debe ocupar el conocimiento en la formación, y sobre la relación docente-alumno que se necesita. Seleccionando los casos a estudiar conocimos los bachilleratos populares y la propuesta nos interesó, de modo que nuestra última investigación se centró en profundizar la caracterización de los bachilleratos populares de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)3.

El origen de estas instituciones está vinculado a acciones de resistencia a las políticas neoliberales y se proponen constituir una respuesta a necesidades de los movimientos sociales y comunidades de las que emergen (Elisalde s/d). Los casos estudiados se iniciaron en un "ciclo de protesta"4 y ponen de manifiesto que son resultado de la organización y decisión de intelectuales orgánicos que deciden instalar la escuela en esos espacios como modo de apoyar a esas organizaciones –en estos casos empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)- como parte de un proceso destinado a su consolidación y defensa. Estas características marcan el sentido político de su origen, ya que se construye un espacio escolar desde una cooperativa de educadores que comienza a organizarse a fines del siglo pasado –en 1998- integrada por profesionales y por estudiantes universitarios que se autodefinen como "militantes sociales y políticos" y se las instala en un modelo productivo alternativo, que se inicia en nuestro país a fines de los años '90 y que se expande a partir de la crisis del 2001-2002 (Programa Facultad Abierta) 5. Ambas organizaciones –bachillerato y ERT- comparten la concepción de autogestión, rasgo de los movimientos sociales que emergen a mediados de 1990 y se expanden después de la caída del gobierno nacional de la Alianza, en 2002. Su creación, así, es parte de los movimientos que cuestionan el modelo neoliberal y sus consecuencias sociales.

La información recogida hasta ahora da cuenta del valor que pueden tener estos bachilleratos para avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco escolar que, además de formar sujetos políticos - objetivo que comparten con experiencias no escolares de educación popular- otorgan un certificado de nivel medio que habilita a los jóvenes y adultos de sectores populares a continuar estudios. Cuando los estudiamos, diversos rasgos de su trabajo nos parecieron interesantes para profundizar porque la población que concurre es similar a la de otras escuelas de nivel medio para adultos. Los estudiantes son grupos heterogéneos en edad, si bien en algunas predominan los jóvenes entre 16 y 25 años. También las razones con las que sus estudiantes explican su propia historia de interrupción de estudios son semejantes a las de otras escuelas de jóvenes y adultos: el trabajo –ya sea búsqueda o sobreocupación- problemas familiares o bien desinterés por la propuesta escolar de las instituciones en las que realizaron estudios. Esto indica que constituyen una población que, en este aspecto, repite los argumentos que hemos encontrado en los CENS que estudiamos en las investigaciones anteriores. Nos parece que este es un dato interesante, porque sistematizar un proyecto que trabaja con una población semejante a la de las escuelas secundarias de adultos permite pensar en la posibilidad de expandir su pedagogía escolar a otras escuelas de nivel medio y en los cambios que se requieren para hacerlo viable, porque es necesario considerar que el enfoque de trabajo está compartido por un equipo de docentes, que explicita no sólo preocupación por la enseñanza y por el aprendizaje sino un proyecto contrahegemónico. A partir de estas experiencias, cabría reflexionar acerca de los aspectos significativos que pueden tomarse en cuenta en una educación escolar de jóvenes y adultos que no responda a un planteo tecnocrático, en términos de "cómo gestionar escuelas sino (en) cómo crear organizaciones sociales escolares" (Ampudia, 2008: 250) de carácter popular.

Uno de los problemas en educación de adultos de carácter popular que busque certificar, a los efectos de permitir la continuidad de estudios en el sistema de educación, es la falta de experiencia acumulada sobre estrategias que, en el espacio escolar, formen sujetos políticos críticos. Este interés nos llevó a recuperar tanto la concepción acerca de los objetivos de la educación como algunos de los modos de trabajo, algunas de las prácticas propuestas para el logro de las consecuencias sociales declaradas. Si bien tienen una organización escolar graduada, con un currículo con asignaturas, que se construye y desarrolla sistemáticamente, ellos mismos consideran que los objetivos de educación se logran a través de una diversidad de actividades en ámbitos que no responden al modelo tradicional de "escuela", pero que son prácticas a las que se asigna valor pedagógico y son consideradas, explícitamente, como parte del currículo de la institución.

Trataré de transmitir algunas de las situaciones e ideas pedagógicas que, a nuestro entender, son centrales en esas experiencias. Para ello presentaré, dentro de los límites de un artículo, una reseña de los objetivos y estrategias que lle-

van adelante6, en parte como devolución dede la apertura de la institución a nuestro trabajo, por las horas de entrevistas que nos dedicaron y, especialmente, como información -para los que no conocen estos bachilleratos- sobre esta propuesta contrahegemónica.

2 / Los objetivos del trabajo pedagógico

Nos interesa considerar tanto el sujeto que se proponen formar como los efectos sociales buscados. Estos objetivos no pueden separarse más que analíticamente, ya que los efectos buscados en la construcción de la subjetividad de los estudiantes constituyen parte del modelo de sociedad deseable que orienta la acción pedagógica.

En las entrevistas se nos respondió, reiteradamente, que el objetivo es "la formación de un sujeto político". Las respuestas de entrevistados y también los documentos institucionales definen como objetivo la construcción de una subjetividad comprometida tanto con un análisis crítico del sistema capitalista como con la participación en acciones tendentes a su transformación. En las descripciones que lo entrevistados hacen de los estudiantes no suele utilizarse las expresiones "clase social" o "proletarios"; los atributos presentes y ausentes dan cuenta de un posicionamiento frente a lo que se considera el sujeto político y el sujeto histórico del cambio social: parecen adherir a la concepción de sujeto de la acción política transformadora que incluye la diversidad de movimientos que emergieron en nuestro país a partir de fines del siglo 20 y en la primera década del 21 y que son considerados posibles sujetos históricos, además de la clase obrera del marxismo clásico. Esta posición se evidencia en el explícito distanciamiento respecto de los partidos políticos así como en la construcción de las redes que procuran establecer entre la escuela y otras organizaciones sociales con objetivos de cambio semejantes, incluyendo las que se establecen con organizaciones que trabajan en el espacio local, territorial.

Se señala:
Tratamos de visualizar la construcción del sujeto político en educación entendiéndolo como aquel que a partir de las herramientas y de la construcción pedagógica que hacemos del espacio, pueda aplicar todos esos conocimientos ya sea dentro el espacio como por fuera del espacio7, que esa aplicación de conocimientos y herramientas necesarias, lo que tratamos de desarrollar colectivamente sea para la transformación de las relaciones sociales capitalistas injustas que plantea la sociedad en términos de liberación. Coincidimos con lo del sujeto crítico, pero eso nos remonta a los ´90 donde el menemismo lo utilizó mucho en educación para cualquier cosa, corrernos de esa "moda", volver a construir un sujeto político que va mucho más allá de mirar críticamente un programa de televisión.

Hay coincidencia entre diversos autores acerca de qué se entiende por sujeto histórico y sujeto político: no se trata solo de ser opositor a la sociedad desigual sino que el concepto refiere también a poder participar en la construcción de un nuevo modelo utópico igualitario. La construcción de esa subjetividad requiere articular tres aspectos centrales:

a) tener una posición político-ideológica de oposición a la sociedad capitalista;

b) tener el propósito de participación en la construcción de una nueva sociedad vinculada con la liberación de sectores oprimidos;

c) haber desarrollado cierta capacidad de actuar para lograr ese cambio.

Aunque resulte obvio, preferimos aclarar que hablar de sujeto no implica psicologizar la realidad sino integrar las cuestiones referidas a los individuos con las de construcción de la realidad social.

Esto nos lleva al interrogante de: ¿qué puede hacer la educación para contribuir a construir un sujeto con estas características? Y, más específicamente ¿puede la educación escolar contribuir de algún modo a construir un sujeto que reconozca las desigualdades y que desee, aprenda e intente revertirlas? Este proceso de educación requiere tanto capacitar para el análisis de los modos de opresión existente, como desarrollar el deseo de intervenir para producir cambios, en tanto participante de una acción transformadora de carácter colectivo. ¿Puede la escuela intervenir en esa construcción?

En primer lugar tenemos que plantear que se trata de contribuir a ese objetivo y reconocer que se trata de un proceso. La conciencia, si bien es un proceso interior, no es una construcción espontánea, sino que requiere de la confluencia de prácticas y conocimientos que se articulan para avanzar en el reconocimiento de la explotación, de la desigualdad y en ir incorporando experiencias de cómo oponerse a ellas. Como señala Mabel Thwaites Rey: "Para superar la forma de dominación que explota dentro de nosotros hace falta comprenderla, hacerla consciente, porque no brota espontáneamente del malestar cotidiano de vivir en una sociedad injusta" (2004: 62). El peso que se asigna al conocimiento pone de manifiesto la posición de que la práctica es necesaria pero no suficiente.

Pensar en la educación de esta subjetividad implica pensar en crear condiciones para el desarrollo de conciencia en estudiantes que, por sus condiciones de existencia, por su pertenencia a los grupos subalternizados pueden constituir hoy el sujeto histórico capaz de participar en acciones reivindicativas.

El desarrollo de este objetivo supone atender a tres aspectos centrales, a tres dimensiones que se requieren para avanzar en la construcción de un sujeto político: un aspecto cognitivo, uno teleológico y uno emocional, del interés subjetivo.

Nivel cognitivo

La educación en relación con la dimensión cognitiva implica asignar central importancia al conocimiento y reconocer que éste no es neutral sino que tiene sentido político. Por eso forma parte del proceso de formación política. El peso asignado a la dimensión cognitiva nos parece central no sólo desde una perspectiva individual –como suele enfatizarse en visiones liberales de la educación- sino centralmente como posición coherente desde la perspectiva de la construcción del sujeto político que se proponen en estas escuelas. En este planteo hay coincidencia entre autores de educación popular y de pedagogía crítica – Freire, Giroux, Mc. Laren entre otros- que vinculan su análisis con teoría política. No basta con la vivencia del poder o de la explotación sino en que es necesario encontrar conocimientos que permitan "la comprensión de las causas que convierten nuestro hacer en un hacer subordinado e insatisfactorio. … No basta sentirse molesto con las cosas como están: hay que entender por qué y pensar el cómo superarlo" (Twithes Rey, 2004: 63). Pero sin información que permita vincular esa acción con la totalidad, se corre el riesgo de permanecer en la visión y acción de reivindicaciones inmediatas. Entender las condiciones –estructurales, históricas- que generan los problemas resulta necesario para actuar sobre ellas.

Pensar en la formación cognitiva crítica requiere tomar en cuenta varias cuestiones que no siempre se consideran en el sistema de educación.

a) La formación crítica requiere de autonomía cognitiva. La autonomía implica tanto una relación con el saber como el disponer de competencias para estudiar adecuadamente y realizar una actividad intelectual eficaz (Charlot: 2008).

Los docentes de los bachilleratos que estudiamos son conscientes de las dificultades de los estudiantes en este sentido y plantean los obstáculos existentes y la necesidad de resolverlos pero no tienen una mirada ingenua y basista8. La decisión de estos bachilleratos que estudiamos es que los responsables centrales de la construcción curricular son los docentes. Si bien toman en cuenta saberes previos de los estudiantes y consideran sus intereses sostienen que deben ser los profesores los sujetos de la estructuración curricular. Esta es una decisión tomada colectivamente y con discusiones internas porque hubo, al comienzo del trabajo, profesores que no acordaban con este criterio. Si bien en algunos aspectos de la vida escolar, plantean la "socialización de los procesos de decisión" (Bobbio: 107), mantienen en lo curricular una división de funciones en las que se reconoce a los docentes funciones específicas vinculadas con la creación de condiciones para lograr el aprendizaje de saberes que el equipo considera relevantes9.

Señala un entrevistado
…siempre era un grupito que: "no; que la planificación la hagan los estudiantes". Y nosotros decíamos: "No, ché, esperá, los saberes." Claro, y aparte no sólo eso le decíamos: acá van a tener un título oficial, hay una responsabilidad. Cuando hablamos de adquirir conocimiento, nosotros lo que decimos es: el conocimiento,

los saberes... Lo decía Freire también... después con la Pedagogía Crítica, él lo retoma ¿no? Tienen que tener los mismos saberes de la clase dominante para poder luchar. Lo que hacemos nosotros es desocultar, es desnaturalizar y explicitar las relaciones de poder que hay en esos contenidos también, ¿se entiende? Pero no los podemos no dar... (Entrevista. Coordinador)

En esta decisión siguen a Freire cuando escribe: "uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica" (Freire, 1999; 2: 85). Se reconoce que el poder (a través de los medios, de la presión de patronales, del temor a quedarse sin trabajo y otros modos de influir en la subjetividad) puede conformar sujetos subordinados. Por lo tanto hay que poner en circulación saberes que ayuden a entender cómo se construye y manipula el poder.

Una estudiante responde a la pregunta de cuál es la diferencia con la escuela a la que iba antes:

Estudiante: *Si, yo lo comparo con acá, ¿no? Acá es colectivo, ni de dos, ni individual, acá es en grupo, entre todos. Por eso acá me quedaron muchas más, otras cosas que en la otra secundaria ni había aprendid. Me quedaron bastantes cosas de las que me han enseñado acá...*

Entrevistadora: ¿Qué cosas te quedan?

Estudiante: *En historia más que nada, la lucha de los trabajadores. Que siempre la historia la escriben los pensadores, pero quienes sacan el mundo adelante son los trabajadores. Entonces cosas así son las que más me queda a mí, nos quieren vender una cosa que no es, y nosotros nos estamos concientizando de un sistema en el que vivo que no es lo que parece; está regido por el consumismo, el egoísmo, el individualismo y eso tiene que cambiar...*

Proponerse formar sujetos críticos implica poner en primer plano la formación de sujetos con pensamiento flexible, no dogmáticos y con tendencia a analizar los hechos relacionándolos con la situación histórica en que se produjeron, capaces de vincular los hechos sociales con las condiciones estructurales en las que tienen lugar, ser capaces de cuestionar el orden social existente al analizar la realidad, de incorporar al análisis la variable de poder (Brusilovsky, 1992). Obviamente es más sencillo hacerlo cuando se trabaja con contenidos de ciencias sociales y humanas. Pero en las entrevistas, los docentes de ciencias naturales y de física comentaban su esfuerzo por vincular los saberes científicos con su origen histórico, con el contexto en el que se produjeron.

La forma en que se evalúa el conocimiento está, probablemente, entre los rasgos más distintivos del proyecto. Hay preocupación y compromiso en el seguimiento de los aprendizajes y de las trayectorias educativas de los estudiantes. La evaluación no tiene función punitiva ni de medición de los aprendizajes sino que es concebida como parte de la enseñanza. El énfasis está puesto en la evaluación formativa, ya que se busca la obtención de información acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sus avances y/o retrocesos, considerando las implicancias de sus trayectorias educativas previas, a partir de las cuales se realiza un seguimiento constante de los jóvenes y adultos que concurren.

Las condiciones organizacionales (horarios, condiciones de cursada) indican también la preocupación por tomar en cuenta tanto las situaciones de vida de los estudiantes como la creación de condiciones para hacer viable un trabajo curricular responsable. Hay estrategias instaladas que tienden a sostener la regularidad del estudio: los horarios escolares de cuatro días completos de clases en jornadas comunes para todos los cursos y el viernes sin clases regulares, pensado como día en que se pueden "recuperar" clases y ponerse al día con temas perdidos, o completar cuestiones no terminadas, contenidos no comprendidos, actividades que se perdieron por ausencia, temas en los que el estudiante tiene dificultades y debe consultar o reforzar. Hay materiales de lectura y ejercicios que apoyan el trabajo y que se ponen a disposición de los estudiantes para la realización de trabajos individuales.

2.2 / Nivel teleológico

Antes señalamos la importancia de tener en cuenta el nivel que llamamos teleológico. La diferencia entre lo cognoscitivo y lo teleológico es que mientras el conocimiento permite dar cuenta de la realidad actual, lo teleológico "hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún" (Sánchez Vázquez, 1980: 250). En los casos que estamos estudiando, la idea de "inexistente aún" se aplica al análisis de la realidad macro social y no a la situación de la escuela, dado que el modelo pedagógico que se construye procura hacer efectivos, en la escuela, algunos aspectos del modelo político valorado por los docentes. Los valores que orientan la organización de la escuela, que se sostienen en la planificación de la enseñanza y en las relaciones entre sus miembros, las normas que se instituyen, son un intento de anticipación de un modelo social y político opuesto al dominante y tiene el propósito de que los estudiantes, en su experiencia escolar, lo vayan incorporando y valorando. Este modelo está prefigurado por los docentes y se procura que se convierta en proyecto valorado por los estudiantes, no sólo para el ámbito escolar sino para sus diversos espacios de vida. Se trata de incorporar a la vida cotidiana escolar la posibilidad de ejercitar y aprender valores que permiten el aprendizaje de relaciones igualitarias, cooperativas, la no competencia entre pares y la experiencia de intervenir en decisiones significativas. Se lleva así, a la práctica, valores que se sostienen tanto en el modo de organización de los movimientos sociales como en una concepción freiriana de la educación. En efecto, Freire reitera, a lo largo de su producción, la necesidad de respetar la autonomía del educando, sus saberes previos, la idea de que la historia requiere ser pensada como posibilidad y no como determinación, que docentes y estudiantes son sujetos de la historia. La postura adoptada es opuesta a la tecnocracia que suele ser dominante en las escuelas y en la formación de docentes, que enfatiza el cómo y no el para qué y qué enseñar. La idea de Freire es que "el obrero necesita inventar, a partir del propio trabajo, su ciudadanía, pues esta no se construye solamente con su eficiencia técnica sino también con su lucha política a favor de la recreación de la sociedad injusta para que ceda su lugar a una más justa y más humana" (Freire, 1999: 98). Esto se aplica a la vida escolar con el objetivo de dar lugar, en la escuela misma, al aprendizaje de una praxis contrahegemónica. Las estrategias que se fueron incorporando se basan en el respeto a las opiniones, ideas, conocimientos de los estudiantes y en la ausencia de medidas represivas vinculadas al ejercicio de poder de los docentes.

Los aspectos que hemos identificado constituyen valores y prácticas válidos para la participación en espacios de lucha de los sectores subalternos -ya sea en partidos políticos, sindicatos como en los movimientos sociales que plantean un proceso de organización con autonomía-. No son valores y prácticas vinculadas con la toma del poder del Estado –aunque no hay desconocimiento del rol del Estado y presionan sobre él para obtener reconocimiento y satisfacción de sus demandas- sino que las cuestiones en las que se ponen énfasis refieren a aspectos de la vida institucional, a prácticas que pueden contribuir a conformar una subjetividad que favorece la coparticipación solidaria con la propia clase y nuevas formas de relación con el medio, en especial con el Estado. En la forma de relaciones que se establecen en la escuela y las normativas que se construyen nos parece importante resaltar:

La horizontalización de relaciones

se plantea una lógica de participación horizontal, como suele proponerse en las organizaciones sociales, que involucra al equipo docente y a los estudiantes. Los estudiantes participan con los docentes en asambleas en las que se toman decisiones, pueden opinar sobre diversas cuestiones, pueden reclamar a los docentes.

Creo que los estudiantes visualizan acá es que no pueden delegar, todo lo que está por hacerse en el bachillerato, si no lo hacen los estudiantes y profesores juntos, no se hace. En esa visualización, que implica no una salida individual sino colectiva, van adoptando posiciones y van asumiéndose como sujetos más allá de que lo haga el director, el secretario, el preceptor o el de limpieza. (Entrevista. Coordinador).

Cabe recalcar que consideran que la participación de los estudiantes en las asambleas es una actividad curricular.

Esto marca una ruptura con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas. Las formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes) rompen, asimismo, con el modelo democrático liberal dominante en nuestra sociedad, de gobierno por delegación y de búsqueda de consensos, que rechaza

el conflicto porque lo entiende como problema que debe solucionarse. Está lejos, asimismo, de la propuesta neoliberal de participación en el espacio local, con decisiones atadas a mandatos y proyectos decididos centralmente por el Estado, construidos con el fin de controlar la gobernabilidad. Por el contrario, se procura generar un estilo de gestión institucional participativa y de valorización del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado.

b) El respeto a las normas construidas con participación requiere formar a los estudiantes en la responsabilidad en mantener y asumir los acuerdos elaborados colectivamente. Si bien la escuela no constituye un espacio de opresión sino de confianza, se considera que las decisiones acordadas comprometen a los miembros del colectivo: se trata no sólo de dar lugar para la expresión de propuestas sino también de construcción de compromiso con su sostén. Dado que está siempre disponible la posibilidad de expresión del disenso se trabaja también sobre la valorización de los acuerdos, construidos en un contexto en el que no hay relaciones diferenciadoras ni de abuso de poder. Se estimula la resolución compartida de los problemas y se controla la indisciplina característica de la rebeldía adolescente que podría coincidir, como estilo de intervención política, con un modo de resistencia anárquica, individual. Por supuesto que lograr esta participación responsable requiere respetar tiempos grupales. Dado que la construcción de una forma de conciencia es un proceso gradual se reconoce que los tiempos necesarios dependen de las experiencias previas de los estudiantes. Lo interesante es que a medida que fueron surgiendo grupos que llegaron a acuerdos fueron esos mismos estudiantes los que los transmitían a las nuevas cohortes que se incorporan. En una entrevista se relata que cuando un estudiante vio a otro escribiendo en una pared, le dijo: "eso acá no se hace, porque este espacio es nuestro".

c) Otros valores que se desarrollan son la solidaridad, la ayuda mutua, la cooperación. Tanto al interior de la escuela como en las acciones de presión sobre el Estado se procura generar sentimiento de solidaridad, como parte de un proceso de construcción de solidaridad de clase. Se promueven situaciones en las que la defensa de intereses colectivos que revierten desigualdades está por encima de los individuales para que eso se convierta en un valor legitimado. Problemas de la empresa o del barrio y algunas de sus instituciones cuentan con apoyo de la escuela en actos, marchas, etc. en las que se invita a participar a los estudiantes. Y esta participación también es considerada contenido curricular, si bien no obligatorio.

2.3 / Nivel emocional

Creo que no pueden señalarse un conjunto de "rutinas", de actividades específicas que estén destinadas a crear lazos afectivos con la escuela, sino que casi la totalidad de los procesos que se instalan en la escuela convergen en la construcción de ese espacio como espacio del cual, gradualmente, los estudiantes se apropian y pueden ir sintiendo deseos de participar dentro y también más allá de los límites del espacio escolar. No tenemos datos que nos lo demuestren y deberíamos dejar pasar un tiempo para evaluarlo, habría que hacer un seguimiento de los estudiantes. De todos modos, me pareció importante mostrar algunos aspectos de la pedagogía popular que pueden ponerse en marcha en las escuelas.

3 / Un final abierto

Cuando surgió el planteo de educación popular se decía que como la escuela es reproductora de una sociedad de clases no se la puede pensar como espacio de educación popular. Recordemos que el comienzo de difusión de las ideas de Freire es contemporánea de las primeras publicaciones de los reproductivistas10. Sin embargo hace ya años que se plantea que el sistema escolar tiene contradicciones que permiten avanzar en la incorporación del enfoque de educación popular. Creo que el esfuerzo de estos compañeros pone de manifiesto que puede avanzarse en la construcción de una escuela popular. Hay diversos aspectos del trabajo pendientes de solución, queda abierto el pensar en nuevos contenidos, especialmente en ciencias naturales, asignaturas en las que además de la historización de los conocimientos de la disciplina sería interesante agregar el análisis del uso que actualmente se da o puede darse a ciertos saberes, por ejemplo, ver como los conocimientos biológicos pueden relacionarse con cómo los laboratorios patentan y se apropian así de saberes necesarios para sostener la salud colectiva o cuestiones vinculadas con la defensa de la soberanía alimentaria; hay que pensar en aspectos de metodología de la enseñanza, en cómo desarrollar la enseñanza con grupos con formación previa heterogénea sin reducir la enseñanza al nivel de los que tienen dificultades y manteniendo la integración grupal… los temas que quedan abiertos se multiplican a medida que otros se van resolviendo.

Extender el estilo de trabajo a todo el sistema llevará tiempo de lucha, de formación de docentes y de poner a prueba la posibilidad. Los procesos de cambio no son espontáneos. Llevan tiempo, tienen avances y retrocesos. No hay linealidad en la historia pero si experiencia de que la organización, las presiones y la acción pueden producir cambios. Estos bachilleratos son parte de esta lucha.

"…siempre la historia la escriben los pensadores, pero quienes sacan el mundo adelante son los trabajadores. Entonces cosas así son las que más me quedan a mí, nos quieren vender una cosa que no es…"

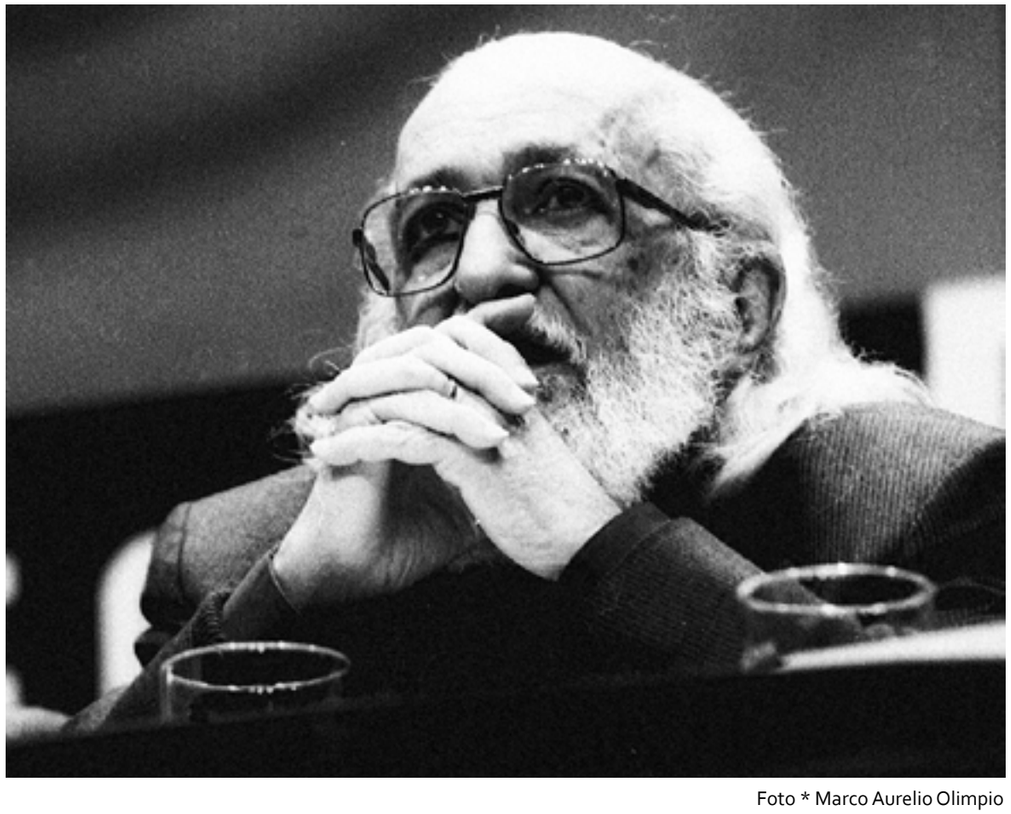


Foto * Marco Aurelio Olimpio

BIBLIOGRAFIA

AMPUDIA Marina (2008): El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. En R. Elisalde y M. Ampudia. Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina. Buenos Aires. Ed. Buenos Libros.

BONIFACIO José Luis (2011). Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén. Buenos Aires. Editorial El Colectivo. BOBBIO Norberto, N. Matteucci y G. Pasquino (2000). Diccionario de Política. Mexico DF. Siglo XXI Ed. 12° edición.

BRUSILOVSKY Silvia (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Bs. As.: Ed El Quirquincho,

CHARLOT, Bernard (2008). La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo. Trilce.

ELISALDE, R. (s/d) La enseñanza de la historia en bachilleratos populares. Experiencias en movimientos sociales en la Argentina. Mimeo.

FREIRE, Paulo (1999) Política y educación. México. Siglo XXI Editores.

PROGRAMA FACULTAD ABIERTA (s/d). Las empresas recuperadas en la Argentina. Informe del Segundo Relevamiento del Programa Facultad Abierta (SEUBE- Facultad de Filosofía y Letras-UBA).

PROGRAMA FACULTAD ABIERTA (2010). Informe del tercer relevamiento de empresas recuperadas por sus trabajadores. Las empresas recuperadas en la Argentina. 2010. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

SANCHEZ VAZQUEZ Adolfo (1980). Filosofía de la praxis. México. Grijalbo.

THWAITES REY, Mabel (2004). La autonomía como búsqueda; el Estado como contradicción. Buenos Aires. Prometeo Libros.

NOTAS

1 Si bien no hay suficientes investigaciones sistemáticas sobre esta problemática, la opinión de docentes que trabajan en estos Proyectos, en especial en FinEs 2, es que las condiciones de trabajo no favorecen la posibilidad de una enseñanza estimulante y fortalecedora de un aprendizaje en profundidad de los temas tratados.

2 Las investigaciones, llevadas a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Luján son "Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires" (2000-2004) y "La oferta de Educación Media de Adultos: orientaciones de su pedagogía" (2005-2008), ambas dirigidas por Silvia Brusilovsky.

3 Por recomendación de una de las personas responsables de la CEIP se trabajó sobre los dos casos más antiguos radicados en fábricas recuperadas por los trabajadores de la ciudad de Buenos Aires. Se hizo una investigación en profundidad, utilizando una lógica cualitativa y datos primarios (entrevistas a coordinadores, docentes, estudiantes; producciones académicas de esas personas; algunas de sus publicaciones; encuestas autoadministradas que se enviaron a todos los docentes; documentos institucionales; observaciones).

4 Bonifacio, citando a Tarrow, refiere a este concepto y señala que hace referencia «a una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución»(Bonifacio, 2011: 55)

5 El Programa Facultad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras realizó en tres oportunidades investigaciones sobre estas empresas. En el Informe de 2010 se señala que sólo el 14% de las empresas estudiadas se había recuperado antes del año 2001 y en el segundo relevamiento se plantea que el proceso se inició en "los años 70 (cuando) comienzan a producirse grandes conflictos fabriles por la intención patronal de regimentar aun más las duras condiciones de trabajo" y en general se recuperan empresa pequeñas. La gran expansión de este proceso se da entre 2002 y 2004, en los que se recuperan 49,75% de ellas. En el último informe de 2010-2013 se señala el crecimiento de 311 ERT en el territorio de la Argentina, ocupando a 13.462 trabajadores.

6 El estudio desarrolla otras dimensiones (organización, relaciones con el Estado, características de sus docentes, formas de capacitación de docentes) pero en este artículo nos limitamos a los señalados..

7 Se refiere al espacio escolar. Casi todos los entrevistados hablan del "espacio" y no de la "escuela".

8 El basismo es una deformación de la Educación Popular que supone que hay que basarse sólo y centralmente en lo que es la experiencia de los participantes.

9 Esta posición de la CEIP no es adoptada por otros grupos de bachilleratos nucleados en otras organizaciones.

10 Las primeras publicaciones de Freire son de la década de 1960: en 1967 publica "La educación como práctica de la libertad" y en 1969 escribe "La pedagogía del oprimido", publicado en castellano en 1970. Los textos que señalan a la escuela como aparato de reproducción son casi contemporáneos: "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", de Althusser es de 1969 y en 1970 publican Borudieu y Passeron el libro sobre la reproducción de la cultura; La distinction, texto que hace famoso a Bourdieu es algo posterior, de 1979.

Foto * Ariel Belloc

Democracia liberal, sistema educativo formal, alfabetización política y autoeducación popular

José Luis Lens (UNCPBA-FCH)

La innegable relación de funcionalidad existente entre la democracia liberal y el sistema educativo formal

La innegable relación de funcionalidad existente entre la democracia liberal y el sistema educativo formal

¿Es casual que el sistema educativo sea como es? ¿Qué en la escuela se enseñe y aprenda lo que se aprende y se lo enseñe y aprenda como se lo hace? ¿Es casual que los alumnos queden convertidos en receptores pasivos de paquetes de información incapaces de motivarlos y generarles interés por aprender? ¿Es casual que los contenidos programáticos de la educación sean el resultado de la selección realizada por un grupo de expertos ministeriales en el marco de un lobby de intereses de distintos sectores del establishment? No, no es casual. De ninguna manera es casual. Y no lo es porque la escuela es un producto del liberalismo, que se expresa gubernamentalmente en la democracia representativa. Un modelo de gobierno liberal, por la lógica del poder, va a generar y promover un sistema educativo liberal. Aquí no podría haber discrepancias. A un sistema donde es fundamental que el pueblo no delibere ni gobierne, porque debe enajenar su poder en un grupo de administradores externos, un pueblo que nunca puede ser sujeto de la política, sino siempre su objeto, le corresponde, en aras de la coherencia, una escuela del mismo cariz. Una escuela que socialice para la adaptación, la sumisión y la obediencia. Una escuela que forme objetos y no sujetos. Como señala con todo acierto Paulo Freire: "Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica" . Las clases dominantes no se suicidan.

Así como la democracia liberal (representativa) es funcional al sistema capitalista, el sistema educativo formal es funcional a la democracia liberal.

He aquí las íntimas relaciones que existen entre democracia representativa y educación, de las que los políticos, sindicalistas, periodistas, opinólogos mediáticos e intelectuales orgánicos del establishment no hablan en absoluto. Este es un tema tan desaparecido, que ni siquiera se puede decir que se lo oculta. Sencillamente está borrado del imaginario y la memoria colectiva. Por eso, es un deber crítico ponerlo en el tapete y hacerle sentir a la ciudadanía, distraída y manipulada, que está obligada a tomar consciencia del problema.

Si la educación tiene como matriz los valores de los sectores dominantes, ya se trate del sistema educativo o, como veremos, de la que proviene de los medios de comunicación masivos, estamos en presencia de una educación que deberemos denominar "heterónoma". Naturalmente, esta educación "heterónoma", no tiene como objetivo la alfabetización política del pueblo, cuyo valor e importancia veremos a continuación.

La importancia de la alfabetización política para la autodeterminación y liberación

La alfabetización política es hoy uno de los más grandes problemas de nuestras sociedades. ¿Por qué lo decimos? Para responder a esta pregunta es necesario analizar críticamente el sistema de vida que nos rige, el capitalismo que, en esta época, es de sesgo neoliberal.

Más allá de que no se vea –en gran medida porque se lo invisibiliza intencional y sistemáticamente- el capitalismo está en franca decadencia y, lo que es peor aun, está colocando al mundo en las orillas del desastre. ¿Qué es lo que le criticamos al capitalismo? Principalmente, su "irracionalidad", que es el resultado de su valor rector: la búsqueda insaciable del aumento de la ganancia; que nos está llevando a un callejón sin salida inédito en la historia de la humanidad.

Pensemos en su práctica de un crecimiento ilimitado, en un mundo limitado. Si las regiones no desarrolladas del mundo produjeran y consumieran al mismo nivel de los países centrales, como por ejemplo los EE.UU, Canadá, Japón, Francia, necesitaríamos cuatro planetas Tierra para satisfacer semejante demanda. Esto nos muestra una desigualdad intolerable, típica del capitalismo.

La sed de poder y ganancias crecientes es el estigma, la maldición que convierte a este modelo en una amenaza para la supervivencia de la especie, sin contar los indecibles sufrimientos de millones de personas explotadas y oprimidas, la depredación de la naturaleza, así como la devastación del planeta.

La destrucción, de diferentes formas, de la vida de las personas, la continua desaparición de las especies, la explotación del planeta mediante el agotamiento de los recursos naturales no renovables y la contaminación y el deterioro continuo del medio ambiente, son el resultado de la irracionalidad que resulta de la insaciable y sistemática búsqueda de poder y de cada vez mayores ganancias de la oligarquía que conduce el mundo.

El capitalismo, que ha recorrido varias etapas en la historia de Occidente, está hoy en una de sus más siniestras, porque se han dado un conjunto de situaciones determinantes. La caída del sistema socialista real en la década de los noventa del siglo pasado, más allá de que es merecedor de muchas y fuertes críticas, conformaba un contrapoder sistémico opuesto al capitalismo, lo que lo obligó a este último a realizar una serie de concesiones que repercutieron en el bienestar de las personas, sobre todo de los sectores más vulnerables de las sociedades. Esto es lo que sucedió con la aplicación del Estado Benefactor (el Welfare State). Caído el sistema que se le oponía, el capitalismo, en su versión neoliberal, comenzó a mostrar su cara más perversa.

A la caída del sistema socialista, hay que sumarle el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías, que favorecieron la globalización de una dominación ya sin frenos. Todo esto nos llevó a una encrucijada en la que las opciones se han reducido: o tomamos conciencia del problema y comenzamos a luchar decididamente para superarlo, o nuestro destino quedará hipotecado.

Ahora bien, esta dominación, que es política, tiene dos caras, una material, y otra cultural e ideológica. La material, que se ejecuta a partir de dos instancias fundamentales: 1) Los modelos políticos que, como la democracia liberal (representativa), favorecen la imposición del poder e intereses de los sectores dominantes y las oligarquías y 2) La aplicación de la fuerza militar - complejo militares-industrial de los EE.UU-. como última ratio (razón) de la dominación, dirigida a los que no aceptan ni legitiman, o se oponen, al orden socio-cultural, al modo de vida neoliberal impuesto. Por su parte, la cultural e ideológica, que requiere de la legitimación y aceptación de este modelo de vida por parte de las poblaciones. Es indudable, que este sistema no podría prosperar, ni desarrollarse y reproducirse, sin el concurso de las sociedades, sin los pueblos, esto es, sin nosotros. Para que el orden del capitalismo neoliberal sea posible es necesario que los pueblos, las ciudadanías y las masas hayan adoptado un modo de vida que permita su reproducción. Por eso, el capitalismo neoliberal se tuvo que convertir, inexorablemente, en una cultura neoliberal, una forma de vida neoliberal. La cultura del neoliberalismo, en la que todos estamos insertos, nos guste o no nos guste, la rechacemos más o menos, seamos más o menos conscientes de su dominio, ya está instalada y es el mayor bastión del modelo. Vivimos y morimos en el marco de sus valores y productos.

Esta realidad dio lugar a una categoría cuyo análisis nos debe preocupar mucho, por el enorme desafío que implica para la transformación progresista de las sociedades y el mundo: la "biopolítica". En su libro Imperio, Hardt y Negri muestran cómo en la obra de Foucault se puede reconocer la naturaleza biopolítica de este nuevo paradigma de poder. Dicen: "El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo. Como dijo Foucault: La vida se ha vuelto ahora... un objeto del poder. La más alta función de este poder es infiltrar cada vez más la vida, y su objetivo primario es administrar la vida. El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la misma vida . (Hardt y Negri: 2000: 25).

Para el sistema es fundamental que nuestros valores, hábitos y conductas estén en completa sintonía con sus ideales, intereses y objetivos. En el momento en que estos valores, hábitos y conductas de las poblaciones, comiencen a perder sintonía con los objetivos del modelo, el capitalismo neoliberal estará perdido, no tengo duda de que así será. Pero para que esto último suceda debe producirse una fuerte toma de conciencia, de hábitos y de conductas de la gente, de los pueblos. Justamente lo que el modelo está dispuesto a bloquear e impedir de todas las formas posibles. Por eso, una de las premisas del sistema es lograr mantener a la población en el analfabetismo político, lo que ha logrado concretar y promover efectivamente a partir de sus sistemas educativos formales y, principalmente, del monopolio mediático, que hoy ha penetrado y domina todas las esferas de la información y comunicación social, la cultura, el arte, la economía, la política, la divulgación científica, la diversión y el entretenimiento. El monopolio mediático, nos guste o no, nos duela o no, manipula todas las esferas en las que se desarrolla la vida de las personas, de los miles de millones de personas que poblamos el globo terrestre.

Esta toma de consciencia de la que hablamos tiene un fuerte componente educativo-cultural, que a nosotros nos parece pertinente denominar: "alfabetización política". ¿Estamos conscientes de lo ignorantes que somos respecto de los fenómenos políticos? ¿Somos conscientes de que estamos fuertemente desinformados? ¿Somos conscientes de nuestro analfabetismo político? Decididamente, creemos que no. No somos conscientes de este enorme, trascendental problema.

En la medida en que nos hagamos conscientes de nuestro analfabetismo político, nos iremos dando cuenta de que una de las principales armas del sistema para dominarnos fue y es la despolitización, nuestra despolitización. Por eso, cuanto mas distraídos, anestesiados, insensibilizados y desinformados estemos, mejor, más fácil será la dominación y la reproducción del modelo. Sin duda, el peor antídoto para el veneno del capitalismo neoliberal, es la toma de conciencia, el despertar político de los pueblos.

Hay una medida de la efectividad del modelo para despolitizarnos, que está dada por una simple comparación de épocas. Yo siempre les planteo a mis alumnos esta comparación. Si no lo vivieron yo se los cuento. En la década de los setenta del siglo pasado nos tenían que prohibir la lectura de determinados libros "peligrosos" para el establishment –en ese momento representado en la Argentina principalmente por la dictadura genocida del mal llamado "Proceso de Reorganización Nacional- . Para ello se habían creado listas negras de libros prohibidos, cuya simple posesión era extremadamente peligrosa para la integridad y vida de sus dueños. Pero, ¿qué pasa hoy? Todos esos libros prohibidos, que antes teníamos que comprar o ir a buscar a bibliotecas imposibles, y cuya posesión era extremadamente peligrosa; hoy, junto a muchos otros más peligrosos aun, están a libre disposición, totalmente gratuita, de quienes quieran bajarlos de la Web y leerlos. Pero ¿qué ocurre? Nadie los baja, ni los lee. ¿Cómo? ¿ahora ya no son peligrosos? De ninguna manera, siguen siendo peligrosos, pero los que ahora hemos dejado de ser peligrosos somos nosotros, porque hemos perdido el espíritu crítico, nos han liquidado la criticidad, nos han despolitizado completamente, nos han convertido en dóciles borregos que vamos a donde ellos quieren y hacemos lo que nos mandan. Aunque duela, esta es la cruda verdad.

Pero esta lectura de la realidad no es escéptica, no es pesimista, sino realista. Somos muchos y en distintas partes que soñamos con un mundo distinto, con otro mundo posible. Cada vez somos más, aunque en forma fragmentada, ya se trate de personas grupos o movimientos, los insatisfechos con el modelo. Por un lado, el sistema muestra cada vez más su irracionalidad e inviabilidad y, por el otro, la contestación contrahegemónica, aunque atomizada y, por lo general más reactiva que propositiva, crece en nuestra región y el mundo.

Pero el despertar político de los pueblos requiere que entendamos muy bien el significado y funcionalidad dialéctica de la alfabetización política. Si bien, sin la toma de conciencia nada puede comenzar, no basta con el pensamiento crítico, sino que es necesaria también la imaginación crítica y la praxis crítica. La toma de consciencia se debe convertir en cambio de valores, hábitos y conductas y, lo que es más importante, la toma de consciencia debe dar lugar a la creación de nuevos imaginarios, nuevas propuestas y estrategias. Debe dar lugar a un imaginario estratégico de transformación del modelo que nos sirva de guía para la acción, porque es preciso darle una respuesta sistémica al capitalismo neoliberal. Si bien el sistema de vida imaginado no estará terminado, porque debe ser construido, sí nos señalará qué cambios y qué caminos deberemos ir tomando.

Por eso, la propuesta contrahegemónica debe necesariamente politizarse. De esta forma todas las contestaciones puntuales, todas las reacciones reivindicativas de los sectores más vulnerables de las sociedades, que aparecen en un mosaico fragmentado intencionalmente por el modelo dominante, tendrán un norte, un referente que los unirá en una propuesta de mundo diferente, viable y posible de ser construida y puesta en marcha.

Sin duda, como lo hemos señalado, el primer paso es la toma de consciencia. Sin concientización nada puede comenzar. Y la concientización requiere de esfuerzo, no es algo que se logra por ósmosis, debemos salir de la zona de confort intelectual y cultural en las que el sistema nos ha colocado y quiere que permanezcamos. Debemos vencer esa inercia. Pero una verdadera toma de consciencia debe dar lugar a un cambio de valores, una auténtica politización y un compromiso con la acción.

Salir de la zona de confort intelectual y cultural comienza con una tarea, no menor en este mundo manipulado por los medios monopólicos, la de "informarnos en forma crítica". Porque una de las principales estrategias de manipulación del monopolio mediático es la "desinformación", a partir de "invisibilizar" todos aquellos sucesos, fenómenos y hechos que no le son favorables. Creo que no tenemos idea aun de lo tremendamente perniciosa para la criticidad que es la ocultación, mediante su invisibilización, de todo aquello que el modelo quiere que no se sepa. Hoy por hoy es la estrategia de dominación más poderosa con que cuenta el modelo, porque es la mejor arma que posee el sistema para la despolitización de la población, para promover su analfabetismo político.

No estamos diciendo que con cambios personales, individuales, vayamos a producir la transformación del modelo, porque sería una gran ingenuidad política. Pero lo que sí decimos es que sin transformaciones personales nada puede comenzar. Si todos somos ceros, como decía Gandhi, la suma de ceros siempre nos dará cero. Las opciones ético-políticas personales son imprescindibles. Y esas opciones son de nuestra pura responsabilidad, son indelegables.

Pero ¿qué es lo que debemos saber y en qué tenemos que cambiar? Es obvio que aquí no podríamos señalarlo. Primero porque naturalmente no sabemos todo, sino algo de lo que debemos saber. Segundo, porque no nos hemos transformado aun, ya que estamos en un complejo y difícil proceso. No obstante, a modo indicativo vale señalar algunas realidades y cuestiones a investigar y profundizar respeto del sistema de vida que hemos adoptado, así como algunos de los cambios personales, con proyección colectiva, que deberíamos ir comenzando a pensar en realizar.

En principio, un tema sobre el que es fundamental reflexionar es la "irracionalidad" e "inviabilidad" del sistema capitalista, sobre todo en su etapa neoliberal actual. Un modelo económico como el que tenemos, basado en la producción y consumo ilimitados, es a todas luces inviable. Un crecimiento ilimitado en un mundo de recursos limitados, rompe con el sentido común. Es ilógico. No obstante, es lo que estamos viviendo. Pero en la medida en que se agudice la contradicción y, sin duda, se va a agudizar, este contrasentido va a ser cada vez más visible para mucha gente y comunidades que no hoy no lo ven con la claridad que se requiere.

Pero lo más importante es advertir sobre el carácter holístico del problema. Todos los fenómenos están íntima y dialécticamente conectados. El afán de dominación y poder que anima a las oligarquías dirigentes es el disparador de todo el proceso. Este afán de poder y dominio se expresa en la explotación, sin miramientos, de los seres humanos, los animales y la naturaleza. Estos impulsos de dominación son los que generan la cultura de la opulencia, el consumismo desenfrenado, la materialización de la vida, el genocidio ecológico, la desocupación estructural, la pésima distribución de la riqueza generada, la financiarización de la economía, las enormes asimetrías sociales, la exclusión social de millones de personas, la desnaturalización de las democracias, etc. Todos estos fenómenos tienen una misma raíz y, por lo tanto, deben ser interpretados y enfrentados desde una perspectiva de análisis holístico, esto es, totalizadora, que responda a una compresión dialéctica de la realidad.

Para cambiar el mundo debemos transformarnos, pero para transformarnos deberíamos

ser ciudadanos de un mundo distinto. Planteada así la cosa, pareciera que no hay forma de superar el aparente círculo vicioso. Sin embargo, desde una perspectiva de análisis dialéctico de la realidad el problema tiene solución. En la medida en que vamos tomando consciencia y nos transformamos, creamos condiciones diferentes en el contexto para una transformación social. A su vez, en la medida en que la sociedad comienza a transformarse se van creando, también, las condiciones para los cambios personales y colectivos. De esta manera el círculo vicioso se convierte en virtuoso.

Pero la respuesta debe ser sistémica, para lo cual es necesario superar la instancia de acciones y contestaciones meramente reactivas. Esto no quiere decir que desestimemos las luchas contrahegemónicas de contestación y resistencia. Por el contrario, estas luchas son imprescindibles, no obstante debemos concebirlas en un marco político y, por lo tanto, superador de las meras acciones reactivas y reivindicativas. Para ello es necesario poseer un imaginario de mundo determinado, en este caso, una idea de mundo diferente, por supuesto de un mundo que todavía no existe, pero que queremos que exista.

En síntesis, nos queda claro que, aunque es imprescindible, la alfabetización política por sí sola no es suficiente. Es importante que nunca dejemos de ser conscientes de este punto. Nos alfabetizamos en lo político para actuar, para convertir en praxis nuestro saber. Es que la alfabetización política no esta movida por un impulso diletante, sino militante. La alfabetización política es el resultado de una opción ético-política, de un compromiso con la lucha por un mundo mejor.

Pero el carácter y significado de la alfabetización política requiere de la superación de las instancias heterónomas de educación, exige la autoeducación popular.

La autoeducación popular como herramienta para la alfabetización política

El concepto de "autoeducación" que señalamos no tiene nada que ver con la idea de personas que se educan por sí mismas, esto es, en forma autodidacta. Nada de eso. Autoeducación para nosotros es la educación del pueblo por sí mismo, de una forma autónoma en tanto pueblo, esto es, a través de la colaboración de todos con la idea de promover la inteligencia y el compromiso colectivos. En este sentido, la educación autónoma del pueblo se opone a la educación heterónoma generada por los medios de comunicación masivos al servicio de las corporaciones y el comando imperial global y a la proporcionada por los sistemas educativos formales que, como sabemos, están bajo el control de un Estado que el pueblo no controla.

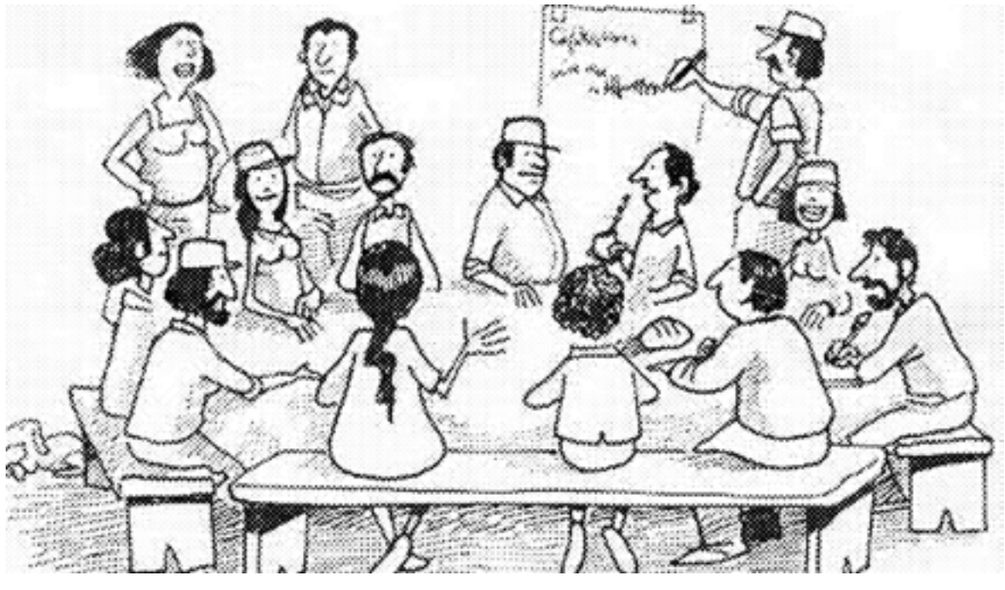
Ahora bien, en la medida en que vayamos asumiendo la necesidad de librar la batalla cultural mediática y, además, comencemos a responsabilizarnos y comprometernos en la lucha por el control popular del Estado, la educación del sistema educativo formal comenzará también a dejar de ser heterónoma.

En el marco teórico-operativo de la autoeducación, entonces, debemos imaginar diferentes estrategias para concretizar la alfabetización política. En este sentido son destacables las iniciativas de los bachilleratos y universidades populares, como sabemos, fundadas en la autogestión y deseos de autodeterminación de los sectores populares y de los trabajadores. Aquí vemos cómo se pelea la autoeducación en el seno mismo del sistema educativo. Una pelea desigual, por cierto, porque nos faltan recursos y, principalmente, el apoyo general de la ciudadanía. No obstante, los logros son significativos y el avance es imparable.

¿Qué estrategias nos quedan por desarrollar? Es imprescindible abordar la transformación del sistema educativo, que va más allá de la pelea por espacios autogestionados. La pelea por establecer espacios autogestionados en el seno del sistema educativo formal, es una gran iniciativa, pero no es suficiente. Es fundamental atacar el sistema como tal, para lo cual, como hemos señalado, es clave la alfabetización política de la ciudadanía. Es necesaria la autoeducación para promover la alfabetización política y, a la vez, es necesaria la alfabetización política para sustanciar la autoeducación popular. ¿Estanos encerrados, entonces, en un círculo vicioso? No, porque tenemos que entender dialécticamente esta relación. Debemos iniciar ambas acciones y luchar para que se potencien mutuamente en forma dialéctica.

La otra estrategia, siempre en el marco teórico-operativo de la autoeducación es la batalla cultural-comunicacional. Y aquí el desafío es aun mayor que el de transformar la educación del sistema, ya que nos enfrentamos al tremendo poder del monopolio mediático global. El núcleo duro de este desafió está en la superación de la falta de recursos y la fragmentación existente entre los movimientos sociales y fuentes alternativas de comunicación. Y aquí también debemos entender dialécticamente el proceso, porque en la medida en que avancemos en la alfabetización política del conjunto de las poblaciones habrá mejores condiciones para la unidad de los movimientos sociales, la lucha cultural comunicacional contrahegemónica y la transformación del sistema educativo formal.*

**** Es en el marco de este contexto de luchas, que RIOSAL-Sede IMPA está comenzando a desarrollar una estrategia de promoción de la alfabetización política a partir de un portal y red social de comunicación popular alternativa y talleres y seminarios-taller de autoeducación popular online masiva gratuita. El objetivo es claro: incorporar los medios digitales para promover la alfabetización política, con la intención de ayudar a generar las condiciones para asumir con éxito los desafíos que hemos señalado.***



NOTAS

1 Freire, Paulo (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. México: siglo XXI. Página 71.

2 Hardt, Michael y Negri, Antonio (2000) Imperio. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 2000. DIFUSION GRATUITA POR INTERNET. http://www.chilevive.cl

Las huellas de la escuela

María Belén Janjetic (UNLP)

Análisis de una biografía educativa

Introducción:

Al inicio de las clases de la materia fundamentos de la educación en el Bachillerato Popular Maderera Córdoba (CABA), les pedimos a los estudiantes que escriban su biografía educativa, su recorrido por el sistema educativo desde que entraron al nivel inicial (en caso de que lo hayan cursado) hasta la actualidad. En este escrito pueden redactar sus mejores recuerdos como sus peores experiencias, ya sea en relación con los docentes, con los compañeros, con contenidos de enseñanza, o los espacios de la escuela.

Uno de los estudiantes, Sebastián, presentó la siguiente biografía titulada "Experiencia por el secundario":

"El primer año lo hice en el Mariano Moreno. Colegio que anteriormente había pisado mi padre como alumno y preceptor. Si bien el régimen burocrático del mismo generaba una tendencia al fastidio mutuo, recíproco entre los pares del salón yo estaba en los ojos de preceptores y directivos por la reputación que de antes me adjudicaban por mi padre. Me cambié luego de terminar el año dado que por minimalidades me ponían esa puta mierda que creo que llamaban sanción.

El segundo año me fui para Bernal donde vivía con mi viejo sólo por razones de andar sin vivienda. La escuela era del estado pero igualmente estaba lleno de piojos resucitados que se creían la crem de la crem porque tenían muchos lujos y comodidades. Con el pasar del tiempo igual comprendí que como era provincia y estos pajueranos cursaban noveno año, o sea, seguían en primaria, no tenían ni idea del mundo que los rodeaba, por lo tanto yo era muy ajeno a ellos. La cosa por suerte pasó dejándome un montón de enemigos y un resentimiento que hasta hace poco seguía brotando.

El tercer año en un desesperado acto por estar con dos seres muy queridos míos, que eran dos cerebritos muy elocuentes, me preparé todo el verano para rendir el examen de ingreso de inglés en el Mariano Acosta. Una escuela que a mi parecer logra un rendimiento mental en los alumnos a partir de que estos dedican todo el tiempo de sus vidas a las tareas escolares. El que está ahí es porque se rompe el culo, y yo, que siempre tuve preferencias musicales perdía el eje de la cuestión por la cual estaba en la escuela a diario. Un día un loco me regala un cartucho de escopeta y yo lo puse en una estufa apagada. Confieso que en el fondo quería volar un pedazo de la escuela pero no lastimar a nadie. Por suerte el cartucho calló en el pico donde debe salir gas y evitó el flujo del mismo (sin explosión). Claramente hicieron denuncias a la policía para que investigue y antes de que venga un cobani a la puerta de mi casa, me presenté ante los directivos y me entregué. Fui a un código de convivencia y creyeron correcto suspenderme y dejarme libre para rendir todas las materias. Así que me presente en diciembre y marzo sin poder contra la disposición que los profes tenían hacia mí. Repetí, y como repetí, me fui al Liceo 2 que esta al lado del Parque Rivadavia, que no me costó tanto porque los contenidos no diferían mucho, y pasé a pesar del gran aferro que ya tenía al alcohol, el sexo y el rock and roll.

Cuarto año lo viví como más con las bolas llenas y toda mi vagabundante esencia me tiraba a pasar más tiempo con la banda que poseía el atractivo más cautivador que había en mi vida en aquel entonces. Así que abandoné. Me harté. De esas horas de mierda en esa cárcel de putas mentiras y viejas demagogas que consumen todo el resplandor del alma de un niño…"

¿Qué es lo que hace la escuela para provocar todo esto? ¿Cuáles son los elementos que tensionan tanto a un adolescente para sólo recaudar resentimientos en ella? ¿Por qué la insistencia en terminarla?

La intención de este trabajo es poder mirar este relato, esta biografía, desde algunas categorías y análisis de Michael Foucault, para pensar posibles respuestas a las preguntas aquí presentadas.

"El régimen burocrático: una tendencia al fastidio"

Al preguntarle a Sebastián por su recorrido escolar, sólo vinieron a su mente los múltiples intentos en poder terminar la escuela secundaria. En su primer párrafo del relato, ya aclara el fastidio que le provocaba ese espacio "escuela", haciendo referencia tanto a la institución y sus adultos, como a sus pares en el salón. Podríamos pensar, con sólo haber leído estas líneas, que la escuela significó para él un lugar indeseable, que le generaba rechazo, malos sentimientos, hartazgo.

¿Qué aspectos de este régimen escolar colaboran a estas sensaciones? ¿Cuáles son las prácticas burocráticas de la escuela que llevan al fastidio? ¿Por qué un estudiante que ha pasado por varias escuelas sólo registra esto de ellas?

"[…] es muy posible que las grandes maquinas de poder estuviesen acompañadas de producciones ideológicas, existió probablemente, por ejemplo, una ideología de la educación, una ideología del poder monárquico, una ideología de la democracia parlamentaria, etc., pero en el fondo no creo que lo que formen sean ideologías: es mucho menos y mucho más. Son instrumentos efectivos de formación y de acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y de pesquisa, aparatos de verificación. Esto quiere decir que el poder, cuando se ejerce a través de estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, sin organizar y poner en circulación un saber […]" (Foucault, 1992: 149).

Varios son los elementos para analizar la escuela que podemos desprender de esta cita de Foucault. Para empezar, pensaremos a la escuela como una de estas "máquinas de poder". Al realizar una mirada hacia el pasado, la historia de la escuela nos permite tomar como cierta esta apreciación, y descubrir que la forma de producción de poder de esta maquinaria no se desarrolla linealmente ni en un solo aspecto. Es decir, no es sólo a través de la producción de una "ideología de la educación" que la escuela arma su poder sino también mediante la puesta en escena de mecanismos mucho más sutiles que colaboran en lo cotidiano a lograr, en palabras de Sebastián, esta "tendencia al fastidio".

En concreto, estas prácticas sutiles de poder se vinculan con el disciplinamiento y la formación de un saber. Con respecto al primero, podemos decir que la escuela buscó un control efectivo de todos los sujetos que a ella acudían. Esta idea se tradujo en la incorporación del panoptismo, que en palabras de Foucault se define como:

"una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas" (Foucault, 2000: 52).

Podemos ubicar al panóptico, según esta definición, como una estructura arquitectónica que produce control sobre los cuerpos, identificando a quien esté fuera de su lugar. Su forma permite un poder individual y la presión de sentir en todo momento la mirada vigilante. Pero no sólo lo refleja la infraestructura, en este caso de la escuela, sino también sus prácticas. En su libro Vigilar y castigar, Foucault, dedica un apartado del capítulo de la Disciplina a "los medios del buen encauzamiento", técnicas e instrumentos simples que llevan a un buen resultado a la hora disciplinar a un sujeto, misión clave y primordial de la escuela. El autor especifica tres instrumentos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Los tres pueden reconocerse en el relato de Sebastián.

a) "Yo estaba en los ojos de preceptores y directivos". Sebastián expresa en esta frase la clave de la vigilancia, una cadena de vigilantes vigilada, ojos que se posan sobre él pero que a su vez tienen otros ojos encima, que le impiden salirse de su misión y lugar. Una de las primeras acciones que aprendemos en la escuela primaria es el decir presente para completar el registro diario, y avisar si alguien faltó o está fuera del aula.

Los métodos de observación, la práctica de registrar a qué hora se entra o se sale, quién está o no en clase, se aplican sobre los alumnos y, a su vez, éstos entre ellos, y sobre todo el personal que está en la institución, efectivizando aún más el

juego disciplinario. La cadena de mandos maneja un poder vertical, estructurado pero este no es el único poder que podemos identificar en la escuela. Analizando las instituciones y sus funciones, Foucault también enmarca una nueva forma de ejercer el poder, más cotidiana, más sencilla pero no por eso menos compleja. Este "micropoder" se teje en varias direcciones, no sólo verticalmente, y toma variadas formas que hacen de la vigilancia y del control, irónicamente, un juego de niños.

b) *"Me cambié luego de terminar el año dado que por minimalidades me ponían esa puta mierda que creo que llamaban sanción". No es fácil mantener el orden mental y corporal, y la vigilancia queda corta a la hora en que los cuerpos se rebelan. Se necesita de otro instrumento que deje en claro qué acciones son pertinentes y cuáles no dentro de la escuela. Es por eso que "...en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal" (Foucault, 1989: 183).*

La escuela crea este mecanismo penal bajo la forma de las sanciones, las cuales buscan normalizar la conducta desviada. Un poder que persigue la intención de corregir la conducta. Pareciera que, en la historia de Sebastián, la sanción estuvo presente en varias oportunidades y de distintas maneras, lo cual habla de que no existe una única manera de corregir y que las diferentes instituciones van buscando las mejores formas de sancionar, de acuerdo a su funcionamiento. Es decir, para algunos sujetos funcionará la amonestación, para otros la expulsión o el código de convivencia. En la biografía de Sebastián, su "conducta desviada" sin duda lo marcó a fuego en su trayectoria por la escuela y no hubo cumplimiento de sanción alguna que le garantizase el título de "normal". Si bien la intención de la sanción es normalizar, hay sujetos que se rebelan frente a este propósito y dejan a esta herramienta inutilizada. Suele suceder que, si la sanción no logra la corrección en una primera instancia, la sucesiva aplicación de la misma no produce ningún cambio aunque se vaya aumentando el castigo; sólo suscita rechazo, resentimiento hacia la institución y sus actores. Hace varias décadas que la escuela secundaria reforma y reforma sin éxito alguno sus códigos de sanciones. Pareciera que no hay forma duradera en el tiempo de modificar y encauzar ciertas conductas adolescentes con las que la escuela no sabe convivir.

c) *"Me preparé todo el verano para rendir el examen de ingreso". Este tercer instrumento completa la saga del disciplinamiento. En su puesta en ejercicio el examen combina la vigilancia y la corrección: "es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 1989: 189).*

El examen acompaña toda nuestra trayectoria en el sistema educativo; en ningún momento estamos libres de la mirada evaluadora, ya sea para mostrar que hemos aprendido ciertos conocimientos y no otros, para clasificar por encima de los demás compañeros, y también para ser castigados por un mal comportamiento colectivo que se resuelve desde la imperativa frase "saquen una hoja". Una práctica característica de la escuela es el examen de ingreso, una instancia en la que el alumno debe demostrar que es apto en sus conocimientos para formar parte o no de dicho establecimiento. Superar esta prueba abre las puertas del éxito, y su fracaso lleva a convivir con el cartel de "no alcanzo" hasta entrar en otra institución que sí sea apta para ese rendimiento mental.

Al leer la biografía de Sebastián se percibe con claridad que su inconveniente con la escuela no estaba marcado por una cuestión de "rendimiento mental", sino por una incompatibilidad de voluntades. No tuvo problema alguno en rendir exámenes pero sí en mantener una conducta, en seguir sin cuestionar una norma y en negar sus intereses con la intención de preservar aquello que odiaba.

"Me harté, de esas horas de mierda en esa cárcel de putas mentiras y viejas demagogas que consumen todo el resplandor del alma de un niño…"

Un instrumento que se suma a los tres planteados anteriormente en la máquina de poder de la escuela es el saber que nombraba la primera cita de Foucault. Este saber que se forma y circula desde y dentro de la escuela. Todos los sujetos que asisten a ella deben aprender este saber producido en la escuela y encarnarlo en sus acciones. Una de las principales características de este saber es que se impone al saber que cada sujeto trae consigo. Esta imposición implica la sujeción de la voluntad del que aprende y el gobierno de esta conducta en dirección a donde este saber lo lleva. Según plantea Grinberg,

"…el gobierno de la conducta presupone la libertad del gobernado, en tanto gobernar implica el reconocimiento de la capacidad de acción y de ajuste de la propia acción. Gobernar es actuar sobre la acción de otros, sobre las fuerzas, instrumentalizarlas con el objeto de modelar las acciones hacia una determinada dirección. Por lo que cuando se trata de gobernar a los seres humanos, el acto de gobernar presupone la libertad del gobernado." (Grinberg, 2008: 48).

¿Podría existir una escuela que no gobierne? ¿Se puede educar sin gobernar la conducta del otro? ¿Será que, finalmente y en respuesta a estas preguntas, educar es gobernar?

La escuela ejerce su poder de gobierno dentro de su territorio, pero es una función primordial en ella lograr que los sujetos incorporen esas normas de conducta de manera tal que las trasladen fuera del territorio dominado por la escuela. Esto lleva a que la fuerza de gobierno, su poder sobre los alumnos sea tal que la libertad de estos sujetos se oriente en dirección a aquello que la institución propone. Es decir, que la escuela busca que los alumnos logren la autoconducción de su conducta. La escuela como espacio institucional pensado para moldear sujetos, para aprender deberes y ponerlos en práctica, no utiliza para alcanzar estos objetivos sólo el aspecto discursivo. La producción de la subjetividad se hace presente por mandatos, órdenes, reglas, que se plantean tanto de forma escrita como oral, y también de forma corporal. La pregunta que surge aquí es si el afuera de la escuela, propone la misma forma de gobierno o, como lo expresa la biografía, el sujeto se siente en pugna entre el mundo que vive por fuera de la escuela y la propuesta de ésta. En otras palabras, qué posibilidades tiene Sebastián de combinar el rock, la droga, la libertad que él nombra con las asignaturas escolares, con las rutinas o con las normas de la escuela.

¿Qué sucede cuando la escuela deja de ser la institución que alberga a los jóvenes? ¿Qué pasa con esos jóvenes que no se sienten parte de ella o, peor aún, no pueden tolerar estar allí? La biografía de Sebastián manifiesta una respuesta a estas preguntas. Frente al conflicto que le genera la escuela y el resto del mundo, una de sus opciones es probar varias escuelas, circular por diferentes instituciones a ver si alguna encaja en mayor medida que otra con su forma de vida. Se transforma en un vagabundeo de instituciones educativas en busca de un contexto institucional que responda a otra lógica. El aspecto triste de esta historia es que la larga lista de escuelas por la que él ha pasado no han sido compatibles con su forma de vida, no ha logrado que los intereses de Sebastián (o aunque sea algunos) formen parte de ellas.

Actualmente, la escuela sigue siendo, en muchos aspectos, una institución de disciplinamiento, aunque haya dejado de cumplir con otras funciones que siempre la caracterizaron, como puede ser la asignación de un papel en la sociedad a todos los que pasen por ella. El continuo vagabundeo de institución en institución en la vida de Sebastián, pareciera ser el intento de hallar una inserción social que él sabe que la escuela pudo o puede llegar a dar.

Asimismo, la biografía da cuenta de cómo un sujeto más libre, con otra conformación subjetiva, rechaza aquellos aspectos de la institución escuela que siguen hablando y expresando la lógica del disciplinamiento:

"[…] todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano […] pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder" (Foucault, 1992: 106).

Si bien es claro que las formas de disciplinar de la escuela fueron exitosas en otros contextos sociales, este mismo éxito quedaba más explicitado cuando un cuerpo rebelde se veía expulsado de esta institución. Es decir, a lo largo de la historia de la escuela muchos fueron los cuerpos que se rebelaron contra sus formas. Y es esta rebeldía la que inevitablemente le dio un lugar de privilegio a la sanción en la disciplina escolar. Así como no es posible librarnos del examen en la escuela, tampoco no es posible (hasta el momento) librarnos de la sanción. La institución educativa aún no encuentra nuevas formas de modificar las conductas que atentan contra sus normas, sigue siendo hoy más usado el modelo punitivo que la prevención y la educación en otros hábitos que nos evitarían llegar a la sanción.

El relato reacciona y muestra cómo algunos cuerpos no pueden adaptarse a esta mecánica de

gobierno que la escuela propone. La institución pone en práctica estrategias de gobierno que funcionan sobre un conjunto de sujetos, sobre una población específica que ella alberga, pero no todos en ese conjunto son permeables a esas técnicas. El punto es qué le sucede a este sujeto rebelde en esa institución y qué nuevas herramientas crea la institución para mantener el gobierno de ese sujeto "ingobernable".

En este inicio del siglo XXI, pareciera que la escuela debería buscar otra forma de subjetificación, es decir, otros "…procesos y prácticas heterogéneas por medio de las cuales los seres humanos llegan a relacionarse consigo mismos y los otros como sujetos de cierto tipo…" (Rose citado en Grinberg, S. 2003: 219). Si lo social ya no se constituye de la misma manera que en el siglo XIX, ¿por qué pensar que los procesos de subjetificación deberían seguir siendo los mismos? ¿Por qué dejar detenidas en el tiempo prácticas que hablan de la formación de un sujeto que poco tiene que ver con la multiplicidad y pluralidad de los jóvenes actuales?

A modo de conclusión:

¿Por qué Sebastián optó por el Bachillerato Popular? ¿Qué le ofreció este espacio que las tantas otras escuelas no pudieron darle? Parte de las respuestas a estas preguntas podemos hallarla al explicar en qué consiste la experiencia de los Bachilleratos Populares (BP) pero otra parte de las respuestas sólo las podría dar Sebastián.

Los BP son una propuesta alternativa a las opciones de trayecto de nivel medio que se presentan tradicionalmente. Su intención es presentarles a jóvenes y adultos segregados, excluidos, fracasados en el sistema educativo oficial, una escuela con otros ritmos, otras asignaturas y otras intenciones educativas.

La experiencia de los BP tiene su origen y contexto de aparición a fines del siglo pasado y a principios del 2000. Las sucesivas políticas educativas de los años ´90 y la crisis en los aspectos económicos y sociales que acompañaron a esos años, provocó que muchos movimientos sociales se inicien en la problematización y demanda educativa.

La falta de alternativas para el trayecto de nivel medio, y el desmantelamiento que sufrió la educación, en especial para la población de jóvenes y adultos, provocó la puesta en escena de nuevas propuestas para pensar una escuela como organización social y autogestionada.

"[…] pensar a la escuela en el campo de lo popular, en el terreno de la lucha y a la educación popular como generadora de escuelas que configuren sujetos autónomos -docentes y estudiantes - con capacidad de autogestión y autonomía. […] En definitiva, una educación que promueva una relación dialógica opuesta a la educación bancaria, que pueda sintetizar saberes eruditos, locales y de lucha." (Ampudia, M. 2004: 2).

Pensar esta propuesta educativa, significó (y significa) tener en cuenta permanentemente quienes son los sujetos que habitan estos bachilleratos, discutir con ellos su realidad y repensar la práctica educativa en función de este debate constante.

Hasta aquí sería lícito decir que, al parecer, las prácticas de gobierno que presenta el BP se corresponden en mayor medida con los procesos de subjetificación de estos sujetos rebeldes para la escuela tradicional. Es decir, al ser un espacio educativo pensado para quienes fueron excluidos del formato tradicional de escuela, hay algo directo de esta novedad que interpela y seduce a estudiantes como Sebastián. Dentro de estas prácticas que pueden colaborar con la elección de los BP, podríamos nombrar las siguientes:

- la modificación de la carga horaria, ya que en el BP los estudiantes cursan de lunes a jueves, y los viernes son los días de recuperación (para quienes han faltado por trabajo u otros temas);
- la incorporación a la currícula de cualquier bachiller de materias tales como: cooperativismo, historia de la cultura, desarrollo de las comunidades, políticas sociales, relaciones del trabajo, fundamentos de la educación;
- la presencia de un equipo docente al frente de cada materia, proponiendo un trabajo colectivo desde la tarea docente;
- la posibilidad de circular por un espacio abierto, donde no se cierran las puertas y el recreo puede ser en la vereda;
- el seguimiento de los estudiantes, intentando acompañar su proceso y no controlarlo;
- la evaluación, que se rediscute constantemente para que no sea una práctica que mantenga características expulsivas, sino formativas;

- la discusión de la normativa del espacio en asambleas de estudiantes y profesores;
- la expectativa de mantener presente la realidad social en el espacio del aula.

"Entre las metas de estas escuelas se encuentra, además de la natural función formadora, el promover e incentivar a la participación y organización comunitaria teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de sujetos políticos…" (Elisalde, 2008: 23).

Muchos de los elementos nombrados colaboran a lo que Elisalde llama la conformación de un sujeto político. Brindan nuevos procesos de relación con lo social y de problematización del lugar del estudiante, del conocimiento y del docente. Al pensar el espacio desde aquí, el arte del gobierno aparece teñido de características muy diferentes a la escuela tradicional, pero no deja de estar presente. Es decir, por nombrarlo en términos freireanos, que los objetivos apunten a la concientización y a un proceso de educación liberadora, no niega la presencia de un gobierno y de una puesta en escena de ciertas conductas dentro del BP.

"Asumir a la par libertad y poder, como relación social que en cierta medida produce un juego de significaciones mutuas y múltiples, nos permite pensar en ellas como prácticas políticas. Así, más que reducir lo político a un juego de relatividades, como suele expresarse, nos hace considerar a toda práctica social, y seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política, en toda su extensión e intención." (Grinberg, 2008: 50).

Admitir la configuración política de una práctica pedagógica nos revela las múltiples tensiones que habitan lo educativo. No basta romper con el panoptismo para reinventar la escuela, sino que es necesario desdibujar todos los tejidos de poder que ésta construyó y que calaron hondo en el imaginario social sobre lo que es un proceso educativo. Desenmascarar ciertas estructuras obliga a poner en juego de análisis no sólo a la institución escuela sino a toda la sociedad en su conjunto que delegaba en ella el aprendizaje de ciertas conductas para la producción de una determinada práctica social.

Analizar el relato de Sebastián desde algunas categorías de Foucault, nos permitió ponerle nombre a muchas situaciones escolares. Como alumnos de este sistema, como formadores de él también, no siempre es sencillo admitir aquellos procesos que suceden en la escuela. Mirar la institución admitiendo sus lógicas (perversas en muchos aspectos) nos puede generar un estado de contradicción, ojalá que esta tensión nos permita poner a jugar en nuestras prácticas nuevas formas de hacer, de pensar lo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, M. (1992): Microfísica del poder. Madrid, Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1989): Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Argentina, Siglo XXI Editores, 17ª. edición.

Foucault, M. (1990): Tecnologías del yo. Y otros, texto a fines. Barcelona, Editorial Paidós.

Foucault, M. (2000): La verdad y las formas jurídicas. España, Editorial Gedisa.

Elisalde, R.: "Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales". Versión resumida publicada en Novedades Educativas en mayo de 2008.

Freire, P. (2000): Pedagogía del Oprimido. Madrid, Siglo XXI Editores.

Grinberg, S. (2008): Educación y poder en el siglo XXI. Argentina, Miño y Dávila Editores.

Ampudia, M. (2004): El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la Periferia. CEIP.

Sverdlick, I y Costas, P. (2008): "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales". Bs As. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 30.

NOTAS

1 El presente trabajo fue presentado como cierre del seminario sobre Michael Foucault, en el marco de la Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (UBA).

2 Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Docente de nivel secundario y nivel terciario en formación docente.

3 Texto original, sin modificación alguna de lo escrito por el estudiante.

Foto * Ariel Belloc

Notas sobre el trabajo en el área de ciencias sociales en un Bachillerato Popular

Juan Pablo Nardulli (CEIP-CTA)

La construcción de conocimiento y la construcción de organización popular

La intención de las páginas que siguen es aportar elementos para la discusión sobre el trabajo en el área de ciencias sociales a partir de la reflexión sobre nuestra tarea en el aula y los intercambios en las reuniones de autoformación en un espacio singular – dentro de la experiencia más amplia de los bachilleratos populares – que es el Bachillerato Popular 1º de Mayo, nacido en 2009 de la articulación entre la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y la Asociación de Trabajadores de Estado (ATE). Sin pretensiones de cerrar lo que es antes que otra cosa una búsqueda sino de pasar en limpio algunas reflexiones hay cuestiones que quisiéramos mencionar. La experiencia de los bachilleratos populares encuentra anclaje en una tradición latinoamericana – cuya historia aún no ha sido suficientemente sistematizada – que ha vinculado educación y organización popular. El campo, difuso en sus límites, de la educación popular contiene una multiplicidad de experiencias que no siempre componen un cuadro de indubitable coherencia. Es posible sin embargo definir algunas líneas fundamentadas en nuestra participación en la que consideramos una de las experiencias más potentes de las últimas décadas en el campo de la educación de adultos en Argentina.

La construcción de conocimiento en clave de educación popular, particularmente en las materias vinculadas al conocimiento histórico-social, no puede agotarse en una presentación indignada de injusticias ni en la celebración de los saberes fragmentados de los estudiantes dispuestos en ronda. La fuerza de la indignación es sin duda importante pero en sí misma no produce conocimiento1 y, nos animamos a decir, tampoco organización popular. Por otra parte, en el momento de escritura de estas líneas continúa desarrollándose entre las organizaciones que impulsan desde hace años bachilleratos populares la discusión acerca del sujeto joven y adulto con el que trabajamos en estas escuelas nacidas en empresas recuperadas, barrios populares o en articulación con sindicatos. Desde una experiencia singular – un bachillerato popular en el partido de San Martin – consideramos excesiva la pretensión de proponer algo más que una aproximación pero al mismo tiempo hacemos explícito el hecho de que estas perspectivas que aquí se presentan son las que orientan nuestra tarea.

Los momentos lógicos del proceso de producción de conocimiento

La materia es Tecnología y Sociedad de segundo año. Estamos analizando el artículo 14 bis de la Constitución Nacional, partiendo de su historización. El profesor direcciona la lectura. Rápidamente la sorpresa aparece frente a los derechos referidos en el artículo: la vivienda digna, la estabilidad del empleo público, etc. Los estudiantes ponen sobre la mesa su propia realidad vivida. Uno dice "yo quiero vivir en el país del 14 bis" y todos se ríen. Otro responde, sin risas, "ya vivimos". Se trabaja a continuación sobre un texto elaborado especialmente para analizar una negociación entre un empleado y su empleador que plantea, claramente, un diálogo asimétrico. Este momento de presentación aguijonea la incomodidad. El profesor ayuda a recuperar la tensión entre "la realidad de la legalidad" y "la realidad de social y económica", nociones desarrolladas anteriormente en una clase especial en la que participó uno de los militantes sociales judicializados por la toma del Parque Indoamericano en diciembre de 2010. Este momento de intercambio es siempre de gran riqueza. Los estudiantes recuperan otras situaciones de contradicción entre la realidad de la legalidad y la realidad social y económica. En el intercambio se despliega el abanico

de lo fragmentado en el que los estudiantes recuperan las experiencias singulares ("a mí me pasó que…y mandé una carta", "…hablé con el supervisor, pero…", "…mi viejo una vez…"). Se despliegan las historias familiares, las miradas contrapuestas sobre el papel de las organizaciones sindicales, las experiencias en diferentes ámbitos de trabajo, la memoria en retazos de la organización barrial, etc. El momento de producción es direccionado por el profesor a través de preguntas que ponen sobre el tapete el problema de las respuestas individuales y las colectivas, la tensión entre estas dimensiones. La conclusión general es la debilidad de las iniciativas individuales frente a la vulneración de derechos y las posibilidades de la acción colectiva frente a necesidades que se perciben cada vez más como colectivas, y que puede tomar formas diversas. Avanzar en la tarea de colocar la situación singular en el horizonte de la totalidad necesariamente requiere de lo que venimos llamando "palabras-herramientas" (digamos, conceptos) capaces de dar cuenta de esta y de todas las singularidades (digamos, de otras unidades de análisis) de la misma especie. La perspectiva es la de transitar desde un conocimiento declarativo a un conocimiento verdadero. Se abre la posibilidad de trabajar con los estudiantes desde una – llamémosla – noción herética de ciudadanía en la que como individuos derecho-habientes en los marcos de lo que existe podemos tensionar incluso esta legalidad vislumbrando la posibilidad, a partir de la acción colectiva, de un horizonte más allá de estos límites.

La clase es ahora de Historia de primer año sobre el antiguo Egipto. Entre los objetivos de la materia se destaca la identificación de los mecanismos de apropiación del excedente por parte de un grupo social dominante en las sociedades precapitalistas. Las referencias que poseen los estudiantes son, desde ya, fragmentadas y diversas: imágenes cinematográficas, alguna referencia en retazos sobre la primavera árabe y por supuesto la imagen (fotográfica) de las pirámides. El profesor presenta el escenario (el escenario ecológico, la producción, los grupos sociales, elementos de las prácticas religiosas, etc.) recurriendo a diversos materiales (mapas, imágenes, fotos satelitales de la cuenca del Nilo). El momento de presentación incluye la lectura de un texto – elaborado por el profesor – sobre la construcción de las pirámides en el que los sacerdotes arengan a los campesinos movilizados durante la estación de la inundación señalándoles que los dioses imponen esa tarea y que además son esos mismos dioses los que hacen crecer las pirámides, además del trigo y la cebada con los que se alimentan cada noche. La curiosidad y la incomodidad se ven aguijoneadas por la pasividad de los campesinos que, según el texto, agradecen a los dioses por su generosidad aunque algunos dudan. La incomodidad se expresa en el momento de intercambio y se expresa en las preguntas y los comentarios: "estos campesinos eran unos ingenuos", "no tenían cabeza", "creían cualquier cosa", etc. Un estudiante habla de los campesinos como "los mulos" y a partir de esta analogía de resonancias carcelarias es posible hablar de los mecanismos extraeconómicos de movilización del trabajo. Hay una lectura colectiva de bibliografía seleccionada que aporta nueva información (características del trabajo agrícola, datos sobre la tecnología de la construcción, información sobre los dioses y el papel de los sacerdotes, la vida cotidiana, el sistema político). La lectura está potenciada por el conflicto identificado (¿por qué trabajan los que trabajan?). Se plantea entonces la situación de producción. Los estudiantes, siguiendo la indicación del profesor, deben reescribir el texto de la construcción de pirámides como un relato en primera persona desde la perspectiva de alguno de los actores involucrados (sacerdotes, campesinos que creen o que dudan). La puesta en común es ese especial momento en el que intentaremos insertar ese conflicto singular en un movimiento totalizador. En la particularidad de cada Formación económico social (singularidad histórica) aparecen elementos que nos permiten establecer totalizaciones. Para ello aparece como necesidad una serie de palabras-herramientas (modo de producción, coerción extraeconómica, excedente, etc.) capaces de contener – teóricamente – otras formaciones históricas para hacerlas aprehensibles. En este recorrido fue posible pensar cómo la estructura económica, que tiene su expresión en el momento superestructural, necesita también de ese momento como condición de posibilidad (digamos, se implican dialécticamente). No hay aquí aprendizaje memorístico de esquemas a ser llenados mecánicamente, sino un conflicto situado históricamente que necesitamos comprender y que nos habilita – en el trabajo de hacerlo inteligible – la elaboración de instrumentos para abordar otros.

Nos ubicamos finalmente en una clase de Economía de primer año. Uno de los objetivos apunta al análisis crítico de discursos económicos y del uso de los indicadores económicos. La clase comienza recuperando la memoria fragmentada de los noventa. El argumento menemista sobre las virtudes del modelo presentaba una situación de bonanza económica poniendo sobre la mesa un indicador económico particular: el ingreso per cápita en dólares que a mediados de la década rondaba los u$s 2000 mensuales. Argentina ya no era Argentina: era Canadá2. El momento de presentación aguijonea la incomodidad confrontando declaraciones de economistas de aquellos años con la propia experiencia. En el intercambio se expresan los registros más personales ("yo estuve tres años haciendo changas", "a mi viejo lo echaron de la fábrica y nunca volvió a conseguir laburo en blanco", etc.), incluso permeados de ciertos lugares comunes noventistas ("esos robaban pero al menos las cosas no aumentaban como ahora", "había desocupación pero era culpa de los bolivianos"), con el registro no menos fragmentado de la resistencia, particularmente presente en los trabajadores del INTI ("el INTI empezó a trabajar para las empresas grandes", "lo quisieron desmantelar", "después Cavallo nos sacó el 13 %", "con ATE hicimos unos cuantos quilombos", etc.). La situación de trabajo continúa con la presentación de otros indicadores económicos de la época (balanza comercial, empleo, evolución del salario real, etc.). El momento de producción tiene en este caso dos partes. El profesor propone escribir textos discutiendo los argumentos apologéticos incorporando el análisis de la nueva información. Tras la lectura colectiva de las producciones, un segundo momento incorpora la lectura de una serie de indicadores sociales (situación habitacional, deserción escolar, etc.) y propone la reescritura de los textos iniciales desde una perspectiva totalizadora. El trabajo de elaboración de respuestas al discurso noventista fundamentadas en el rigor de datos empíricos impone la necesidad de pensar en términos de totalidad el análisis de la economía, tanto del pasado como del presente – democratizando un lenguaje que en principio aparece como propiedad de esos expertos que son los economistas – y de poner en cuestión, en el mismo desarrollo, la inocencia de afirmaciones como "la gente se queja ahora pero bien que se van de vacaciones". El trabajo planteado en los términos expuestos permite discutir – con otros y, desde ya, sobre la orientación hacia objetivos claros – la operación ideológica por excelencia, no sólo en los noventa sino también en el presente, de hacer pasar la parte por el todo3.

Algunas reflexiones finales o la relación entre producción de conocimiento y producción de organización popular

Comenzamos diciendo una obviedad: los sujetos histórico-sociales no son abstracciones. Nosotros, por decirlo rápidamente, no trabajamos con la clase trabajadora (abstracción) sino con un grupo de trabajadores estatales y vecinos del barrio que en términos de su situación laboral se mueven en un amplio abanico de situaciones de precariedad. Trabajamos con personas reales. Cada uno de nuestros estudiantes son, en tanto individuos, "únicos e irrepetibles". Estos individuos singulares son realidades empíricas, y en su estar siendo, son muchas cosas. Son hinchas de este o aquel club de futbol, vecinos del barrio Grafa o de "los Pabellones", padres o madres, evangelistas o peronistas, etc. La multiplicidad de referencias es verdaderamente múltiple. Ahora bien, frente a la pregunta de a cuál de esas identidades estamos interpelando en nuestra tarea de educadores nos parece claro que estamos dialogando con ellos en tanto trabajadores en un sentido que, sin perder el anclaje clasista, está lejos cualquier caricatura obrerista. Los modos de vivirse hombre o mujer, vecino de este o aquel barrio, de habitar la condición de peronista o hincha de chaca, etc. se desarrollan a partir de ese anclaje y se expresan en un espacio particularmente marcado por la confluencia de trabajadores de la educación autoorganizados y trabajadores estatales organizados sindicalmente.

Reconociendo las características de los jóvenes y adultos con los que trabajamos, nuestra tarea apunta a la posibilidad de construcción de conocimiento con un horizonte de totalidad o, por lo menos, de subtotalidades en proceso de articulación en totalidades mayores. Hemos mostrado aquí cómo en algunos nudos fundamentales del recorrido de las materias del área de ciencias sociales pensamos el trabajo en las aulas en términos de problematización de objetos de conocimiento "incompletos" que terminamos de elaborar con

los estudiantes y no por ellos4. La posibilidad de integrar las singularidades en articulaciones mayores requiere – y este es quizá un núcleo fundamental de una perspectiva que se referencie verdaderamente en la educación popular latinoamericana de raíz freireana – de nuestro recorrido retotalizador en el plano teórico de lo recorrido en el plano de lo práctico5. En ese recorrido totalizador cobran sentido las categorías teóricas que no pueden ser nunca los recipientes vacíos en los que colocamos la realidad. Nada podría ser más extraviado que un aprendizaje memorístico de categorías. El reemplazo de un conocimiento declarativo por otro no es nuestra tarea6. Nuestra tarea apunta a que cada estudiante se reconozca en su singularidad, situado7 en un escenario configurado en última instancia – con mediaciones múltiples que hay que desandar– por la dominación del capital sobre el trabajo, y que condiciona las múltiples dimensiones de lo que somos.

A partir de lo hasta aquí expuesto podemos afirmar algunas cuestiones. La tarea de quienes asumimos el desafío de impulsar y sostener la experiencia de los bachilleratos populares requiere de la conformación de equipos de trabajo integrados por educadores capaces de asumir un compromiso militante anclado en el proceso de cada espacio singular (la empresa recuperada, el barrio en proceso de organización, la organización sindical) y al mismo tiempo una tarea de investigación permanente. Espacios educativos que funcionan con la lógica arriba descripta, sostenidos por estos educadores-militantes-investigadores no tienen la menor relación con la actual – y celebrada – política oficial de planes focalizados que, tras el discurso de la inclusión, reproducen una lógica asistencialista que poco tiene que ver con la mejor tradición de la educación de adultos en nuestro país, cuyas más ricas experiencias fueron sin que nos sorprenda sostenidas por educadores-militantes comprometidos con un proceso de organización y lucha por la Liberación8.

Hemos hecho referencia a un cierto modo de producción de conocimiento y queremos, finalmente, señalar su relación con un cierto modo de producción de organización popular. Así como no podemos resolver nosotros por los estudiantes la situación de producción de conocimiento no podemos tampoco reemplazarlos en el proceso de construcción de organización popular, sea en el plano del sindicato, la empresa recuperada o el barrio movilizado. En ninguno de los dos planos podemos, siendo coherentes con lo que hemos venido sosteniendo en una década de bachilleratos populares, sustituirlos. La consecuencia del "sustituismo" en el proceso de producción de conocimiento es el conocimiento declarativo, insustancial y superfluo. Su consecuencia en el proceso de producción de organización popular es más patética todavía: el pequeño grupo esclarecido y esclarecedor, quizá proveniente de los sectores medios, que se presenta como avanzada de las masas o encarnación de la potencia de la multitud, según las coordenadas que cartografíen la adscripción teórica de los recién llegados.9

Que los compañeros trasciendan el momento de la indignación – de la incomodidad, decíamos – y logren situar su lucha particular en un plano de totalidad es un poderoso modo de intervención en el escenario del conflicto social. Acompañar con el cuerpo la lucha sindical, la resistencia al desalojo de la empresa recuperada, el reclamo de tierra o vivienda, etc, puede ser un gesto solidario pero es también, y esto es lo fundamental en la experiencia de los bachilleratos populares, la puesta en acto de una concepción político-pedagógica y el momento posterior necesario es la transformación de esa lucha en contenido a trabajar en el aula. Lejos de cualquier "sustituísmo", lo que sí podemos hacer es acompañar ese proceso por el cual los compañeros – y nosotros, ya que la noción de compañero sólo cobra sentido en relación con otros – nos vamos armando de "las armas de la crítica", nos vamos haciendo protagonistas de esta historia, sin renunciar nunca – sino más bien apuntando – al horizonte totalizador de un espacio común de síntesis política para la transformación de lo que existe. Es claro que esta construcción de organización popular tiene y seguirá teniendo sus propios momentos de conflicto, intercambio y producción.

Ya no resulta posible – ni a los funcionarios resignados a ser administradores de lo posible, ni a los sectores sindicales docentes que sostienen una concepción liberal de la educación pública y de lo público – desconocer la potencia de la experiencia educativa de las organizaciones populares que viene desarrollándose desde hace una década. Organizaciones que no se resignan a ser objeto de estudio académico, laboratorio para la militancia postmoderna o decorado colorido para actos oficiales, sino protagonistas del necesario debate sobre el proyecto de sociedad y de país al que aspiramos para avanzar en el camino, ahora sí, de la definitiva Liberación. Un debate que no puede ser meramente académico y que, según creemos, sólo puede ser fructífero si acompaña el proceso de construcción de las herramientas organizativas para la lucha por la superación de este sistema sin quedar atrapado en la jerga de la anticipación y el posibilismo. Herramientas en suma para la construcción, atenta al proceso histórico latinoamericano, de un Socialismo que se anime a ser creación heroica.

NOTAS

1 Frente al discurso panglossiano del neoliberalismo, Paulo Freire exigía, pensando en términos de una ética universal inherente a la condición humana, cultivar la indignación frente a la injusticia como condición de posibilidad de un proyecto político-pedagógico transformador. Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Bs. As. Siglo XXI. 2002. Pág. 16-17. En Marx encontramos tempranamente referencias a la relación entre indignación y crítica. Una crítica que: "… no se presenta como un fin en si mismo sino solamente como un medio. Su pathos fundamental es la indignación, su obra fundamental, la denuncia." Marx, Karl. Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Buenos Aires. Ed. Del Signo. 2004. Pág. 54.

2 Al momento de la escritura de este artículo la operación parece repetirse aunque, curiosamente, para sostener los logros de una gestión que se presenta como la negación de aquellos años.

3 Eaglleton, Terry. "La Ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental" en Zizek, S (comp.). Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires. FCE. 2008. Interesante es el desarrollo que hace sobre este punto Eduardo Grüner en varios trabajos. Ver "Marx, Historiador de la Praxis". Estudio introductorio a Marx, K. La Lucha de clases en Francia de 1848 a 1850. Buenos Aires. Luxemburgo. 2007.

4 En este punto tomamos la referencia que plantea Guillermo Volkind en su reflexión sobre las características de una dinámica de trabajo que suele asociarse a la noción de "taller". Entrevista a Guillermo Volkind en Revista de Psicología Social Nº 21. Diciembre 2002.

5 Sartre, Jean-Paul. "Cuestiones de Método". Introducción a Crítica de la Razón Dialéctica. Buenos Aires. Losada. 2004. Toda la reflexión de Freire gira en torno a una perspectiva totalizadora. Ver Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI. 2008. Sobre la noción de totalidad y su centralidad en la construcción de conocimiento Dri, Rubén. Los modos del saber y su periodización. México.El Caballito. 1983. También en Kosick, Karel. Dialéctica de lo concreto. México. Grijalbo. 1967.

6 En este punto resulta interesante la idea del movimiento desde el conocimiento declarativo hacia el conocimiento verdadero que Mario Carretero define como cambio conceptual. Ver Carretero, Mario. "El Cambio Conceptual en la Enseñanza de la Historia" en Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa. Nº 26. Pág. 73-82.

7 Nos referimos al pensarse en situación, pensarse en el entramado de relaciones sociales propias de esta sociedad. La noción la tomamos de Sartre, Jean-Paul. "Cuestiones de Método". Introducción a Crítica de la Razón Dialéctica. Buenos Aires. Losada. 2004.

8 Nos referimos, por supuesto, a la experiencia de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) entre 1973 y 1976.

9 En este punto hay, desde una perspectiva que reivindica la tradición freireana, una distancia difícil de acortar con las más esquemáticas tradiciones de la izquierda partidaria, que reciben "desde afuera" de su propio proceso de construcción el "totalizante" pero nada dialéctico instructivo de cómo y qué construir, tanto como con las organizaciones que aspiran – resignadamente o no – a construir, como dice Miguel Mazzeo, el socialismo en cuatro manzanas y se vuelven sobre sí mismas renunciando a la posibilidad de una construcción de más largo aliento. Mazzeo, Miguel. Que (no) hacer. Buenos Aires. El Colectivo. s/d.

De controles y resistencias: una conversación con Gary Anderson

Por Fernando Santana (Bachillerato IMPA)

En el marco de su visita al Bachillerato Popular y la Universidad de los Trabajadores-IMPA, como parte de las actividades de su curso "Advocacy and Education", destinado a estudiantes del programa Educational Leadership de la Universidad de Nueva York, se plantearon las pautas de esta conversación, que aquí se reproduce. Sin seguir el tradicional formato de una entrevista, las preguntas y las respuestas son aleatoriamente de uno y otro, produciéndose así, un encuentro dialógico que toma como principales ejes la educación popular, la formación docente, los sindicatos y el contraste existente entre el sistema educativo norteamericano y el argentino. La experiencia del Bachillerato Popular IMPA, su proyecto pedagógico, sus postulados, se constituye en otro tema de conversación.

F.S: En los años 70, participaste en una experiencia educativa en el barrio de Harlem, en la que intentaste llevar a la práctica los planteos de Paulo Freire. ¿Cuáles son los balances, a la distancia, que hacés de esa experiencia?

G.A: No sé cuánto van a conocer del contexto los lectores, no sé si saben lo que es Harlem. Harlem es un barrio afroamericano en Nueva York. Yo trabajé allí en el 75, recién había vuelto de Buenos Aires porque yo estuve viviendo allí en el 73, 74. Estuve en Buenos Aires cuando eligieron a Cámpora. Era mochilero, hasta que conseguí un trabajo, conseguí la cédula de identidad… Estuve viviendo en Buenos Aires y en Bariloche. Trabajé en un hotel como conserje en Bariloche y en Buenos Aires en una escuela de idiomas. Volví a Estados Unidos y fui a trabajar y a enseñar en Harlem, en Nueva York. La Pedagogía del oprimido salió en el 70 acá en inglés. Yo lo leí por esa época y sí, me dio una impresión importante, porque yo siempre me había problematizado mi rol de docente y mi rol de activista social, trataba de combinar en lo posible. Pero lo que Freire hizo para mucha gente es que… nos dio la idea de que éstos no tenían que ser mundos diferentes. Si bien, la lucha que él plantea era a partir de su trabajo con adultos en primer lugar y luego con campesinos pobres en Brasil, y yo estaba trabajando con adolescentes en Harlem, intenté llevar a la práctica su propuesta pedagógica. La transferencia de Freire a diferentes contextos fue lo más difícil; en los 70 fue una lucha importante.

F.S: Era muy reciente además el descubrimiento de Freire

G.A: Sí… Había mucha gente leyendo a Freire pero no tenían con quién pensar en discutirlo. Fui también a Cuba en esa época para observar las escuelas allá. Volví un poco decepcionado porque la pedagogía en Cuba era muy didáctica, muy tradicional, poco emancipatoria. Era muy adoctrinadora. Freire tenía otra perspectiva. Y traté en lo posible de llevarla a cabo. Yo trabajaba en una escuela no muy diferente a la tuya, o sea, era una escuela para chicos que habían salido de otras escuelas y era como una segunda oportunidad para hacer la escuela preparatoria, o la escuela high school. La secundaria. Y en algunos casos era como la tercera o cuarta oportunidad.

F.S: ¿Ellos habían terminado la escuela Primaria?

G.A: Habían terminado la primaria y la Media, hasta el octavo grado. Pero algunos terminan la media leyendo en un nivel de segundo grado… Nosotros tomábamos un examen para entrar. Porque teníamos fondos de departamentos, de varios lugares, y tenían que entrar con un nivel más o menos de sexto grado. Porque la idea en nuestra escuela era prepararlos para estudiar la escuela post secundaria. En esa época en Nueva York era gratuito, era como en Buenos Aires, no se tenía que pagar. Nueva York tenía unas luchas muy importantes para que la escuela fuera gratuita y abierta para todos. Esta escuela de la que te estoy hablando estaba en un edificio en donde se suponía que Malcolm X tenía su oficina. Yo enseñaba en un salón de clases que se cree que había sido la oficina de él en otra época. Y teníamos justamente chicos que habían adoptado el Islam, tipo Mohamed Alí, y nosotros leíamos la Autobiografía de Malcolm X y algunas otras obras del poder negro, tratando de hacer un curriculum más relevante.

F.S: Vos eras docente, eras profesor.

G.A: Yo era docente, yo daba clases. De Literatura. La experiencia de ustedes, en IMPA, me hizo acordar bastante a lo que fue esa experiencia mía como docente en esos años. Lo que yo observé en IMPA era la clase de un profesor que estaba dando un curso sobre los Incas y el quichua. Y me parecía, no sé cuál fue la intención en cuanto al curriculum, porque muchos de los estudiantes son descendientes indígenas, o de Paraguay o de Argentina o de otro país… Me recordaba a mí mismo. Yo enseñaba más o menos como él, en el sentido de que no tenía una estrategia de concientización, diría; trataba de conectar con los chicos porque la conexión consideraba que era muy importante, una conexión afectiva. Porque si no tienes una conexión afectiva no se aprende. Entonces él, como yo, hablaba, narraba, narró algo de su visita a Perú, y lo que encontró ahí. Y yo también narraba un poco de mí, porque era muy diferente a ellos, era del campo, de Airware, de un pueblito chiquito; yo narraba experiencias de mi vida como una manera de conectar con los chicos. Y tuve bastante éxito en ese sentido en enseñarles, pero no creo que, excepto en el contenido del curriculum, haya habido un proceso de concientización, porque también tenían que pasar un examen para la equivalencia de la escuela secundaria. Entonces había cierta presión para darles… Un poco como el chico ahí que les daba, tenía unas hojas de resúmenes, de términos y cosas así que tenían que saber, que tenían que conocer, conceptos y términos. Combinar lo didáctico, con lo informal, las discusiones y todo. No creo que fuera gran cosa mi experiencia a la distancia. Freire, más que nada, me hizo entender que no tenía que separar tanto mi activismo, o sea, era docente de día y activista de noche, ¿no? Lo que aprendí ahí más que nada fueron los cambios que ocurrieron fuera de la escuela en cuanto a las políticas públicas porque esa fue la época… a fines de los 70 en Estados Unidos fue una época bastante conservadora, incluso eligieron a Ronald Reagan en 1980. Reagan era un derechista bastante importante que inició toda la tendencia neoliberal. Y ya a fines de los 70 íbamos viendo algunas tendencias: el lugar nuestro cambió de ser una escuela para preparar chicos para la secundaria a una escuela para prepararlos para carreras, tipo vocacional. Y entendí que como docente en el aula puedes hacer cosas pero fuera del aula están sucediendo cosas que van cambiando la naturaleza de lo que uno está haciendo dentro del aula.

F.S: La cuestión está en cómo romper esa escisión, cómo conectar la escuela con el afuera.

G.A: Exacto. Yo lo experimenté muy de cerca, porque tuve que cambiar mi curso de Inglés enseñando Literatura, a Inglés enseñando para que sean secretarias y trabajen en oficinas. Para el mercado laboral.

F.S: Y ahí dejaste la experiencia.

G.A: Estuve cinco años en esa escuela. Después fui al Bronx, dirigí un programa ahí y después fui a México, a ser director de una escuela en Puebla.

F.S: Siguiendo con el análisis de tu propia experiencia como educador y director de escuela, ¿creés que es posible una implementación de la pedagogía de Freire en las aulas? ¿Qué es lo que rescatás principalmente de esta pedagogía y cómo explicás el desarrollo que la misma está teniendo desde los movimientos y organizaciones sociales en Latinoamérica en los últimos años? ¿Cuál es el impacto actual de esta pedagogía freireana en Estados Unidos?

G.A: En Estados Unidos hubo bastante debate, ya llegando a los 80, 90, sobre la Pedagogía crítica. Con la aparición de Henry Giroux y un montón de gente. Hubo un debate muy fuerte entre ellos y los feministas. Hubo una especie de guerra, las feministas decían que la pedagogía crítica era muy masculinista y que en realidad no se trataba de un coaprendizaje, que era una forma de dominación sutil. Los términos de debate fueron más entre los feministas … porque los que escribían sobre pedagogía crítica eran más que nada hombres, como Giroux, McLaren y entonces había bastante pelea entre las feministas y ellos. Los debates eran entre académicos más que entre docentes, así que en realidad no tuvo mucha influencia en las es-

cuelas…Lo que pasa con Peter, a quien conozco muy bien, es que él fue docente en una escuela de Canadá, y el primer libro que escribió cuyo título original era Gritos en el corredor de la escuela, era su vida. Pero hay realmente pocos que escriben sobre la pedagogía crítica desde el aula…

F.S: Tus intereses académicos se han volcado hacia el campo de la Investigación- Acción, en cuya base epistemológica también se retoma a la obra de Paulo Freire…

G.A: ¿Por qué escribo sobre Investigación Acción y no sobre Investigación Acción Participativa? Y en realidad es porque la Investigación Acción es como un término de cobertura para varias corrientes de investigación acción, incluyendo la participativa. Hay autoetnografía, autoestudio, una serie de corrientes que algunas son críticas y otras no. Pero cuando desarrollamos los criterios de validez para la Investigación Acción, dos de los que incluimos son aspectos críticos. Uno es la validez democrática de la investigación, o sea, en ese sentido para ser democrática la Investigación Acción tiene que ser participativa o tiene que tener alguna manera de incluir las voces múltiples de los grupos involucrados. Y el otro es la validez catalítica que es esa cuestión de la problematización o desnaturalización de la realidad para ayudar a la gente a cambiar su forma de ver la realidad a través del diálogo. Así que en realidad trabajamos con la Investigación Acción Participativa que es la forma más típica, aunque puede haber un docente que haga Investigación Acción en su aula que no lo haga desde una forma participativa también. Lo que pasa es que dentro de las escuelas públicas es muy difícil hacer investigación participativa. Los que la hacen tienen que hacerla en comunidades de jóvenes porque en las escuelas hay muchos riesgos.

Hacer pedagogía crítica en una escuela y ser la única profesora que lo está haciendo y vas cambiando la cultura, porque los chicos van a otro salón y esperan lo mismo, y perciben que algo está diferente, que los chicos están comenzando a hacer otro tipo de preguntas. Y eso es riesgoso. Algunos hasta han perdido sus empleos por esto. Pero algunos sí lo hacen en las escuelas públicas.

F.S: ¿Cuál es la línea que vos hacés entre el pensamiento de Freire y esta línea de Investigación Acción? Yo he leído textos tuyos en los que planteabas que te interesaba rescatar la parte investigativa de Freire, que quizás es la que menos se toma, y desde ese paradigma te posicionás para plantear la Investigación Acción.

G.A: Claro. Porque Freire no escribió tanto sobre investigación, escribió más sobre alfabetización. Pero yo creo que fue en la época en que estuvo en Chile en que desarrolló un poco más la investigación, y los temas generadores y todo eso. Lo que pasa con mucho de la investigación participativa en Latinoamérica, tanto como en Estados Unidos, es que no se documenta mucho porque no son académicas y no tienen tanto interés en hacerlo. Pero lo que tomamos bien de él son los temas generadores, la idea de la pedagogía de la pregunta y no de la respuesta. Entonces, tomamos la idea de entrar en un proyecto con preguntas. Porque la crítica de Freire no fue solo hacia los del sistema sino también a los de la izquierda. Los socialistas entraban a las comunidades solo con respuestas y no con preguntas, y si leés la Pedagogía del oprimido siempre está criticando a la izquierda por ser muy adoctrinadora. Tienen una línea política y buscan reclutar gente a esa línea política en lugar de hacer una pedagogía de la pregunta.

F.S: Uno de los principales méritos que le atribuiste públicamente a la obra de Paulo Freire fue, justamente, el haber politizado el rol del educador, el permitir que la política pudiera ser incorporada al salón de clases. ¿Es posible la combinación, desde tu perspectiva, entre docencia y militancia?

G.A: Ahora estamos haciendo un proyecto con unos docentes, en el que los docentes son militantes… Yo llamaría docentes militantes a los que están tratando de hacer pedagogía crítica dentro del aula pero también fuera del aula. En este caso estos docentes querían que los ayudáramos a investigar por qué está disminuyendo la cantidad de docentes de color, o afroamericanos o latinos en las escuelas. Entonces combinamos para hacer una investigación en conjunto y ese grupo que se llama Docentes Unidos está tratando de organizar un grupo para retomar el sindicato de docentes, el gremio. Hubo un grupo de Chicago que tuvo éxito en tomar el sindicato, era un grupo de docentes militantes que están transformando al docente en Chicago como parte de un movimiento social, no como un sindicato industrial pero volviendo a las raíces de los sindicatos como movimientos sociales de los años 30. Ellos organizaron las comunidades, no solo trabajaron por los sueldos, que es lo tradicional, sino que también crearon una relación con las comunidades pobres. Entonces cuando tuvieron una huelga importante el verano pasado la comunidad los apoyaba. Y eso es muy importante porque lo que sucede habitualmente es que los acusan de dejar a los chicos sin clases, etc. Entonces las comunidades salieron con los docentes a protestar. Y por lo que estaban protestando era contra la política neoliberal del alcalde de Chicago, Rahm Emanuel, que fue parte del gabinete de Obama y Arne Duncan que es el secretario de Obama, que allá sería como el Jefe del Ministerio de Educación, fue el superintendente de las escuelas de Chicago. Chicago ha sufrido una política neoliberal muy fuerte pero hay también muchísima resistencia, sobre todo del sindicato, que ahora tiene un grupo de docentes militantes. Entonces militancia y docencia se está viendo más bien en enfrentar a los sindicatos. Algo parecido está sucediendo en México, no sé si estás siguiendo lo de México y los docentes allá. Los docentes tomaron el Zócalo por más de un mes. Los tuvieron que sacar para el grito del 16 de septiembre. Pusieron a la jefa del sindicato en la cárcel. Lo que quieren hacer es romper el sindicato, que es muy grande en México. Claro, el sindicato es muy corrupto también, pero hay grupos tratando de democratizarlo. Eso es lo que está ocurriendo. El movimiento docente es para retomar los sindicatos para que sean una fuerza en contra de las políticas neoliberales que se están implementando.

F.S: ¿Y vos? ¿Qué impresiones sacás de la experiencia de los bachilleratos populares, y concretamente, de IMPA?

G.A: Comparto la propuesta… Acá estamos viendo que el espacio de la escuela pública ya es un espacio demasiado controlado, donde no se puede innovar, donde no se puede hacer pedagogía crítica, donde no se puede hacer mucho. Entonces, buscar un espacio menos vigilado es importante.

F.S: ¿Que podes comentarnos de EEUU sobre la relación entre educación y sector privado en EEUU?

G.A: Otra cosa que tenemos con respecto a la formación docente es un movimiento en contra de las escuelas públicas en general, un movimiento para privatizar, para implementar los voucher como en Chile, de dar el dinero a los padres que quieran elegir las escuelas y que las escuelas sean parte de un mercado. Hemos resistido un poco más que en Chile, porque tenemos los sindicatos, pero estamos perdiendo esa batalla y en la formación docente hay en la legislatura de Washington, un proyecto de abrir la formación docente a grupos no relacionados con las Universidades, a grupos independientes… básicamente negocios que puedan formar docentes. Y la idea es des- academizar la formación docente. Se quejan de que un docente no necesita saber Historia de la educación, no necesita tener carrera académica, sino que básicamente se pueden ir formando sobre la marcha. Espontáneamente. Y después tenemos ese grupo Teach for América, que acá se llama Enseña por Argentina, que es un grupo en el que reclutan a chicos de Universidades como San Andrés, y son jóvenes idealistas que quieren hacer algo, y los mandan a zonas pobres a enseñar un par de años como servicio, aunque reciben sueldo, pero para ellos es sólo un par de años para poner en su curriculum y después van a trabajar a un banco o algo así. En realidad no saben enseñar, entonces los chicos pobres reciben dos años mediocres de educación. Pero esta organización ha crecido muchísimo y hay muchísimas organizaciones de este tipo que están influenciando mucho a la formación docente, quitándolos de las universidades. No digo que las Universidades han hecho un buen trabajo con esto tampoco, pero estoy pensando últimamente en si hay alguna manera de apropiarse de esos espacios, por ejemplo a través del sindicato, para formar docentes de una forma diferente. Aprovechar esa desgracia, ya que van a abrir esos espacios para quitar la formación de las universidades, tal vez los sindicatos o algunos otros espacios, pueden tratar de formar docentes de otra forma, utilizando una pedagogía crítica. Así que estamos en ese problema, básicamente que el sistema está muy controlado, desde los exámenes, hasta la supervisión, hasta la formación docente, que hace cada vez más difícil tener au-

tonomía profesional, siquiera profesional, mucho menos pedagogía crítica. Ése es el dilema, a pesar de todo eso, hay un grupo importante de docentes que están resistiendo y tengo cierto optimismo, tal vez porque trabajo mucho con esos docentes, de que podemos resistir, y más que resistir, formar espacios alternativos para hacer algo más crítico.

F.S: ¿Cómo ves los sistemas de formación docente en general y en qué medida creés que contribuyen a la perpetuación del status quo o, por el contrario, a su problematización? ¿De qué manera podrían revertirse o profundizarse esas líneas antes esbozadas, es decir, qué entendés que deberían incorporar los sistemas de formación profesional para poder avanzar en pos de la construcción de una pedagogía emancipatoria?

G.A: Yo no trabajo mucho con la formación docente, sino más bien con los directores, y escribí un libro sobre esa realidad, sobre la necesidad de que tanto los docentes como los profesores tengan una formación para que entiendan que el cambio social, que la escuela en sí, no puede cambiar la sociedad sino que la tiende a reflejar. Entonces además de enseñar, tienen que también militar, a través de sus sindicatos y sus gremios, y otros movimientos, para cambiar las políticas sociales. No se trata solo de políticas educativas sino de políticas sociales. Un poco volviendo al caso donde empecé, mi vida de aula cambió porque cambiaron las políticas sociales: hay que pensar como docente activista, como docente militante, en diferentes direcciones, en definitiva, como ustedes hacen.

Makarenko, A. S.: "Banderas en las torres"[1]

Por Laura Fiorillo (UBA-UT)

En el año 1938 Makarenko, en medio de la construcción de la nueva sociedad soviética, escribe "Banderas en las torres". Esta obra recupera su experiencia en la comuna de Dzerzhinski, dejando entrever en ese relato sus principales concepciones pedagógicas. El autor desarrolla en esta novela sus ideales y fundamentos sobre la educación que era necesaria y conveniente para esos jóvenes, la cual está directamente vinculada con el trabajo, lo colectivo y la disciplina. "Banderas en las Torres" relata la cotidianeidad de los colonos y su organización con realismo y crudeza.

Luego del 25 de octubre de 1917, la sociedad soviética se enfrentaba al desafío de transformarse en una comunidad al servicio de la clase trabajadora. Las condiciones de vida heredadas del zarismo eran paupérrimas y se sostuvieron durante los primeros tiempos de la transición social. Asimismo, había que transformar la escuela de los tiempos del Zar para que pudiera servir a los propósitos del socialismo. En este contexto surgen las "Colonias" en las cuales se educaría a los niños y jóvenes huérfanos y/o con problemas de drogas y delincuencia.

Makarenko, aunque no tuvo participación directa en la revolución en términos de política pública, en un primer período de su trayectoria como pedagogo organizó y llevó adelante dos colonias educativas: Colonia Máximo Gorki y Comuna de trabajo para jóvenes Félix Dzerzhinski. En un segundo momento, se dedicó a divulgar los conocimientos adquiridos durante su experiencia a padres y docentes, haciendo énfasis en el importante aporte de la educación para la construcción de las bases de la nueva sociedad soviética, ya que su postura se basaba en "dos pilares fundamentales: su confianza en la sociedad soviética y su fe en las posibilidades de la educación."[2]

Sostenía que la lectura pedagógica no era más que un cúmulo de palabras bonitas que poco colaboraban con la labor de los educadores reales, quienes debían lidiar con serios problemas a diario. Sumado a esta cuestión, quitaba valor a toda teoría que no tuviera relación directa con la práctica.

Su posición político pedagógica hace hincapié en varios aspectos. La motivación, en principio, estaba basada en la existencia de una exigencia colectiva que cumplir y una tarea a realizar. Su objetivo era generar una educación activa donde los niños y jóvenes se formen para ser constructores activos y conscientes de la nueva sociedad soviética.

Creía que la educación era ante todo un proceso social en donde la importancia estaba en organizar la vida del niño y prestarle buenos ejemplos. Esta organización estaba dada, según el autor, por medio de la colectividad. En este marco, la función del educador era orientar y dirigir este camino y presentarse como ejemplo de la moral de la nueva sociedad.

La novela relata la historia de una de las colonias organizadas por Makarenko donde narra las experiencias de aprendizaje, en sentido amplio, de personajes diversos tales como Vania, un niño de la calle, excelente compañero, nombrado colono prematuramente por su capacidad de trabajo colectivo. Otro de los personajes es Igor Chernivian, un joven que se ha alejado de su familia por cuestiones de violencia y debe lidiar con su rebeldía para sostener su estadía en la colonia, sitio donde se aquerencia. Por su parte, Wanda, quien intenta dejar atrás un pasado de sometimiento se convierte en la primera trabajadora en la fundición, lugar hasta el momento exclusivo para el género masculino. Todos ellos y otros tantos personajes de la novela llegan por diferentes caminos

a la Colonia 1° de Mayo y transitan diversas experiencias, donde se ponen en juego los valores que enfatizaba el autor.

En la cotidianeidad de las escenas relatadas se dejan ver las concepciones pedagógicas antes mencionadas y la organización general de la colonia. Además, pueden dilucidarse ciertos rasgos de autoritarismo.

Los niños y jóvenes que ingresan a la institución, en las afueras de la ciudad, deben recorrer un trayecto antes de ser nombrados colonos. Allí, se establecen en brigadas donde cada uno cumple una función específica para mantener la organización colectiva. Los conflictos y asuntos de la colonia se debaten y resuelven en un Consejo de Comandantes.

Todos estudian, trabajan, se ocupan de su aseo personal y de los espacios colectivos. Se renuncia a los intereses individuales para beneficiar los compartidos.

La novela tiene un valor por sí mismo y genera el aprendizaje de buenas relaciones. Sin embargo, posee un espacio y tiempo separado del estudio. No obstante, ambos campos convergen en el objetivo de aportar a la formación del ciudadano soviético. Makarenko no relata explícitamente en la novela lo que sucede dentro del espacio escolar, solo hace referencia a ese espacio como complemento del trabajo en las fábricas.

Aunque Makarenko fue un personaje importante en el desarrollo de la educación rusa, se cree que ha quedado relegado de las decisiones en lo concerniente a las políticas públicas, en principio por ser ucraniano y por llevar adelante una propuesta rígida y autoritaria, según palabras de Luiz Freitas.[3]

Actualmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil (MST), en su ardua experiencia en el campo de la educación popular, retoma concepciones tanto de Makarenko como de Pistrak. Al igual que otros movimientos de izquierda latinoamericanos que piensan y sostienen espacios educativos, el MST reivindica valores propios de los aportes que han realizado a la pedagogía los pensadores rusos, tales como la autogestión, el compañerismo, la emancipación y las relaciones entre la educación y el trabajo.

NOTAS

1 Makarenko, A. S.: "Banderas en las torres". Editorial Progreso. Moscú. 1938
2 Palacios, J. "La cuestión escolar" (pp 365)
3 Elisalde, R. "Entrevista a Dr. Luiz Carlos Freitas" en Revista: Encuentro de Saberes, N° 1 Abril 2012

Laura Fiorillo
Lic. Ciencias de la Educación
lauradanielafiorillo@hotmail.com

El **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** (CLACSO) es una institución internacional no gubernamental, creada en 1967 por la UNESCO. En la actualidad reúne 430 centros de investigación y más de 700 programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (maestrías y doctorados), radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa.

Las Conferencias Latinoamericanas y Caribeñas de Ciencias Sociales constituyen una iniciativa de CLACSO, realizadas cada tres años, siendo uno de los mayores eventos académicos de investigación en ciencias sociales y humanidades que se realizan a escala mundial. Miles de investigadores e investigadoras de más de 40 países se reúnen durante cinco días a debatir, presentar y proponer alternativas a los principales problemas sociales que viven hoy las naciones latinoamericanas y caribeñas. De sus múltiples actividades participan, además de investigadores/as de toda la región, intelectuales norteamericanos, canadienses, europeos, africanos y asiáticos. Uno de los objetivos de las Conferencias es promover y contribuir a consolidar el diálogo académico Sur-Sur. Además, las Conferencias son el marco en el que se realizan las Asambleas Generales de CLACSO, las cuales, con la participación de los representantes de las más de 400 instituciones que conforman el Consejo, definen, proponen y evalúan las líneas de trabajo de la institución.

Las Conferencias anteriores fueron realizadas en Recife, Brasil, (1999); Guadalajara, México (2001); la Habana, Cuba (2003); Río de Janeiro, Brasil (2006); Cochabamba, Bolivia (2009) y la Ciudad de México (2012).

La Conferencia está dirigida a investigadores/as, estudiantes de posgrado, docentes universitarios/as, representantes y agentes gubernamentales, dirigentes políticos, sociales y sindicales, periodistas, miembros de organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales, así como toda persona interesada en la contribución que la investigación social puede realizar para contribuir con la construcción de sociedades basadas en los derechos humanos, la defensa de la libertad, la justicia social y el bien común.

REVISTAS

RIOSAL

CLACSO

RED DE INVESTIGADORES Y ORGANIZACIONES SOCIALES DE AMERICA LATINA

Universidad de Buenos Aires * Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Programa de Investigación y Docencia Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMPSEP)