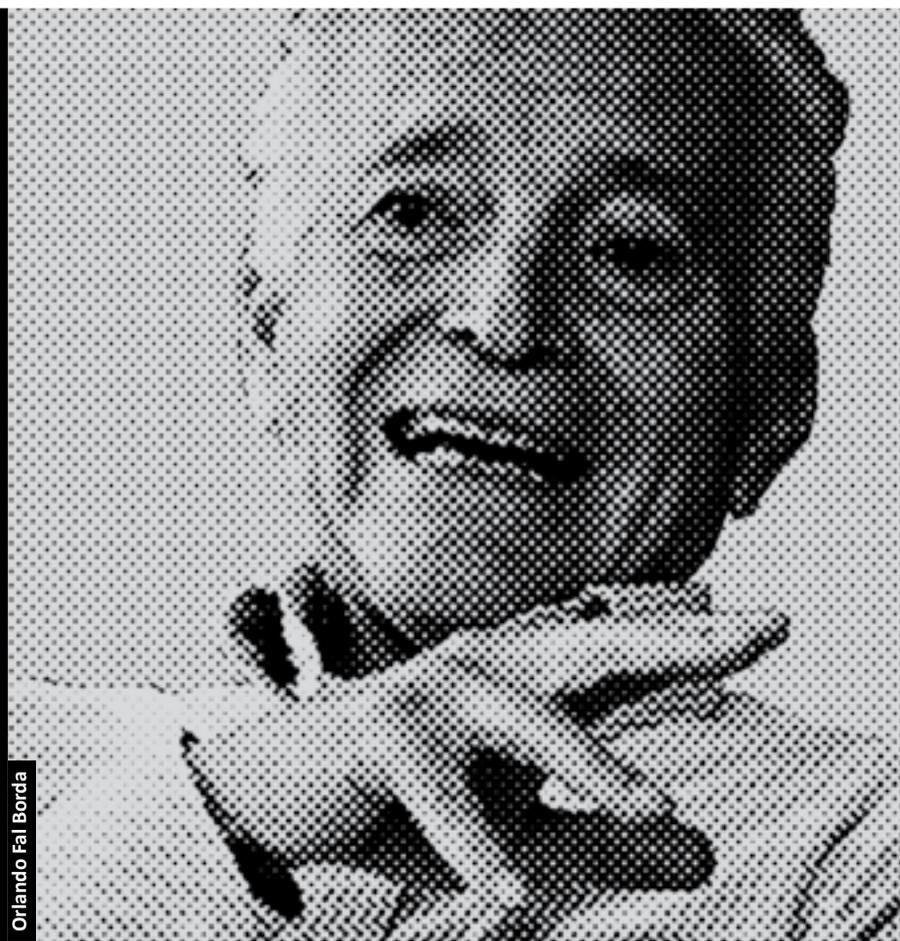


ENCUENTRO DE SABERES

LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACIÓN

*Revista semestral de Historia, Antropología y Educación * Año II; N°4, mayo 2014*



Orlando Fal Borda

***SECCIÓN I**

Movimientos sociales, territorialidad y educación popular.

***SECCIÓN II**

Historia, trabajo y educación.

***SECCIÓN III**

Pensamiento crítico, política y pedagogía latinoamericana.

***SECCIÓN IV**

Experiencias de organizaciones sociales y educación.

***SECCIÓN V**

Entrevistas y reseñas.

**IMPRENTA | COMPARTÍ
CHILAVERT | LA PALABRA**



LIBROS * REVISTAS * AFICHES

IMPRENTACHILAVERT@GMAIL.COM

**ENCUENTRO DE
SABERES**

LUCHAS POPULARES, RESISTENCIAS Y EDUCACIÓN



*** EDITOR RESPONSABLE**

Programa de Investigación, y Articulación Social: Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP-FyL-UBA). Coordinadores: Roberto Elisalde y Marina Ampudia. En articulación con la Cátedra Abierta: Universidad, Territorialidad y Economía Solidaria (FFyL-UBA). Coordinadora: Kelly Pereyra.

*** ORGANIZACIÓN RESPONSABLE**

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

*** EDICIÓN Y DISEÑO**

Mártin Cossarini

ISSN 2314-2499

#Sumario

EDITORIAL

#3 • Investigación acción participativa y Educación Popular: La producción del conocimiento

SECCIÓN I

Investigación, acción participativa, movimientos sociales y territorialidad

#6 • Orlando Fals Borda (Colombia), Conferencia De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. 2005.

#9 • Alfonso Torres Carrillo (Colombia), Investigación participativa: AVESOL. 35 años de resistencia popular en el suroriente bogotano.

#14 • Alioscia Castronovo (Italia), Educación y conflictos sociales en la crisis europea. Una mirada desde la perspectiva de la autoformación y autogestión sobre las reformas educativas neoliberales y los procesos de resistencia en Europa y en Italia.

#25 • María Inés Fernández Álvarez y Sebastián Careño, Del "otro" como sujeto de investigación al "otro" como productor de conocimiento: (re)pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales.

SECCIÓN II

Historia, trabajo y educación

#35 • Joaquin Calvagno, Notas sobre la formación profesional en la industria textil en la Argentina, 1920-1950.

#44 • Juan Pablo Nardulli, La lucha como escuela en los sesenta: La experiencia de los trabajadores azucareros en el norte uruguayo (1961-1971)



SECCIÓN III

Pensamiento crítico, política y pedagogía latinoamericana

#58 • GEMSEP: La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2.

#67 • Paula Burela, Ariel Carpio, Dana Hirsch, Lorena Inzillo, Federico Maloberti, Juliana Ortiz, Maura Rivero. El proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre": plan de estudio y actividades de intervención más allá del aula.

SECCIÓN IV

Organizaciones Sociales y Educación

#82 • RIOSAL-CLACSO: Historia y Declaración.

#85 • Movimientos sociales y Universidad: Memoria del Seminario internacional "Movimientos Sociales, Educación Popular, Pensamiento Crítico e Historia Latinoamericana".

SECCIÓN V

Entrevistas y Reseñas

#93 • Entrevistas:

"Visibilizando un encuentro de saberes en el tema MAPU-CHE: Aportes a partir de una de sus voces".
Por Alfredo Falero y Marcelo Pérez (Uruguay)

#102 • Reseñas:

Libro: Acri, Martín, Asociación y gremios docentes. Las primeras organizaciones y luchas. 1881-1930, Barcos Ediciones, Buenos Aires, 2013. Por Soledad Rodriguez

* CONSEJO ACADÉMICO

Roberto Elisalde (FFyL-UBA)

Marina Ampudia (FFyL-UBA)

Kelly Pereyra (FFyL-UBA)

Juan Pablo Nardulli (FFyL-UBA)

Joaquín 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 Díaz Yarto (UAY-México)

Alfonso Torres Carrillo (UPN-Colombia)

Maria Carolina Boverio (UNICAMP-Brasil)

EDITORIAL

Investigación, acción participativa y educación popular:

La producción del conocimiento

Desde los años '90, representantes de la academia de numerosos países de Latinoamérica –institutos de investigación, universidades– en nombre de la “ciencia rigurosa y neutral” vienen decretando la defunción de conceptos, ideas y perspectivas ligadas a la investigación comprometida (participativa y militante) e incluso de la educación popular. En esta línea discursiva apelan a recomendaciones epistemológicas con expresiones tales como “el concepto de educación popular es un significativo vacío”, o su “polisemia” muestra su “escasa relevancia teórica”. Con estos mismos ímpetus refundaron términos y adaptaron confusamente nociones como “culturas plebeyas” o consideraciones como “alternativas pedagógicas”. Algunos de estos equipos de “especialistas” resurgieron en la región con discursos aggiornados de progresismo y declamando acerca de la “necesaria distancia que el investigador debe tener con su objeto de estudio”. En muchos otros casos también han creado, recomendado y justificado políticas públicas focalizadas de matriz neoliberal, poniendo la investigación social al servicio de enfoques de estandarización educativa (managerialista), o de Programas de terminalidad asistencialista en los que se precariza la educación y el trabajo docente, y se crean metas de formación “para pobres”.

Paralelo ha este proceso y en un sentido diferente, en vastas regiones del mundo y, en particular de nuestro continente, la expansión de los movimientos sociales, especialmente a partir del segundo milenio contribuyó al resurgimiento y la recuperación de perspectivas comprometidas en el terreno de la investigación social. Precisamente la lucha por espacios educativos y culturales llevó al movimiento popular (organizaciones territoriales, campesinas, indígenas, fábricas recuperadas, sindicatos, agrupamientos universitarios) a atender a la formación e integración de sus militantes

y crear lazos más fuertes con la comunidad circundante, abriendo vínculos culturales, sociales y políticos en el que profesionales con formación universitaria se volcaron a trabajar-militar en el día a día con las organizaciones sociales. Plantearon una caracterización diferente sobre la formación y su función social, a la vez de promover el desarrollo de personas con nuevos conocimientos y capacidades que permitieron, en algunos casos, la consolidación de sus ocupaciones territoriales y culturales, y en otros, contribuyeron a lograr una mayor solidez en sus organizaciones y militantes. En numerosas experiencias latinoamericanas la investigación acción participativa fue una de las estrategias que permitió estrechar vínculos y producciones de saberes articulados entre diferentes sectores sociales.

La investigación participante ha tenido su origen en contextos de interpelación social y política en el Tercer Mundo y especialmente en Latinoamérica. Deberíamos evocar experiencias como la resistencia a la colonización, las luchas de las organizaciones obreras, las propuestas emancipadoras de la educación popular, la teología de la liberación o los últimos procesos de oposición al capitalismo neoliberal. Precisamente es en la estela de estos procesos que las producciones y acciones de referentes como Franz Fanon, Paulo Freire, Camilo Torres, Gustavo Gutiérrez, João Bosco Pinto, Leonardo Boff y Orlando Fals Borda, difundieron prácticas de participación popular como formas originales y contestatarias, frente a las diferentes propuestas de desarrollo social agenciadas desde Europa y los Estados Unidos (estas últimas, en la mayoría de las veces, como nuevas versiones de antiguas prácticas sociales de inclinación neocolonizadora). La investigación participante ha surgido y resurge en los márgenes de la academia, más allá de que sus principales teóricos y practi-

cantes provengan de las mismas universidades y en ellas trabajen. En varios momentos de los años 70 y hasta la actualidad, la investigación participante se difunde como instrumento de acción en los trabajos de educación popular.

Educadores y científicos sociales en América Latina crearon, promovieron y reconocieron en la investigación social (participativa y militante) la necesaria continuidad epistemológica entre sus producciones y su praxis social y política. De allí que en sus tradiciones y reinenciones destaquen la idea de que la ciencia no es neutral u objetiva, especialmente cuando se erige a sí misma como una práctica objetiva y neutral. La consecuencia de este punto de partida es que la fiabilidad de una ciencia no es solamente la precisión de su pensamiento, sino la contribución de su circulación de producciones en la demanda colectiva del conocimiento. Todas las ciencias sociales –afirman sus seguidores– en una forma u otra pueden servir a la política emancipatoria, participar en la creación de los principios éticos de justicia social y fraternidad humana en la perspectiva de la construcción de un socialismo profunda y radicalmente latinoamericano.

La reinención de la articulación entre la educación popular y la investigación acción participativa cuestiona no solo al campo de lo popular, sino también a las concepciones acerca de la elaboración del conocimiento (quiénes, para quiénes, cómo y por qué se investiga). Y a la vez, son iniciativas que asocian la investigación con la acción social y proponen tomarlas como algo más que instrumentos de recolección de datos. Se reivindica, desde esta perspectiva, una acción participativa de las comunidades o sujetos investigados y se la interpreta como una actividad pedagógica, también asumida políticamente. La investigación social debería ser capaz de “dar voz” y dejar que

los hechos “hablen” con sus voces a las mujeres y hombres que en repetidas investigaciones aparecen reducidos a la norma de los números o al anonimato del silencio de los gráficos, en la seguridad de que los decires –y los haceres, individuales y colectivos– cobran verdadera dimensión en el entramado dinámico de los procesos que se proponen un horizonte de liberación ●

“La educación popular y la investigación participativa es la práctica pedagógica que participa a través de diferentes situaciones e instrumentos de un proceso de saber orgánico de las clases populares y que sirve a la producción de poder popular”.

Carlos Rodrigues Brandão

De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa¹

Orlando Fals Borda

Intervención en el acto de homenaje a Paulo Freire realizado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, mayo 4 de 2005

Hemos escuchado dos magníficas introducciones a la filosofía y al sentido actual que tiene la obra de Paulo Freire². Lo han sido porque nos hace recordar aspectos que hace treinta o cuarenta años apenas se dibujaban en el horizonte latinoamericano, que, viendo hacia atrás, fueron momentos estelares y formativos, de impulso a nuevas ideas, iniciativas políticas, económicas y sociales en nuestro mundo. En esos momentos la cercanía a los fenómenos, impedía ver la importancia de lo que estaba ocurriendo. Hoy, quizás sea más fácil entenderlo y también gozarlo, con todo su rigor académico.

Vean ustedes, 1970, un año cabalístico, como Alfonso Torres lo señaló³. Aparece, ya con sus buenos perfiles, la utopía central de Paulo Freire, utopía que es el ideal de la liberación humana a partir del diálogo y la transformación social, un ideal que él siempre vio conectado con el esfuerzo educativo. ¿Educación para qué?, para liberar el alma, liberar la mente, liberar el cuerpo, liberar a los oprimidos, y esa meta nos la plantea en una forma tal que viene a ser como una respuesta constructiva en un momento de crisis absoluta, política, creada por las dictaduras militares en el continente.

Se podría decir que la escuela freireana fue una respuesta intelectual, anímica, pedagógica, a la imposición autoritaria, militarista de la época, que llevó precisamente a Freire a salir de su país, y a que los primeros manuscritos conocidos de la *Pedagogía del oprimido* circularan de manera informal y subrepticia. La primera porque era la manera de trabajar desde la subversión bien entendida, la subversión moral e intelectual, que también existe. Ese ideal, esa utopía siguen vivos, vivirá con Freire, por fortuna; aunque las dictaduras de su época se fueron, en nuestro país, Colombia, aislado del proceso democratizador del

hemisferio occidental, persisten las amenazas militaristas, perviven los gobiernos autoritaristas, personalistas, mesiánicas y mediáticos.

Y esa condición de ser una isla autoritaria en el mar socialista que se vino en América del Sur, justifica que volvamos los ojos a la experiencia de Freire, que volvamos a sus enseñanzas, a sus libros, a su filosofía, a su ejemplo como una persona íntegra que supo imaginar, crear con ideas y vivir su vida de acuerdo a dichas expresiones; una vida íntegra y coherente, que en Colombia nosotros podemos recoger en cualquier momento y presentar orgullosamente como educadores populares.

Un primer elemento que ha sido muy bien recordado tanto por Joao Francisco de Souza, como por Alfredo Guiso, es el horizonte utópico que se expresa en la obra de Freire y en la de muchos que lo seguimos desde entonces. Pero además, en Freire hay un elemento adicional, y es que, no solamente es necesario poseer un pensamiento utópico, sino que hay que saberlo compartir y comunicar.

Los primeros intentos de Freire para comunicar su utopía fueron muy sencillos, fueron esas técnicas de alfabetización, de concientización, de relación democrática entre los maestros y los educandos; pero subyacente a estas orientaciones pedagógicas había un principio mucho más general, al que se refirió directamente Joao, que es que en la diversidad del mundo, para comunicar el pensamiento, aceptar las diferencias e ir construyendo puentes entre ellas, es necesario el diálogo.

Por eso, el método dialógico fue ampliamente acogido y se ha afamado y con razón; desde entonces, ideas sí, utopías sí, pero hay que construirlas colectivamente y saberlas comunicar también. Sin lugar a duda, Freire puso las bases dialógicas de esas nuevas prácticas alternativas de educación y comunicación, que empezaron a llamarse populares.

Lo que quiero aquí desarrollar es que en ese mismo año cabalístico de 1970, empieza a dibujarse desde la investigación otra propuesta para reconstruir otro diálogo entre diferentes; y el diálogo en Colombia, como en la India, como en México, como en Brasil, como en Chile, fue tomando ese perfil que hoy se llama Investigación Acción Participativa, y que en su momento recogió el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, precisamente cuando sucedí en el cargo de presidente al recordado Paulo Freire.

¿Qué significó ese cambio en la presidencia de esta importante red de educación popular? Un reconocimiento de que había una posibilidad de comunicar lo que estamos descubriendo, sintiendo y gozando de manera mucho más eficaz que en los esquemas originarios de Paulo frente al diálogo. Y esos descubrimientos de la época fueron llevando a ese gran principio de la IAP, que para mí es el principio de los principios, que se llama en diálogo de saberes, no simplemente entre personas.

Pasando a otro nivel, superior de comunicación de mensajes y significados, el diálogo de saberes viene a constituirse en uno de los grandes retos contemporáneos, en todo campo del saber y también en la filosofía, porque lo que nos dice ese principio de principios es que en la utopía y los ideales tienen que asumirse las diferencias en el lenguaje y de cultura, en su construcción y en sus estilos.

Por lo tanto, hay fértil campo para construir y reconstruir nuestras sociedades, cuando se articulan el conocimiento científico, formal o académico, con el conocimiento popular; reconociéndose a este conocimiento popular el mismo nivel de importancia científica que ha cobrado el otro, el académico. Que se exija, por parte de la academia, el respeto al conocimiento llamado folklórico o popular, que es en realidad la suma de las experiencias vitales de los pueblos, y que sin esta experiencia, sistematizada o no, no habría conocimiento académico formal, porque el conocimiento de los pueblos es el origen la ciencia y viene desde mucho antes de que se crearan las universidades, en el siglo XII.

Junto a los ya señalados aportes de Freire, su horizonte utópico y su método dialógico, complementado y se enriquecido con la idea de una confluencia crítica de saberes, además es necesario agregar la necesidad de formas de investigación

serias, formas de acción eficaces y formas de participación democrática. Ello lleva al tercer aporte de la escuela freiriana, como yo lo veo hoy: el énfasis en lo práctico. La teoría sola es interesante, bonita y tú puedes enredar a quién quieras.

Sin embargo, la *doxa*, el saber común construido desde la práctica es absolutamente indispensable para llegar a la teoría. La comprensión crítica del mundo también se construye desde el sentido común; es lo que se ha querido enfatizar desde la praxis participativa, que no es cualquier praxis. La teoría no es suficiente para llegar a las metas utópicas de la liberación; tiene que haber un complemento en la praxis.

Esa virtud – como diría Freire, esa capacidad para articular teoría y práctica proviene del buen juicio, de la *phronesis*, como lo plantea Aristóteles. Entonces, praxis más *phronesis*, garantizan y enriquecen nuestras convicciones, nuestros deseos de salir al terreno, nuestro afán de transformar la realidad. Esa es la idea política de la participación, que hoy promovemos.

¿A quién le debemos esa interpretación praxiológica y fronética? Se la debemos a un colombiano, a un amigo nuestro, al Padre Camilo Torres Restrepo, otro ejemplar humano coherente, como Freire, cuya vida demostró cómo traduciendo las ideas y convicciones a la práctica concreta. Confluyen en él esos tres elementos: la utopía, el diálogo o la comunicación y la participación; si también nosotros logramos combinarlos en nuestros contextos, haciéndole frente a la diversidad real, estaremos a la altura de los retos de este momento.

Ello es urgente por lo menos en Colombia, done se nos presenta las amenazas de un régimen autoritario que ya tenemos, y que hay que contestar en estas formas y no únicamente con las armas en la mano como han hecho muchos, incluso como lo hizo Camilo. No estuve de acuerdo en ese momento con él, pero acepto que para él, desde sus convicciones, fue consistente con la situación de aquél momento.

Pero entonces, nos queda una última reflexión sobre Freire y Camilo, y que recoge con mucho gusto lo que Alfredo acaba de decir, que es la *Pedagogía de la indignación*. Yo estoy indignado por lo que a lo largo de mi existencia he visto en nuestro país y por mis frustraciones como colombiano. Pertenezco a una generación que se le llama “generación de la violencia”; nació conmigo

(años 20 del siglo XX) y va a morir conmigo (comienzos del siglo XXI).

Ya tengo 80 años y no quiero llegar a los 85 pensando que no se ha resuelto ese dilema vital para todos los colombianos; mi generación de la violencia ya se frustró, no podemos hacer más, y es fuimos es la cuarta generación frustrada en el siglo XX en Colombia, a partir de 1903 con la Guerra de los Mil Días; somos una generación con personajes lúcidos como Alberto Zalamea Borda⁴ y por tantos otros que se frustraron por la Revolución en marcha, se frustraron por el asesinato de Gaitán en 1948 y la violencia subsiguiente.

Algunos como yo, pensando que íbamos a resolver ese problema de la violencia, hoy lo que descubrimos es una serie de ciclos de violencia que se van repitiendo, cambiando solo el nombre de los actores, de los instigadores, de los sembradores de violencia. Desde los chulavitas y los pájaros promovidos por Laureano Gómez y Ospina Pérez⁵, hasta llegar hoy a los paramilitares de Uribe Vélez. Cambian los nombres y están haciendo lo mismo y peor, porque si antes los cortes de franela⁶ se hacían a machete, ahora se hacen con moto sierra, ¡qué tecnología!

Tal es pues la razón para estar indignados. Pero desde la *Pedagogía de la indignación* debe abrirnos la puerta a la acción y a la justicia; es necesario barrer de sus puestos de poder a los que han venido usufructuando de la violencia desde hace dos o más generaciones, hay que quitar del gobierno a los que resiembran la guerra, hay que quitar de los gobiernos a todos aquellos que nos quieren engañar llamando a una guerra interna, terrorismo, olvidando 50 años de confrontación y miles de muertos que hemos llorado, ¿cómo es esto, qué gobierno tenemos que sea tan irrespetuoso con la historia de Colombia y del pueblo colombiano.

Freire nos llama la atención a no perder el ideal de la justicia, del *inédito viable*, de la utopía y esperanza por un nuevo mundo posible; Camilo Torres Restrepo nos invita a la *praxis* y a la participación desde la *phronesis*. Es también nuestra obligación comunicar lo que hemos aprendido desde la academia y desde nuestra experiencia de lucha en un diálogo de saberes. Que no se quede el saber en la universidad, sino que se comparta con el pueblo, porque él sabe más que nosotros; o si no, que les pregunten a los pueblos origina-

rios del continente que han sabido resistir más de 5 siglos y en Colombia los sectores populares han sabido resistir esta racha de desastres y violencias que ya lleva tres generaciones ●

¡Viva Freire y viva Camilo!

NOTAS

- 1 Texto inédito, transcrito por Madison Ordoñez, corregido y editado por Alfonso Torres Carrillo para esta publicación
- 2 En el evento en homenaje a Paulo Freire, intervinieron previamente, los educadores populares Joao Francisco de Souza (Brasil) y Alfredo Guiso Cotes (Argentina).
- 3 En la presentación el evento hizo referencia a que en 1970 se publican simultáneamente, *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, y *Ciencia propia y colonialismo intelectual* de Orlando Fals Borda
- 4 Pensador y periodista bogotano, primo de Orlando Fals Borda, que representó la generación de intelectuales de izquierda de la década del sesenta.
- 5 Como "chulavita" se conoció la policía durante los gobiernos conservadores de Ospina y Gómez, pues muchos de sus miembros provenían de un municipio del mismo nombre en el Departamento de Bogotá. Los "pájaros" fueron unos sicarios comandados por León María Lozano "El Cóndor", utilizados por el régimen conservador para perseguir y asesinar a la oposición.
- 6 El "corte de franela fue una de las formas de degollar utilizadas en la violencia de los años cincuenta.

La autoindagación crítica estrategia emergente de investigación participativa

Alfonso Torres Carrillo

Investigador y educador popular
Profesor Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Antecedentes de un nacimiento

El camino iniciado por Orlando Fals Borda y los colectivos La Rosca y Punta de Lanza (Fals Borda 1970 y 1979), ha podido llegar hasta el presente no sólo a través de la propuesta metodológica que crearon, la Investigación Acción Participativa, sino también gracias a otras modalidades de producción de conocimiento que compartiendo sus principios políticos y epistemológicos, han ampliado el espectro de posibilidades prácticas de hacer investigación comprometida con las luchas de nuestros pueblos.

Es así como, en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, surgieron otras metodologías como los diagnósticos participativos (De Shutter, 1981), la Recuperación Colectiva de la historia (Cendales y otros, 1990; Torres, 2014) y adquirieron una perspectiva más crítica y participativa otras como la sistematización de experiencias (Jara, 1984 y 2012, Cendales y Torres 2006); también, en países como Brasil, la *pesquisa participante* adquirió su propia fisonomía y generó sus propios debates (Demo, 1984 y 2008; Brandão, 1981; Fals Borda y Brandão, 1986; Brandão y Streck, 2006). Por último (pero o menos importante), los planteamientos de la IAP trascendieron el continente, influyendo en la construcción de metodologías como la “intervención sociológica” (Touraine, 1978) y otras modalidades participativas de investigación en Asia y África (Fals Borda y Rahman, 1991).

En este artículo, pretendo hacer pública la emergencia de una metodología de investigación participativa emergente que hemos llamado *Auto-indagación crítica* llevada a cabo con una organización popular de la ciudad de Bogotá, la Asociación Vecinos Solidarios (en adelante AVESOL)¹ y la cual puede ser usada y recreada por

parte de otros colectivos y organizaciones con intereses similares. También puede motivar a otros investigadores populares a que construyas nuevas modalidades de generación de conocimiento apropiadas a sus propias particularidades.

Antes de presentar los rasgos que le dan identidad a la *Auto-indagación crítica*, relataré brevemente las circunstancias que propiciaron su nacimiento. En primer lugar, hay que señalar el conocimiento y confianza mutua que se había venido forjando entre las y los integrantes de la organización y el investigador – autor del artículo; inicialmente, a través de los diversos “encuentros”, festividades y acciones colectivas en las que nos veníamos encontrado desde los años 80; luego, porque AVESOL había participado en una investigación junto con otras 4 experiencias organizativas históricas de Bogotá, que buscaba a partir de su sistematización, analizar los factores que habían posibilitado su sostenibilidad, su legitimidad y reconocimiento dentro del movimiento popular y sus modos de entender y practicar lo político.

Esta amistad y confianza posibilitó que desde 2010 comenzáramos a encontrarnos de nuevo en un proceso en el que participaban otras organizaciones y colectivos, con el pretexto de conmemorar tres décadas de educación popular en Bogotá. La estrategia para convocar y a su vez definir la agenda de dicho encuentro, fue realizar reuniones para conversar sobre las preguntas que inquietaban a estos colectivos en ese momento. Así, fueron emergiendo cuestiones acerca de cómo la creciente relación el gobierno de la ciudad estaba restándoles autonomía, de cómo habían venido perdiendo fuerza los sentidos emancipadores que marcaron sus inicios, y la necesidad de reactivar las articulaciones con otros procesos organizativos.

Finalmente, se realizó en la sede de AVESOL los días 25 y 26 de septiembre de 2010 el *Primer*

encuentro nacional de educadores y educadoras populares en el que participaron más de dos centenares de personas que representaban 40 grupos y organizaciones provenientes de Bogotá, Cali y Medellín; en éste se hizo un ejercicio de reconstrucción de memoria, se discutieron algunos de los problemas acuciantes de los colectivos y se acordó la creación de redes de educadores en cada ciudad o región del país.

Pero más allá de las dinámicas señaladas, el evento también posibilitó mi reencuentro con los dirigentes de AVESOL, quienes en ese momento plantearon su interés por hacer una investigación sobre su experiencia, fuera una recuperación de su historia o una sistematización de su experiencia, labores que habían iniciado en otros momentos, la más reciente con la colaboración de un profesor de la Universidad Central; las exigencias de tales metodologías, confrontadas con el escaso tiempo con que contaban, había llevado a que estas iniciativas investigativas quedaran truncas.

Ellos tenían claro que dicho estudio les debía servir para comprender mejor de qué manera la “lógica contractual” – como llamaban la racionalidad que se iba imponiendo desde las relaciones con el Estado – había venido desplazando o eclipsando la “lógica comunitaria”. Esta preocupación sentida por el grupo de personas que lideran los procesos y acciones de AVESOL era también para mí un desafío investigativo, pues si bien contábamos con el conocimiento y “experticia” metodológica en modalidades como la Reconstrucción Colectiva de la Historia y la Sistematización de Experiencias, lo que “estaba en juego” era diferente: unas preguntas políticas del presente pertinentes que exigían urgente respuesta, en una coyuntura en la que las políticas y programas gubernamentales con las que se relacionaban también estaban mutando.

Por ello, no podía ser una sistematización, que si bien genera descripciones densas e interpretaciones documentadas y fundamentadas de las experiencias, exige tiempos largos e intensos, que en algunos casos pueden llevar a que la ésta tarde más que la experiencia misma. Tampoco parecía que el interés que motivaba el ejercicio investigativo fuera el de reconstrucción del conjunto de la historia de la organización. Tendría que ser algo nuevo, aún sin nombre, que permitiera

un conocimiento reflexivo y crítico sobre las cuestiones señaladas y que pudiera realizarse en un tiempo más corto, o más bien menos largo, que el habitualmente exigen las señaladas modalidades de construcción participativa de conocimiento.

Por eso, propuse al colectivo adoptar una metodología inédita que llamamos “autoindagación crítica” en la medida en que la iniciativa de la investigación era hecha por la propia organización y orientada desde unas preguntas vitales de cara a los cuestionamientos presentes y a desafíos frente a su futuro. Crítica, porque no se limitaría a responder descriptiva o narrativamente dichas preguntas sino porque se intentaría hacer un balance reflexivo a partir del cual se pudieran reconocer aprendizajes colectivos y consensuar criterios y recomendaciones para generar transformaciones en su práctica.

El punto de partida

La metodología que estamos estrenando no surgiría de cero. Es la hermana menor de otras modalidades de producción conocimiento desde y para la acción colectiva emancipadora que surgieron en América Latina desde hace casi medio siglo para responder a las necesidades que los contextos y las luchas sociales demandaban. Tales modalidades investigativas representaron una ruptura epistemológica frente a toda la tradición investigativa previa, en la medida que buscaron articular lo que los enfoques positivistas separaban: el conocimiento y la acción, los investigadores y las problemáticas investigadas, los saberes populares y los saberes expertos.

Estas metodologías críticas y reflexivas (Ibáñez, 1997), al igual que otras que puedan surgir de la mano de los movimientos sociales desde un horizonte de transformación, comparten unos rasgos y han construido unos criterios que la autoindagación crítica retoma, al asumirse como un modo de investigación participativa (Torres, 2012):

1. Toman distancia con las concepciones y prácticas predominantes de investigación;
2. Son metodologías situadas y contextualizadas;
3. Implican una participación activa y decisoria de los sujetos involucrados;

4. Se asumen como un proceso de formativo y de aprendizaje de los sujetos que participan en la investigación;
5. Asumen de modo flexible, los diseños de investigación;
6. Reconocen que la investigación social no es neutral ni apolítica;
7. Favorecen relaciones horizontales y democráticas entre los sujetos involucrados en la investigación;
8. Benefician de manera directa a las poblaciones involucradas;
9. Promueve el diálogo de saberes entre los conocimientos académicos y los saberes populares;
10. Generan interpretaciones críticas de los problemas investigados.

Tales rasgos, expresan que lo que define estas diferentes modalidades de investigación participativa no es la secuencialidad de unas operaciones instrumentales, sino la existencia de un conjunto de principios y criterios metodológicos que pueden recrearse y ampliarse, en la medida en que los procesos sociales y las dinámicas investigativas los requieran y la capacidad reflexiva y la imaginación de los investigadores lo posibilite.

Con base en las características expuestas y en la concepción de Educación Popular, que también compartimos con AVESOL, consideramos que el proceso de autoindagación crítica debía responder a los siguientes criterios particulares:

1. Permitir el fortalecimiento del colectivo y la formación de las personas más comprometidas con AVESOL; por ello participaron el núcleo coordinador y otros compañeros que expresaron interés en comprometerse más y evidencian un potencial a futuro. En un comienzo, se pensó involucrar jóvenes universitarios interesados en formarse y comprometerse con los procesos comunitarios, pero ello no fue posible. Solo en la fase final se incorporaron un profesor y dos estudiantes del programa de Comunicación para la paz de la Universidad Santo Tomás.
2. Generar una dinámica investigativa a la vez rigurosa y ágil, dada la limitación de tiempo y recursos. Se asumió como estrategia de la reconstrucción histórica y descriptiva de los hitos y temáticas, la realización de encuentros

periódicos con el equipo de personas de AVESOL para recordarlos, contextualizarlos y analizarlos; así, la fuente principal fue la memoria de los integrantes de la organización, que se activaba en reuniones para tal fin. Solo se acudió a otras fuentes (archivo, fotografías, otros testimonios y participantes de los programas y proyectos), cuando aparecía alguna duda o recuerdos dispares en cuanto a detalles de un hecho o circunstancia.

3. La reconstrucción colectiva de la memoria sería hecha por el colectivo en torno a cada tema y acontecimiento se escribía, a partir de sus recuerdos personales, de la consulta del archivo de la organización y eventualmente, a partir de algunos dispositivos de activación de memoria (Cendales y Torres, 2001).
4. Así mismo, la valoración de logros, dificultades y aprendizajes, y el balance interpretativo de cada uno de los acontecimientos y ejes problemáticos se haría en reuniones mensuales, apoyándose básicamente en la capacidad reflexiva y crítica de los integrantes del colectivo, mediada algunas veces por mis preguntas o conjeturas. Al igual que las reconstrucciones, el punteo de los balances se discutiría varias veces hasta darle la forma actual.
5. Como se pretendía que la reconstrucción narrativa y el balance analítico y reflexivo buscaban, además de afirmar la identidad narrativa de la organización, tener una proyección práctica, se hizo un primer ejercicio de definición de orientaciones y proyecciones a futuro orientados a fortalecer los procesos de la Asociación.
6. Desde un comienzo, realizar esta auto indagación crítica sobre algunas problemáticas que preocupaban al colectivo, también tenía la expectativa de una publicación que pudiera comunicar los hallazgos y aprendizajes, al conjunto de integrantes de la organización y de otras organizaciones e instituciones comprometidas con los procesos comunitarios y la educación popular.

El proceso metodológico

Estos presupuestos y criterios metodológicos se evidencian en la estrategia metodológica que orientó el camino recorrido por la investigación

y que a continuación sintetizo, describiendo sus momentos y actividades:

1. La iniciativa investigativa fue resultado de una preocupación de la organización, reconocida como una necesidad política de auto-comprender sus prácticas de una manera sistemática; el investigador acompañante, a quien también le interesaba abordar dichas problemáticas asumió la responsabilidad de orientador metodológico y de apoyo práctico.
2. Elaboración colectiva del proyecto. Definición conjunta de acuerdos en torno a las preguntas, justificación y metodología de la investigación, así como elaboración de un plan de trabajo que precisó actividades, responsabilidades, recursos y tiempos. Lo cual significó varios encuentros en los que se fueron elaborando las preguntas, cuyo sello era el de expresar interrogantes que la organización tenía en el presente y cuya respuesta aportaba para la toma de decisiones con respecto a sus prácticas.
3. Definición de los problemas eje de la investigación. Una vez acordadas las preguntas, estas definieron los siguientes ejes de indagación:
 - Acciones que posicionaron a AVESOL frente a la comunidad;
 - Interacciones y articulaciones con otras organizaciones sociales;
 - Relaciones con instituciones que financian sus proyectos;
 - Procesos formativos de los integrantes y bases sociales de AVESOL;
 - La celebración como práctica de cohesión interna y proyección externa.
4. Reconstrucción de hitos significativos que ilustraran diferentes facetas de cada eje temático. No se trató de una reconstrucción lineal de todos los procesos y hechos históricos vividos por AVESOL, sino la producción de relatos consensuados sobre algunos hitos representativos de la dinámica de la organización. Por ejemplo, con respecto al tema de articulaciones en las que ha participado AVESOL, se abordaron algunas como la Asociación Zona 4, la Comisión Distrital de Casas Vecinales y la Red local de eventos.

Cada hito fue reconstruido a partir de un conjunto de preguntas que posibilitaban una matriz analítica común: ¿De dónde provino la

iniciativa?, ¿Cuál fue la dinámica del hito (actores, acciones, relaciones)? ¿Cómo se involucró y fue afectada AVESOL? ¿Cuáles aprendizajes obtuvo AVESOL?

Para la reconstrucción de cada hito, se tuvo como punto de partida el recuerdo por parte de los protagonistas sobre dicho hecho: el colectivo se reunía semanalmente para evocar, conversar y registrar lo correspondiente a cada hito; si había divergencias o lagunas frente a algún hecho se acudía a al archivo de la organización o a otras personas que habían participado más activamente.

Lo recordado y consensuado era escrito de una manera narrativa y descriptiva por parte del colectivo de base de la organización; dicho texto era leído y conversado con el investigador acompañante, quien preguntaba para aclarar hechos y profundizar en su comprensión. En todos los casos, se redactaba una nueva versión consensuada más documentada.

5. Análisis colectivo de los relatos y las descripciones generadas en la fase anterior. Éste cual se llevó a cabo a través de dos momentos:
 - Uno: la tematización de cada uno y del conjunto de acontecimientos y procesos reconstruidos; así como el establecimiento de relaciones entre los diferentes aspectos.
 - Dos: la valoración de los logros, las dificultades y aprendizajes por parte del colectivo investigador; el segundo, la socialización, discusión y reflexión generadas en las reuniones.

Interpretación global de las temáticas abordadas en la auto-indagación. Que implica una lectura de conjunto de los hitos reconstruidos y balances analíticos, tratando de reconocer los aspectos transversales o emergentes, con respecto a los interrogantes iniciales. Luego, la conformación de subgrupos para profundizar al respecto, acudiendo, si lo juzgaban necesario, a bibliografía especializada o conceptual que contribuyera a comprender la singularidad de los aspectos trabajados.

Escritura de la síntesis de los resultados. Redacción del conjunto de las temáticas, hitos y procesos reconstruidos, de los balances analíticos por acontecimiento y ejes temáticos, así como de las conclusiones y recomendaciones.

A partir de los textos que se fueron produciendo, discutiendo y complementando a lo largo del proceso de reconstrucción, e hizo un ensamblaje del conjunto que fue sometido a varias lecturas del colectivo y de un investigador solidario que fungió como corrector de estilo. Vale la pena destacar que el contenido del libro fue totalmente escrito por el colectivo de AVESOL, en diálogo con el acompañante y luego, revisado en su estilo por el comunicador social y profesor Andrés Felipe Ortíz.

Por último, la socialización de los hallazgos y conclusiones de la indagación no se agota en esta publicación. Con la activa colaboración de un estudiante y algunos estudiantes de la Universidad Santo Tomás, se produjo un video y se realizarán algunas actividades comunitarias para celebrar, socializar y discutir los resultados del estudio con los integrantes de AVESOL y otros colectivos y organizaciones cercanas.

Balance abierto

Los alcances y limitaciones de la metodología aún están por evaluar. Destaco como positiva la activa participación del colectivo de investigadores de base de la organización, quienes tomaron las principales decisiones de la investigación (¿para qué hacerla? ¿En torno a cuáles preguntas orientarla? ¿En cuáles ejes profundizar? ¿Cómo comprender los hallazgos? ¿Cuáles aprendizajes derivar de ella?), así como la escritura de los hallazgos y del análisis (tarea habitualmente hecha por los investigadores externos).

Una dificultad, común a otras investigaciones realizadas es la interpretación más profunda de lo re construido y analizado. Un primer esbozo basado en el diálogo colectivo es la que se incorporó en el libro; otra, más sistemática y en diálogo con literatura sobre los ejes problemáticos, aún está en curso. Esperamos que el resultado se traduzca en un artículo para publicar.

Como queda evidente, esta metodología naciente requiere de otros colectivos que se animen a ponerla en práctica, comprometiéndose a volver reflexivos sus presupuestos, criterios y operaciones metodológicas, así como el de atreverse a escribirla y hacerla pública para seguir construyendo conjuntamente y a escala continental esta alternativa metodológica ●

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AVESOL (2013). *Asociación Vecinos Solidarios: 36 años de resistencia popular en el suroriente bogotano*. ARFO, Bogotá
- Brandão, Carlos R (1981). *Pesquisa participante*. São Pablo, Brasillense
- Brandão, Carlos R. y Streck Danilo (2006). *Pesquisa participante. O saber da partilha*. Aparecida, Ideas y Letras
- Cendales Lola, Peresson Mario y otros (1990). *Los otros también cuentan. Materiales para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá, Dimensión educativa
- Cendales Lola y Torres Alfonso (2001). "Recordar es vivir. Dispositivos de activación de memoria". En: *Aportes # 56*, Bogotá, Dimensión Educativa
- (2006). "La sistematización como práctica investigativa y formativa", en: *La Piragua # 23*, Panamá, CEAAL
- De Shutter, Anton (1981). *Investigación participativa. Una opción metodológica desde la educación de adultos*. Pátzcuaro, CREFAL
- Demo, Pedro (1984). *Pesquisa participante. Mito e realidade*. Rio de Janeiro, SENAC
- (2008). *Pesquisa participante. Saber pensar e intervir juntos*. Brasília, Liber livro
- Fals Borda, Orlando (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá, Punta de Lanza
- (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Tercer mundo
- (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI editores
- Fals Borda, Orlando y Brandão, Carlos R. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo, Instituto del Hombre
- Fals Borda, Orlando y Rhaman, Mohammad (1991). *Acción y conocimiento*. CINEP, Bogotá
- Ibáñez, J. (1997). *El regreso del sujeto*. Siglo XXI editores, Madrid
- Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José, Alforja
- (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, CEP Alforja - CEAAL
- Torres, A. (2012). "Prácticas de producción de conocimiento en Educación popular", en *Encuentro de saberes # 1*, Buenos Aires
- (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el Sur*. Bogotá Ediciones Desde Abajo
- Touraine, Alain (1978). *La voix et le regard*. Paris, Editions du Seuil

NOTAS

- 1 AVESOL es una organización comunitaria que nace en 1977 que tiene su radio de acción algunos barrios populares de la zona suroriental de la ciudad de Bogotá. Sus áreas de trabajo han sido la educación infantil, la formación artística, la promoción de las mujeres y la organización popular.

Educación y conflictos sociales en la crisis europea

Alioscia Castronovo

Una mirada desde la perspectiva de la autoformación y autogestión sobre las reformas educativas neoliberales y los procesos de resistencia en Europa y en Italia

Introducción

Con esta contribución me propongo presentar algunas de las experiencias de conflicto educativo en el espacio italiano y europeo en la era de las reformas neoliberales y de la crisis económica, identificando y analizando las prácticas conflictuales ligadas a la autogestión, la crítica y la producción autónoma de conocimiento surgidas en las luchas educativas. En la primera parte intentaré describir el modelo educativo neoliberal y su forma europea dentro de una tendencia global de restructuración de los sistemas educativos y reconfiguración de la relación entre educación y trabajo. Luego, reconstruiré una genealogía mínima de las luchas educativas - desde la entrada en vigor del denominado Plan Bolonia hasta la crisis económica - profundizando el análisis de las formas de resistencia y los nuevos espacios de conflicto, y su generalización en dirección de una transformación radical de la sociedad desde el ámbito educativo. Además focalizaré en la reflexión sobre las prácticas y los dispositivos organizativos surgidos del ciclo de luchas transnacionales: las experiencias de autogestión de la producción de conocimiento, auto-formación y prácticas de lucha en las calles que han sido una innovación cultural y política muy importante. Como parte de este ciclo de luchas se han desarrollado, dentro y en contra de la universidad reformada, experiencias contra hegemónicas importantes de subjetivación política desde la autogestión y cooperación en la producción de conocimiento, dispositivos de organización política autónoma y crítica radical del sistema académico, experimentaciones de instituciones autónomas en el espacio metropolitano.

El neoliberalismo educativo

Durante los últimos veinte años los sistemas educativos a nivel global han pasado por un proceso de transformación en relación con las reformas guiadas por los mecanismos que impone la hegemonía del neoliberalismo. Dicha ideología dominante no sólo ha puesto en marcha un proceso de redefinición de nuestra sociedad -desde el punto de vista del desarrollo social, político, económico y cultural- respecto de la desestructuración de reglas, instituciones y normas previas, sino que también ha generado producción de nuevos tipos de relaciones sociales, formas de vida, subjetividades (Dardot, Lav Al, 2013).

Resulta interesante analizar desde esta óptica, dentro de una tendencia global hacia la mercantilización del conocimiento y de las universidades, las políticas educativas de los últimos veinte años referidas tanto a las universidades como a las escuelas primarias y secundarias. Considero que el impacto de las políticas neoliberales y los procesos de financiarización de los sistemas de educación tuvo resultados más o menos homogéneos en términos de privatización y desmantelamiento de la educación pública en el espacio europeo. Es en esta línea de pensamiento en la que se inscribe el presente texto. A pesar de las especificidades locales de cada país europeo, es posible identificar una tendencia común. Desde la "Convención de Lisboa" (1997) y la Declaración de Bolonia (1999) se realizaron primero en la Unión Europea, y a continuación incluso en los países ex soviéticos de Europa del Este, una larga serie de reformas de la educación con orientación neoliberal, o sea bajo los principios de la libre competencia educativa a nivel global. El *Plan Bolonia* debe observarse desde una perspectiva global y no desde un punto de vista eurocéntrico: analizando el proce-

so en el espacio global respecto de la movilidad de estudiantes y de investigadores, y a las formas de gobierno de sus flujos, resulta imposible definir drásticamente el adentro y el afuera de dicho proceso (Bernardi, Do, 2010). Desde esta mirada podemos afirmar que el *Plan Bologna* “si configura como un dispositivo di traduzione dai sistemi della formazione nazionale dei paesi aderenti all’area comune al linguaggio transnazionale dei principi di costruzione del mercato, valorizzazione del capitale e gerarchizzazione della forza lavoro” (Bernardi, Do, 2010, pág. 84). La diferenciación interna del espacio educativo europeo se ha profundizado y redefinido de acuerdo a las políticas de gestión de la crisis económica. La reformulación de las jerarquías internas en el ámbito de la educación se caracteriza por distintos momentos: en sus inicios podemos identificar como elemento central el aumento de filtros en el ámbito de lo que se ha llamado “inclusión diferenciada” (Edu Factory, 2008). Este término refiere al aumento de los ingresos a las carreras universitarias, necesario para el sistema para no ser dejado atrás en las estadísticas de ranking europeos e internacionales (Edu Factory, 2008). El proceso de inclusión, sin embargo, fue acompañado por una merma de calidad del conocimiento, sobre todo respecto de los programas de enseñanza oficiales. Desde esta óptica hay que entender el llamado proceso de “liceizzazione” de las universidades, que corresponde a un aumento de los pasos a través de los cuales acreditar las competencias y habilidades transferibles al mercado laboral. La merma de calidad del conocimiento enseñado en las universidades públicas se convierte en un instrumento de control de la fuerza de trabajo calificada precaria. Las políticas de ajuste de los últimos años llevan a una nueva etapa para los países del sur de Europa, que es una segunda etapa marcada por la redefinición de las políticas europeas en el marco del *Plan Bologna*: las estadísticas italianas de los últimos dos años muestran una disminución significativa de inscripciones a las universidades, un aumento sin precedentes del abandono escolar y del desempleo juvenil –en particular en respecto a los jóvenes graduados– y en consecuencia, un proceso de emigración masiva a los países del norte del continente por parte de los graduados de los países del sur –Italia, Grecia y España, en particular–, mano de obra cualificada que no tiene nin-

guna oportunidad en el mercado laboral nacional. Esta estrategia gubernamental neo-liberal debe ser entendida en el contexto de la crisis europea y de la redefinición de la división internacional del trabajo, respecto a la cual los jóvenes licenciados de los países del sur de Europa se convierten en mano de obra precaria altamente calificada para los mercados laborales de los países del Norte. Con los ajustes y los recortes del gasto público impuestos por la Unión Europea, se ha acelerado un proceso ya en marcha durante al menos dos décadas: el desmantelamiento del sistema de *welfare*, el aumento del importe en el pago anual de la matrícula y la cancelación de las formas residuales de subsidios y becas para los estudiantes, ya anticuados e inadecuados.

La receta neoliberal brinda la introducción gradual del sistema de endeudamiento estudiantil como estrategia para la financiación de estudios mediante la creación, en efecto, de un nuevo mecanismo de control sobre la vida de los estudiantes, compatible con las demandas de acumulación del capitalismo financiero (Lazzarato, 2012). En los Estados Unidos la “deuda de los estudiantes es el único sector del mercado del crédito al consumo garantizado por el Estado” (Adamson, 2010) y actúa como una nueva acumulación capitalista mediante el desarrollo de nuevas formas de control, profundizando el proceso de proletarianización de la población estudiantil. El sistema de endeudamiento estudiantil, al borde de la quiebra en los Estados Unidos, ha sido duramente criticado por los estudiantes durante las movilizaciones en el mundo de la educación en Chile y Canadá (Martin, 2012), mientras que en el la crisis de la burbuja especulativa en Europa los bancos, los gobiernos y la tecnocracia europea ofrecen exactamente esta perspectiva como la única solución al problema. Realmente sería necesario profundizar la reflexión sobre la capacidad del neoliberalismo de volver a legitimarse continuamente en épocas de crisis (Dardot, Laval, 2013).

Si por un lado la tendencia hacia el endeudamiento estudiantil tiene como objetivo aumentar el número de alumnos endeudados –a pesar de que muchos ahora identifican el tamaño de la deuda, especialmente en América del Norte, como la próxima burbuja especulativa a punto de estallar– por el otro lado la deuda establece nuevos bordes y líneas de exclusión social respecto al sis-

tema educativo, al aumento en los importes de las inscripciones, al desmantelamiento del sistema de becas, etc. La línea de demarcación se hace cada vez más pronunciada en lo que respecta al acceso al conocimiento de calidad, en una especie de versión incorrecta del modelo inglés basado en la división entre *teaching university* y *research university*. El objetivo se convierte en elevar el límite de acceso a la formación, a través de la multiplicación de las líneas de segmentación y ampliando así la exclusión social de un número creciente de personas.

Los logros de las luchas de los años sesenta y setenta, en términos de la democratización del acceso a la universidad y la educación, están siendo constantemente atacados y erosionados paso a paso: en este sentido, creo que es interesante leer la ofensiva capitalista neoliberal como una nueva acumulación primitiva, un saqueo de la vida y de los derechos. Para comprender plenamente el impacto y las finalidades de las políticas y las estrategias neoliberales en la educación debe ser analizado el discurso que contribuye al fortalecimiento del dominio de la ideología neo-liberal: desde este punto de vista podemos entender la BP como la sistematización de los sistemas educativos a nivel continental en referencia a una ideología específica dominante. Retomando a Althusser (Althusser, 1970), podemos decir que las reformas universitarias han tenido como objetivo la construcción de un “aparato ideológico neoliberal” de tamaño al menos continental. En este proceso, el objetivo se convierte en la demolición del conocimiento crítico, para construir mentes dóciles, entrenadas para la obediencia, el respeto a la jerarquía, propias del orden social establecido. En nombre de la competencia típica de libre mercado, junto con la financiarización de la economía, el mundo de la educación se ha visto afectado por una transformación radical. En este sentido, resultan muy útiles los estudios de los antropólogos Shore y Wright sobre la cultura del *audit*. Los dos autores (Shore, Wright, 200 ...) indican que los términos técnicos y los valores típicos de las finanzas adquieren una nueva centralidad en la educación, lo que resulta en la creación de nuevos mecanismos para medir y evaluar la *teaching performance*, a juzgar la *research quality* y la *institutional effectiveness*. Las técnicas del *audit* constituyen la base de una nueva racionalidad de *governance* y concurren a

determinar un nuevo modelo de medición y evaluación, y, en base a parámetros que se presentan como neutrales, definir una nueva forma de control y gestión del conocimiento y la fuerza de trabajo cognitiva. Desde los años noventa estas técnicas de medición y evaluación del conocimiento se impusieron en el modelo anglosajón, y con el tiempo se convirtieron en puntos de referencia de la nueva política de educación e nivel global. Debe destacarse, sin embargo, cómo la mercantilización y privatización de la universidad, entendida como un proceso en continuo movimiento y no como algo ya cerrado, se celebra en Italia de una manera perversa: a la drástica reducción de los fondos públicos y el desmantelamiento de los subsidios para los estudiantes - becas, vivienda para los estudiantes, fondos de investigación - no corresponde, de hecho, ninguna compensación desde la financiación privada, como en el modelo anglosajón. Las entidades privadas, empresas, bancos, actúan como parásitos aprovechando la precaria y frecuentemente libre mano de obra garantizada por las pasantías exigidas por las reformas. Desde este punto de vista, analizar las formas de resistencia en la universidad reformada –en el que me centraré en la segunda parte de este texto– significa identificar los experimentos educativos contrahegemónicos que contribuyen a intentar revertir las relaciones de poder, sea dentro de la universidad sea en el conjunto de la sociedad.

Considero que estas prácticas actúan como una ruptura radical respecto de la ideología neoliberal desde el punto de vista subalterno, garantizando espacios reales para la reflexión y la acción disruptiva del orden social, político y económico dominante. El proceso de desmantelamiento de la inversión pública, la mercantilización y la merma de calidad del conocimiento, así como los procesos de producción de nuevas jerarquías y de exclusión social pueden considerarse los ejes alrededor de los cuales se lleva adelante una “guerra a la inteligencia”, un feroz ataque contra todos los sujetos protagonistas de las nuevas formas de cooperación social. Un papel decisivo en este proceso es interpretado por las estrategias discursivas de la misma ideología neoliberal en esta etapa: en primer lugar, la ideología meritocrática, por otra retórica sobre la juventud y los estudiantes, que se describen de vez en cuando como perezosos, bamboccioni, choosy. Impropios e incontrolables,

potencialmente subversivos, cuerpos que hay que disciplinar, controlar, castigar. Las reformas educativas en el contexto de la crisis europea se demuestran en todo sentido como políticas públicas que van en la dirección de un desclasamiento y un disciplinamiento de la fuerza de trabajo cognitivo. Es también en este sentido que debe ser entendida la extensión de las luchas educativas más allá de los límites de las escuelas y universidades hacia el espacio metropolitano a nivel transnacional, como veremos en la siguiente sección. Quiero subrayar aquí que las movilizaciones organizadas inicialmente en los ámbitos clásicos de la formación inmediatamente plantean la cuestión de la superación de estos límites, rechazando las disputas sectoriales y entretejiendo relaciones con los sectores sociales más heterogéneos que habitan en la ciudad o en la metrópoli. Además, es posible afirmar que los movimientos recientes han intentado, a menudo teniendo éxito, la construcción de imaginarios y prácticas en nombre de la recomposición de clase a nivel transnacional, a partir de la ruptura con la representación política clásica y con el paradigma neoliberal a nivel transnacional, abriendo nuevos espacios para la creación de una alternativa educativa radical respecto del modelo vigente. Desde este punto de vista, digamos que el ciclo de las luchas sobre la formación en los últimos años ha sido fundamental respecto de la apertura de las grietas dentro de la hegemonía neoliberal: experiencias paradigmáticas en este sentido pueden ser identificados, ya sea –como veremos– dentro del espacio europeo como a nivel mundial, por ejemplo con la movilización de 2011 en Chile y las revueltas estudiantiles de Canadá en el 2012 (Martin, 2013).

Una década de luchas educativas en Europa

Las reformas educativas neoliberales han afectado, aunque de diferentes maneras, la complejidad del espacio europeo. El propósito de este documento es construir una breve genealogía de las luchas que surgieron en el espacio europeo en la última década, profundizando la reflexión sobre las prácticas de resistencia políticas comunes, surgidas desde y para las luchas sociales educativas. Prácticas de autogestión en la producción del co-

nocimiento, de democracia directa en las universidades y de conflictos callejeros, que se han convertido en patrimonio común de todas las luchas estudiantiles pudiendo ser reproducidas en y traducidas a diferentes contextos. Los movimientos estudiantiles han sido capaces de abrir un espacio para la experimentación innovadora respecto a la educación, adquiriendo herramientas conceptuales funcionales para el cambio social, dentro de un entorno educativo -continental y mundial- redefinido continuamente por los procesos de subjetivación y de conflicto. Prácticas y discursos que luego han sido capaces de definir una dimensión transnacional de los conflictos que, desde la burbuja de la *new economy* hasta la crisis económica actual, han desafiado el modelo neoliberal de la educación revelando la profunda injusticia del modelo educativo y el carácter ideológico de la retórica meritocrática. Las luchas contra el desmantelamiento del sistema educativo público han tenido la capacidad de hablar un idioma común, superando las diferencias coyunturales, y también han tenido el merito de problematizar la gestión del gasto público en sí mismo, sin refugiarse en la defensa de un sistema ineficiente caracterizado por las prácticas corruptas y proponiendo alternativas desde la lucha.

En la experiencia italiana de la última década podemos identificar algunas de las tendencias dentro de los movimientos estudiantiles respecto a las cuales tengo la intención de profundizar en el análisis: la tendencia hacia la autogestión, el rechazo de la delegación y la representación política clásica, la búsqueda de formas de democracia directa, la cuestión de las prácticas de auto-gobierno y de autoformación, y las experiencias de investigación colectiva, crítica y autogestionada. En este sentido, uno de los temas más interesantes de los movimientos estudiantiles de Italia se puede detectar en la propuesta de *autoriforma*, un proceso constituyente dentro y en contra de la universidad reformada, tema central en el debate de las asambleas y de las reivindicaciones de los movimientos estudiantiles. Las protestas de los estudiantes también han revelado el vínculo indisoluble entre el desclasamiento, las nuevas formas de explotación de la fuerza de trabajo cognitiva -en medio de la redefinición de la división internacional del trabajo- y las reformas educativas neoliberales. Para reconstruir genealógicamente el ciclo de luchas

educativas italiana y europea, partimos desde los primeros años de esta década, aunque con temporalidad y formas diferentes, cuando comienzan a ser aprobadas por los distintos gobiernos las reformas educativas relacionadas con los principios fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior; también llamado Plan Bolonia.

En 2001 en Italia se desarrolló el primer movimiento estudiantil contra el Plan Bolonia como consecuencia de la primera reforma universitaria europea. El conflicto en torno al estatuto de la investigación y las medidas relacionadas con la precarización sistemática de la figura de los investigadores estalla con las movilizaciones del año 2005 contra el decreto del ministro de Educación Moratti. El siguiente año fue el turno de Francia: en relación a la propuesta de ley sobre el Contrato de Primer Empleo -CPE- y la firme oposición de los estudiantes y los gremios que derivó en la toma de las universidades y de las calles: un bloqueo total del país que derivó en la renuncia del gobierno respecto a la aprobación de dicha ley. Desde Italia, centenares de estudiantes de las universidades lograron llegar a París para compartir la movilización con los estudiantes franceses y empezar así a construir un espacio-europeo-común de luchas estudiantiles, momento en el que la insurgencia de las banlieue convierte la protesta en una verdadera huelga metropolitana. Se propagan de manera impredecible las llamadas "*manifestation sauvage*"; los cortes de ruta, los piquetes móviles y repentinos en las arterias y rutas de la metrópoli: nuevas formas de lucha eficaces e innovadoras, ya experimentadas por los movimientos argentinos de los años noventa, y que desde París comienzan a ser patrimonio común de los movimientos estudiantiles a lo largo Europa y más allá (Bernardi, Do, 2010).

El descubrimiento de la metrópoli como espacio decisivo para el conflicto y la relación inmediata entre la precarización de los contratos laborales y el proceso de privatización de la universidad, son elementos clave para entender las prácticas políticas de lucha estudiantil en la última década. El 2006 es el año de otro gran movimiento educativo, en Grecia, contra la adaptación del sistema educativo griego a las directrices del Plan Bolonia: en un país ya muy marcado por la decadencia del sistema de la educación pública, los estudiantes y los profesores tomaron las es-

cuelas y las facultades para debilitar al gobierno, anticipando las grandes luchas populares contra la política de ajuste y austeridad que estallaron en Grecia en estos últimos años. Las protestas estudiantiles de 2008 y 2010 han sido el disparador crucial para la explosión de la gran movilización social contra la crisis y las recetas neoliberales impuestas por la UE. El año 2008 marca el inicio de la crisis de las hipotecas subprime, y el inicio de las políticas de austeridad y los recortes en el gasto público: en Italia estalla el movimiento de la "Onda", y durante el transcurso del año volverán las protestas en Grecia; los sindicatos franceses y los estudiantes desafían al gobierno contra la reforma de las pensiones y del mercado laboral; en Alemania decenas de miles de estudiantes se oponen a la introducción del Plan Bolonia con la movilización de el *Bildungsstreik*, y lo mismo en Austria, Croacia, Eslovenia, Hungría y Ucrania. Algunos de estos países de la Europa del Este se están preparando para firmar las negociaciones con la UE, y a cambio se les requiere un ajuste tendencial hacia las directrices de Plan Bolonia.

Volviendo a Italia, durante el verano de 2008, el gobierno de Berlusconi aprueba la ley 133, que establece unos recortes sin precedentes a las escuelas, las universidades y la investigación. Las protestas comienzan al inicio de curso, en septiembre, con asambleas permanentes, marchas y paro. Las luchas crecen en todo el ámbito educativo, las escuelas primarias y secundarias son ocupadas, y docenas de universidades también, donde investigadores y profesores participan de las protestas que obtienen una gran cobertura mediática en todo el país, centralidad en el debate público, y el enorme apoyo de la opinión pública que se traduce en movilizaciones masivas, logrando así frenar el proceso de reforma durante más de dos años (aunque finalmente no logró el objetivo de revertir la ley 133). Las prácticas callejeras de la huelga metropolitana se propagan en todo el país -cortes de ruta, de autopistas y hasta paralización de aeropuertos- y la radicalidad estudiantil en las calles tiene enfrente una violenta represión policial que tiene como consecuencias centenares de procesos judiciales. En Viena, en 2009, se celebran los diez años del proceso de Bolonia por los Ministros de Educación de los países de la UE y los que están en vías de adhesión a la UE, con un fastuoso evento en el viejo castillo imperial austríaco.

Una gran celebración en el medio de las protestas que los estudiantes e investigadores de las universidades y academias están llevando a cabo en contra de los procesos de privatización. El campus se transforma en espacio de discusión transnacional, de debate y acción política, una caravana de estudiantes de varios países europeos llega hacia la capital austriaca, bajo el lema “Bologna Burns” miles de estudiantes bloquean la ciudad incluso algunos coches de los ministros impidiéndole llegar a la cumbre ministerial. Los diez años de Plan Bolonia coinciden también con la redefinición de las políticas europeas, la apertura hacia el este de la UE y el inicio de las políticas de austeridad. En 2010, en Italia se llega a votar en el Parlamento del proyecto de ley universitaria del ministro Gelmini, y entre octubre y noviembre empieza otra vez una radical movilización de investigadores y estudiantes. En Inglaterra, los estudiantes se rebelan contra el aumento de impuestos y la deuda estudiantil, mientras Grecia y España también son atravesados por fuertes movimientos populares en contra de la política de ajuste y austeridad, y los movimientos estudiantiles continúan siendo la conducción de la lucha social. Non obstante una oposición radical y los disturbios del 14 de diciembre de 2010, cuando cientos de miles de manifestantes, estudiantes, trabajadores y sindicatos combativos asedian el Parlamento enfrentándose durante varias horas con la policía, la ley finalmente será aprobada durante las vacaciones de navidad por el gobierno de Berlusconi.

Las últimas reformas universitarias han marcado, de hecho, el fin de la universidad de la masa, en las formas en que se había convertido bajo la presión de las luchas de los años sesenta y setenta. Si de un lado las reformas universitarias italianas mostraron una total ausencia de visión estratégica, demostrando ser de hechos simplemente medidas para adaptar el sistema universitario a los recortes, la reescritura de la *governance* fue más bien una respuesta autoritaria a las reivindicaciones democráticas en dirección del auto-gobierno planteados por los movimientos estudiantiles. La centralización del poder en la figura del rector en respecto a la toma de decisiones dentro de las universidades, el establecimiento de las agencias de calificación administradas por el ministerio, la restricción de los espacios de decisión democrática, la precarización de la investigación y los recor-

tes de los recursos públicos, la diversificación de la distribución de estos fondos sobre la base de los criterios de competitividad y el mérito, de hecho han abierto una nueva y difícil etapa en la historia de la universidad italiana.

Book-block

Durante las luchas del 2010 a la cabeza de las marchas estudiantiles en Roma aparece el book block – libros escudos – que se han convertido en una parte fundamental del imaginario político en cuanto símbolos de las luchas educativas contra el neoliberalismo. Los book-block son escudos de plexiglás, cartón y espuma en forma de libro, llevados adelante por los estudiantes de las primeras líneas de las marchas como una forma de auto-protección frente a la violencia de la policía. Cada una de estos escudos, auto-construido por los estudiantes durante la ocupación de universidades y de escuelas, cumple con gran eficacia una doble función: legítima auto-defensa de los manifestantes en las manifestaciones violentamente reprimidas por la represión policial y comunicación política.

Defender sus propios cuerpos ante la represión policial mediante el uso del imaginario del libro, la cultura, permitió ganar la arena pública y un apoyo sin precedentes, legitimando social y públicamente las practicas de auto-defensa en respecto a los enfrentamientos con la policía, reclamando el derecho a “bloquear la ciudad si nos cortan el futuro”. Unas pocas semanas después de que surgieron las protestas contra el proyecto de ley Gelmini, nuevas protestas estallan en Londres: el book block aparece a la cabeza de las marchas estudiantiles en lucha, que atacan la sede del partido de derecha al gobierno y bloquean la movilidad metropolitana, obligando al gobierno a retirar la ley, que consistía en el aumento de las tasas de matrícula. El book block, gracias a su reproducibilidad y eficacia y a la comunicación viral en internet, se convierten en patrimonio común de los movimientos sociales. El book block aparece a la cabeza de las manifestaciones en decenas de ciudades y países diferentes, desde las marchas de Occupy Oackland hacia los indignados españoles y a los recientes movimientos sociales en Brasil, donde el libro escudo llevaba las palabras “Tropa

de prof” y “+ Educação - opressão”, un signo de la continuidad de la centralidad de la educación en esas explosiones tumultuosas nacidas por fuera de las escuelas y universidades.

El book block tuvo un enorme poder simbólico y evocador, llevando a las calles los títulos clásicos de la literatura hasta los nuevos escritores underground, y permite a todo el mundo de crear su libro-escudo y elegir a sus autores favoritos. Pero al mismo tiempo, estamos hablando de una práctica radical de conflicto que desempeñó un papel importante en el intento de derrocar el equilibrio de poder, la hegemonía neoliberal, a través de su fuerza simbólica y concreta en relación a la identificación de la batalla educativa - el simbolismo de los libros y la cultura - como un campo decisivo para luchar contra las injusticias del sistema capitalista. Hemos visto cómo las luchas educativas se han configurado inmediatamente entre los conflictos del espacio metropolitano, alrededor de el intento de la recomposición de los sectores educativos afectados por los recortes, en la creación de conexiones con las luchas de los trabajadores, los sectores oprimidos y empobrecidos, al reclamar renta básica y derechos laborales junto con los precarios y los desempleados, en la construcción de relaciones con los trabajadores de las fábricas y empresas en crisis y con los migrantes en lucha laborales y por el derecho a la ciudadanía. Los conflictos educativos han abierto un ciclo de luchas desplegadas a nivel europeo y mundial -el espacio europeo entendido como el espacio mínimo de acción, organización y reivindicación política de los movimientos sociales- se cruza y conecta con las luchas de los movimientos Occupy y de los Indignados, desde la Grecia en la rebelión contra la austeridad, al movimiento español del 15M, hasta las luchas de estos mismos meses.

Autoformación en la crisis de la universidad

Exactamente en ese el contexto que he descrito hasta ahora, adentro de una batalla educativa entre las reformas neoliberales y las resistencias y el conflicto anti-hegemónico, surge y se extiende el dispositivo de la auto-formación. La proliferación de talleres y cursos autogestionados es en mi

opinión una de las experiencias más interesantes e innovadores, con respecto a la producción autónoma de conocimiento crítico por parte de los movimientos sociales. La autoformación se convirtió en los últimos años una de las prácticas fundamentales de los procesos de subjetivación y de elaboración crítica de una generación que creció en el ciclo europeo de las luchas educativas, y se está configurado en un dispositivo capaz de combinar la innovación y la autonomía en la investigación, saberes críticos, tensión conflictual y autovaloración. La fragmentación, la mercantilización del conocimiento convirtiéndose siempre mas en un negocio y las varias formas de limitación de la autonomía y de la libre elección de los estudiantes en respecto a su percurso pedagógico-educativo son las causas de lo que he llamado la descualificación del conocimiento. En este sentido, la autoformación, parafraseando a Freire, se configura como una práctica de la liberación, la emancipación, de radical rotura con el existente en la dirección de una búsqueda permanente y constituyente. Durante los últimos diez años, las experiencias de autogestión de los seminarios de autoformación han vivido un período de importante expansión, convirtiéndose, de hecho, en un dispositivo de organización molecular y subjetivación política dentro y fuera de la universidad a nivel transnacional. En respecto a esto es importante nombrar la experiencia de Uniriot, organización nacional en forma de red política basada en la practica de la autoformación y la lucha para la renta básica para estudiantes y precarios, que desde el 2005 hasta el 2011 reunió en un mismo proyecto político y proceso de debate y organización decenas de agrupaciones autónomas y independientes en las facultades de quince universidad y ciudades en Italia. La autoformación excede las organizaciones tradicionales, sino se transforma ella misma en nueva formas organizativa, representando un denso tejido de micro-resistencias dentro de los departamentos y facultades, un proceso de formación de una alternativa radical al modelo de las universidades públicas del estado, que tiene como objetivo un uso productivo del conocimiento incompatible con la lógica estrechamente académica que con las del mercado. Objetivo explícito es el de estimular y crear espacios para la crítica social, que combina la investigación y la intervención política, la teoría y la práctica, la investigación y

la acción. He definido la auto-formación como un dispositivo de organización política exactamente porque desde la investigación independiente se intenta experimentar nuevas formas de recomposición productiva virtuosa de la cadena de los sectores del trabajo cognitivo, superando y desmitificando los supuestos límites entre interior y exterior de la universidad. Colectivos de estudiantes se reúnen en asambleas, con la participación de estudiantes de postgrado e investigadores, a veces con unos profesores, para la construcción en conjunto de seminarios autogestionados organizados de una manera cooperativa, en la que capitalizar las diferentes experiencias y habilidades, estimular el debate y la investigación, construir las herramientas conceptuales comunes para intervenir activamente en los ámbitos político, económico y social. El deseo de conocer, de saber, de tomar parte - una de las consignas que circula con más insistencia es la famosa frase de Michel Foucault, "El conocimiento no está hecho para comprender, sino para tomar una posición" - representa la instancia ético-político que es la base de la experiencia de sí mismo en los movimientos sociales y estudiantiles italianos. Este deseo está experimentando una asimetría estructural con respecto a la oferta de formación de la universidad pública, una asimetría claramente percibida por la composición social de la universidad que vive en sus diferentes articulaciones. El tamaño y la política partisana del conocimiento pasa a primer plano como un dispositivo que produce la subjetividad, construye cuerpos rebeldes, impropios para la gubernamentalidad neoliberal, que se hacen conscientes de su ser insertado inmediatamente en los mecanismos de la explotación capitalista de el espacio metropolitana. Autoformación también es un dispositivo eficaz en respecto a la capacidad de encajar dentro de los mecanismos de medición de conocimientos, para minar la lógica la misma del proceso de disciplinamiento y la lógica del poder académico: la reivindicación política de reconocimiento de créditos para las actividades autogestionadas, la demanda de financiación para la investigación independiente, son las cuestiones centrales de la batalla política en respecto al los saberes, han sido, y en muchos casos siguen siendo, elementos profundamente conflictuales que generan tensiones y conflictos con el poder académico en las facultades.

Inflar la medición del aprendizaje: esto es el objetivo de las reivindicaciones de los estudiantes, para abrir espacios de libertad dentro de las rejillas rígidas ministeriales del currículo universitario a través de la producción de conocimiento crítico, la transformación del currículo desde una percorso fragmentado e individualizado hacia un camino colectivo de subjetivación transdisciplinario dentro y contra la universidad. Como hemos visto, en la era de los dispositivos de formación generalizada los dispositivos para la inclusión y la exclusión no puede reducirse a las barreras de acceso, aunque de nuevo decisivas y violentamente excluyentes, sino que también actúan dentro de la propia universidad, dando lugar en formas nuevas a jerarquías y segmentaciones. La autoformación se convierte inmediatamente en terreno de lucha en torno a la calidad de los conocimientos y su circulación: la pretensión de reconocimiento formal y la financiación de lo que produce la cooperación social crea un corto circuito en la medición y el control del conocimiento, con el objetivo de disjuntar el conocimiento transmitido desde la academia, rearticular para un utilizzo subversivo y emancipador. Autoformación también es un dispositivo real para desencajar y romper los límites epistémicos: la crítica a las disciplinas y el conocimiento académico, el desenmascaramiento del carácter ideológico de la supuesta neutralidad del conocimiento y la práctica de cooperación dentro de los seminarios interdisciplinarios, constituyen la piedras angulares de una alternativa radical al modelo educativo hegemónico. Surge claramente en estos experimentos la valoración de la cooperación como un elemento central de la producción de conocimiento en sí mismo. Necesario romper la lógica del mérito, que se define como un dispositivo para la individualización y al mismo tiempo el control del alumno, como un individuo aislado, entrenado a una incuestionable obediencia, constantemente en espera de evaluación, endeudado con la universidad y la sociedad. De esta manera la auto-formación apunta a debilitar los valores, los parámetros y las jerarquías en que se funda la universidad (Pinto, Rispoli, 2010).

A la ideología neoliberal, basada en la meritocracia y la competencia, la autoformación opone una tensión cooperativa, basada en el intercambio y la construcción conjunta entre sujetos diferentes. Un proceso en el que aprender juntos,

llevar a cabo investigaciones y estudios de forma independiente y en conflicto con la lógica del mérito, de los barones y de la academia. Los talleres de autoformación se configuran como las asambleas políticas reales dentro de la facultad: si, como dice Freire, no hay nada más la educación política, la producción colectiva de conocimiento crítico se vuelve, de hecho, la columna vertebral de organización política transversal entre los estudiantes, investigadores y estudiantes de posgrado. La relación entre el interior y el exterior de las fronteras de la universidad se transforma y los límites se rompen desde abajo. En el centro de muchos seminarios de autoformación están las herramientas conceptuales desarrolladas por los estudios post-coloniales y culturales, en torno a las cuestiones de la ciudadanía, las fronteras y el racismo que se han convertido en las nuevas herramientas para leer y entender la realidad, sino también actuar para transformarla, como fue el caso con movilizaciones conjuntas con los migrantes en contra del racismo, en contra de la introducción del delito de inmigración ilegal

y para el cierre de los centros de identificación, detención y deportación para migrantes, y más. Una gran variedad de cuestiones que han brindado las herramientas teóricas y políticas para el fortalecimiento de la lucha por la emancipación han sido y siguen siendo desarrollada dentro de los cursos autogestionados, como la reconstrucción genealógica de las transformaciones de la misma universidad, la crítica de la democracia y la investigación en torno a las experiencias de las instituciones comunes, más allá de el público y el privado, y así sucesivamente. Una universidad desde abajo, conflictual y radicalmente antagonista al modelo oficial se ha desarrollado en los escombros de la universidad pública, con una fuerte tensión para la expansión del proceso en sí mismo, el ejercicio de la crítica y el conflicto. La organización de seminarios de autoformación se convierte en sí mismo un momento de la organización política, identificando en la conexión entre investigación y acción política un elemento clave para transformar la universidad en un espacio de conflicto con la perspectiva de la li-



Manifestación contra del Plan Bolonia / España.

beración de los oprimidos, actuando intentando fuertemente a romper el paradigma dominante basado en la transmisión y reproducción de conocimientos hegemónico. La crítica radical del conocimiento académico no sólo acerca de qué y cómo se estudia, el objetivo del curso en sí mismo, sino también el método. Desde este punto de vista, es fundamental hacer subrayar la crítica radical a la transmisión vertical del conocimiento, elementos constitutivos de la práctica misma de la práctica de auto-formación en cuanto experimento pedagógico innovador en que la ausencia de un modelo establecido desempeña, por lo tanto, un papel estratégico respecto de la apertura de un proceso de transformación y búsqueda continua.

Experiencias de autoformación en el espacio metropolitano

Hemos visto cómo las reformas neoliberales y la crisis que está afectando Europa han transformado en gran medida la universidad: la expulsión en masa de la universidad y de la escuela de decenas de miles de trabajadores precarios, investigadores, estudiantes, como resultado de las políticas neoliberales, el proceso de declamamiento del trabajo cognitivo y el enorme crecimiento del desempleo juvenil y intelectual, en particular, han puesto en el centro de la reflexión de los movimientos sociales la urgencia de reinventar los trayectorias educativas y de investigación en un espacio híbrido entre la universidad y la metrópoli, con especial atención en respecto a los espacios autogestionados por los movimientos sociales. La autoformación sobrepasa los límites de la universidad y se convierte en una herramienta de subjetivación en la experiencia metropolitana de movimientos sociales, que en centros sociales, espacios ocupados y están experimentando nuevas formas de instituciones educativas autónomas y autogestionadas.

En ese contexto han surgido en los últimos años varias experiencias de escuelas populares en los barrios populares, a menudo en espacios ocupados, proyectos pedagógicos autogestionados de apoyo escolar para enfrentar las dificultades de los jóvenes estudiantes de manera diferente, luchando en contra del abandono escolar, experi-

mentando prácticas pedagógicas diferentes, cuestionando el modelo pedagógico hegemónico, cuya fuente de inspiración son las experiencias autogestionadas de educación popular en América Latina. Un segundo experimento muy interesante tiene que ver con las escuelas autogestionadas para la enseñanza del idioma italiano a los inmigrantes, surgidas en varios centros sociales como respuesta al racismo y a la marginalización de los inmigrantes. La enseñanza del idioma se convierte en una herramienta para la construcción de nuevas relaciones, para construir un proceso de alfabetización y de la politización, de agregación y organización política, junta con el apoyo de asesoramiento jurídico gratuito y a la construcción de proyectos políticos comunes con los inmigrantes. A partir de las experiencias auto-formación en las facultades surgió, hace casi diez años, una experimentación de institucionalidad autónoma del conocimiento crítico, la Libre Universidad Metropolitana de Roma, uno de los proyectos del Atelier ESC, centro social ocupado y autogestionado por estudiantes y trabajadores precarios en San Lorenzo, barrio universitario de Roma. La toma y la recuperación de espacios abandonados con el fin de transformarlos en centros sociales, laboratorios de experimentación de actividad política y cultural autónoma e independiente es una práctica común en Italia. En los últimos años, en respuesta a las políticas del ajuste en respecto a y la disminución de la financiación a cultura y educación, se ha intensificado la acción de re-apropiación con objetivos educativos y culturales de espacios abandonados, que también es una lucha en contra de la especulación inmobiliaria. Cines, teatros, lugares recuperados y reinventados donde llevar adelante proyectos de educación autogestionada, auto-formación, cooperativismo y movilización política. La LUM representa una importante continuidad en el exterior de la universidad de las experiencias de conflicto educativo, cuestionando las transformaciones de la educación en la época de la crisis, sin ninguna nostalgia, sino con el deseo de abrir nuevos espacios constituyentes en respecto de la investigación independiente y el conocimiento crítico. Un colectivo de investigación que tiene el desafío de crear herramientas conceptuales y analíticas para fortalecer los procesos de emancipación y liberación, interpretando el presente para transformarlo. Una universidad

libre que prefigura y encarna al mismo tiempo las formas innovadoras de las instituciones educativas autónomas, en un proceso de constante búsqueda que profundiza y lleva adelante el pensamiento marxista herético en el marco del pensamiento obrerista y post-obrerista. La LUM organiza todos los años seminarios de investigación participado por cientos de activistas, estudiantes, investigadores, debates y lecturas en común, publicaciones de varios libros colectivos, conferencias y presentaciones de libros, interactuando con intelectuales, movimientos sociales, instituciones formales o informales del mundo del arte y de la cultura. La LUM se organiza en forma asamblearia y cooperativa, eligiendo colectivamente los temas, el marco teórico y los asuntos que se consideran importantes, decisivos o particularmente interesante desde el punto de vista de las luchas sociales en dirección del fortalecimiento de la perspectiva del cambio social.

En conclusión, creo que el desafío clave para los movimientos sociales a nivel transnacional

es precisamente la conexión entre las experiencias y el fortalecimiento de la educación crítica dentro y afuera de la universidad y en las experiencias de autogestión en los barrios que participan en la construcción de una alternativa al modelo neoliberal. En este sentido, creo que las experiencias de educación popular en América Latina, me refiero en particular a la experiencia de los Bachilleratos Populares, que llegué a conocer durante seis meses llevando adelante mi trabajo de campo antropológico, representan interlocutores muy interesante para hacer una reflexión en conjunto en respecto la producción de saberes críticos, estimulando el crecimiento, el fortalecimiento y la contaminación entre las diferentes experiencias, para transformar la crisis de los sistemas educativos en un campo de batalla y de la resistencia, una oportunidad para redefinir y repensar radicalmente desde abajo los sistemas educativos y la organización de la sociedad en su conjunto para un verdadero cambio social ●

BIBLIOGRAFÍA

- Adamson Morgan (2010), La financiarizzazione della vista studentesca, *Common Guerra all'intelligenza*, (pág. 73-80), Roma, Derive Approdi.
- Althusser, L. (2006), Leggere il capitale, Roma, Mimesis.
- Bernardi C., Do P. (2010) Europe Sauvage, *Common Guerra all'intelligenza* (pág. 80-86), Roma, Derive Approdi.
- Brancaccio, F. (2010) L'autoriforma come prefigurazione di una istituzione a venire, *Common Guerra all'intelligenza* (pág. 80-86), Roma, Derive Approdi.
- Brancaccio, F. (2010) intervista a Ugo Mattei, L'università oltre il pubblico e il privato, in *Rivista Common Guerra all'intelligenza* (pág. 60-64), Derive Approdi, Roma.
- Dardot P., Laval C. (2013) Critica della razionalità neoliberista, Roma, Derive Approdi.
- Edu Factory Collettivo (2008) Università globale, Roma, Manifesto Libri.
- Lazzarato, M. (2013) Il governo dell'uomo indebitato, Roma, Derive Approdi.
- Martin Eric, (2013) La primavera degli aceri, in *Educazione americana*, a cura di Bernardi C. , Castronovo A., Alfa Beta, Roma.
- Pinto Isabella, Rispoli Tania (2010) Chi valuta chi? Merito ed innovazione cooperativa, in *Rivista Common Guerra all'intelligenza* (pág. 40-45), Derive Approdi, Roma.
- Shore C., Wright S (2000), Audit Cultures. *Anthropological Studies in accountability, ethics and the academy*, ed. by Marilyn Strathern, London and New York, Routledge

Del “otro” como sujeto de investigación al “otro” como productor de conocimiento: (re)pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales.

María Inés Fernández Álvarez y Sebastián Carenzo¹

Introducción

Aun cuando en la antropología la reflexión crítica sobre la manera en que se establece el vínculo entre “investigadorxs” y “sujetos de investigación” tiene larga data, en los últimos años este debate se ha visto fuertemente renovado en diferentes campos con especial centralidad respecto de las investigaciones sobre movimientos u organizaciones sociales. En particular nos interesa destacar el creciente desarrollo de investigaciones etnográficas sobre los propios espacios de militancia o activismo (en particular en campos como el activismo transnacional)² que desdibujan las fronteras entre “activismo” y “academia”. Así en los últimos años las experiencias de “investigación activista”, “investigación militante”, “investigaciones en co-labor se han multiplicado renovando la manera en que pensamos no sólo el vínculo etnográfico sino también el mismo proceso de investigación³. Si esta renovación tiene fuertes implicancias a nivel teórico-metodológico, es decir sobre como consideramos el proceso de producción de conocimiento, sus alcances son a nuestro entender mayores en términos epistémicos respecto del sujeto que produce conocimiento o más bien del status que, como investigadorxs, otorgamos a los conocimientos producidos por los “otros”. Resultan iluminador en este sentido, el trabajo de algunas colegas que vienen realizando *investigación con* diferentes organizaciones y movimientos indígenas (como el movimiento zapatista o el movimiento indígena por la justicia ambiental) y agrupaciones como “acción directa” y otros movimientos “anti-mundialización”. Estas autoras han venido sosteniendo la necesidad de pensar a estos movimientos como productores de conocimiento, lo que supone ir más allá del “giro cultural” – es decir señalar que los movimientos producen na-

rrativas, ideas, valores, nociones alternativas (de ciudadanía, trabajo, etc.)- para destacar que el conocimiento producido en estos espacios debe ser situado *a la par* del conocimiento científico (Leyva Solano, 2010; Casas-Cortés et. al. 2010).

Es sobre este último aspecto que se centra el artículo con el objetivo de compartir y poner en debate una reflexión fragmentaria, parcial, exploratoria pero que nos parece particularmente necesaria. Con este objetivo revisamos el trabajo que venimos desarrollando con una cooperativa “de cartoneros” ubicada en el barrio de San Alberto -La Matanza- con la que nos vinculamos a partir de un proyecto inicialmente definido desde la “investigación acción” realizando “talleres” basados en los principios de la “educación popular”⁴. Reconstruimos como nuestra práctica de investigación con la cooperativa fue cambiando hacia un trabajo en co-labor que desde nuestra experiencia sólo puede ser pensado como un resultado (afortunado) más que como un punto de partida. Sostenemos que en ese transcurso el “taller” se fue convirtiendo en un espacio de construcción conjunta de conocimiento. Analizamos en particular la categoría “cooperativa” mostrando cómo este trabajo conjunto nos permitió complejizar la reflexión sobre esta categoría para contraponer a las miradas normativas que suele plantearse no sólo desde el ámbito académico sino también técnico y militante, una mirada vivida cuya potencialidad radica en enfatizar su carácter necesariamente abierto.

De la investigación acción a la etnografía en colaboración

En vínculo con Reciclando Sueños se retrotrae al año 2004 cuando entramos en tomamos contacto

con un grupo de ex-referentes de la Federación de Tierra y Vivienda (FTV) que impulsaban la conformación de este colectivo como parte de un proyecto político que buscaba articular la generación de “trabajo genuino” con “el problema de la basura”, nucleando a varones y mujeres con trayectorias laborales y asociativas dispares. En aquel momento se encontraban formulando un Programa de “separación domiciliar y recolección diferenciada” que se implementaría en el barrio de Aldo Bonzi de la misma localidad para el cual disputaban recursos a agencias estatales y ONGs (nacionales y extranjeras). El Programa, denominado “Reciclado Basura, Recuperamos Trabajo”, consistía en realizar recorridos “casa por casa” que luego eran clasificados, acondicionados y a veces procesados para su posterior comercialización. El diseño de este Programa formaba parte del proceso de construcción de demandas que la cooperativa impulsaba por el reconocimiento de su trabajo como un “servicio público”. Esta demanda aún vigente, se ha convertido actualmente en una de las principales reivindicaciones del sector no solo a nivel local sino también a regional.

En un primer momento nuestro vínculo con la cooperativa se organizó a partir de la implementación de un proyecto de “investigación-acción” en el cual, recuperando aportes de la educación popular, desarrollamos talleres participativos destinados a dinamizar instancias de objetivación colectiva de su práctica cotidiana promoviendo su contextualización sociopolítica. Desde nuestra perspectiva, el hecho de integrar el equipo que tenía a su cargo la implementación de un proyecto de estas características resultaba un importante desafío. Básicamente, la mayoría de nosotros carecíamos del mínimo entrenamiento en el tipo de dinámicas que el formato “taller” involucraba, para lo cual tuvimos que formarnos previamente con un equipo de educadores populares que contaba con amplia experiencia en el trabajo con organizaciones sociales. Sin embargo, a medida que avanzábamos en su implementación, esta labor nos fue generando un profundo entusiasmo, al punto tal que para muchas/os de nosotras/os terminó transformándose en una ocupación prioritaria. Esto ocurría aún cuando éramos plenamente conscientes que este entusiasmo implicara frecuentemente tensionar las rutinas de investigación que desarrollábamos en

otros campos, involucrando incluso “problemas” y “objetos” muy disímiles-. Tal es así que una vez finalizado el proyecto de “investigación acción”, tomamos la decisión -como equipo- de mantener la dinámica de trabajo que habíamos desarrollado con las organizaciones, afrontando etapas donde contábamos con financiamiento de proyectos en esta dirección y otras que no, dando continuidad a una labor que hemos mantenido hasta la fecha.

Desde una mirada retrospectiva, y más allá de la intensidad y compromiso con las que vivenciamos esta experiencia, no podemos dejar de señalar que nuestra práctica en aquel entonces estuvo también impregnada de un cierto sentido de exterioridad respecto de los procesos organizativos y políticos que se trabajaban semanalmente en los talleres. Esto obedeció en parte al riguroso celo con el cual observábamos una de las principales advertencias que nos habían sido formuladas durante nuestra breve pero intensa capacitación: nuestro rol como equipo era promover las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de un proceso reflexivo por parte del colectivo en cuestión basado en el (auto) análisis de sus prácticas individuales y grupales. Esto implicó que nuestra labor en aquel entonces se circunscribiera exclusivamente al espacio del taller, en tanto suponíamos que era la única garantía relativa que teníamos respecto de no obturar, reemplazar ni desviar este proceso como resultado de nuestra intervención, por más bien intencionada que fuera⁵. En tal sentido no sería desacertado señalar que en aquel primer año de talleres en Reciclado Sueños, nuestro foco estuvo casi exclusivamente orientado al plano metodológico (rigurosidad en la planificación, adecuación de las dinámicas grupales, técnicas de registro, etc.) que en el potencial de esta dinámica para desarrollar aportes teóricos y conceptuales.

Con el correr de los años este sentido de exterioridad se fue desdibujando hasta hacer evidente que, tanto en forma como contenido, el vínculo que nos ligaba en un inicio a esta cooperativa se había transformado radicalmente. Por una parte, la finalización del proyecto de “investigación-acción” que nos nucleaba en torno a objetivos muy concretos y ligados a brindar apoyo a las organizaciones⁶, nos permitió abrir esta experiencia en un sentido más creativo y -al mismo tiempo- mejor arraigado en las prácticas que nos definían como actores activos del campo académico. Pro-

gresivamente fuimos incorporando al trabajo que desarrollábamos en y con la cooperativa, trazas y orientaciones derivadas de nuestra formación antropológica. En consecuencia, iniciamos estudios que, siguiendo los cánones ‘tradicionales’ de la investigación etnográfica, incorporaban los talleres de reflexión colectiva como espacios de registro y elaboración de datos, pero también de construcción de problemas. En tal sentido, al desafío asumido respecto de evitar la deriva de los talleres hacia el formato ‘capacitación’ (energizando su potencial para intercambiar saberes, debatir y promover la reflexión crítica); sumamos un segundo reto al proponernos articular las problematizaciones que organizaban nuestras investigaciones con las demandas derivadas de la práctica cotidiana del colectivo. Por otra parte, dueños de un talento y pericia encomiables para lidiar con los vínculos interpersonales, los dirigentes de la cooperativa lograron involucrarnos crecientemente en la gestión cotidiana de este colectivo. De este modo, asumimos actividades que desbordaban los límites de nuestro rol de talleristas e investigadores, formulando “proyectos” a ser financiados por organismos públicos y/o ONGs, presentando rendiciones de fondos asignados, propiciando contribuciones provenientes de empresas privadas, asistiendo a reuniones en calidad de representantes del colectivo y finalmente acercando apoyos gratuitos de profesionales amigas/os. Al mismo tiempo, esto facilitaba nuestra participación en espacios y situaciones donde nuestra presencia -en calidad de investigadoras/es (externos)- podría haber sido impugnada, tales como reuniones signadas por tensas negociaciones con funcionarias/os públicos y encuentros con dirigentes de otras cooperativas donde se jugaban definiciones y lealtades políticas.

Ciertamente esta práctica no podría definirse en términos “paternalistas” (Leyva Solano y Speed 2008) ni tampoco encuadrarse estrictamente en la lógica de las propuestas de “investigación activista” (Hale 2006; Speed 2006), “etnografía militante” (Casas Cortéz 2008; Juris 2008; Edelman 2009) o “colabor” (Lassiter 2005; Leyva Solano y Speed 2008; Fild 2008) en tanto nuestras pesquisas no estaban orientadas estrictamente en función de las demandas formuladas por los integrantes de la cooperativa. Sin embargo, el vínculo que establecimos con este colectivo fue toman-

do la forma de un intercambio de perspectivas y responsabilidades al que todas/os aportábamos y del que todas/os nos “beneficiábamos” con objetivos diferentes, que por ahora y de modo reduccionista, podemos sintetizar en “académicos” y “políticos”. Así, frente a funcionarios, técnicos y dirigentes éramos presentadas/os como los/as “compañeras/os del CONICET” integrantes del “equipo técnico de la cooperativa”, un atributo que los dirigentes de Reciclando Sueños hacían redituable en términos políticos, especialmente a la hora de contabilizar apoyos y dotar de legitimidad a las iniciativas impulsadas. Al mismo tiempo el espacio de la cooperativa y por extensión el denso entramado de actores urdido en torno a ella, dejaba de ser el espacio donde solo “hacíamos talleres”, para transformarse además en uno de los principales campos donde energizar nuestros problemas de investigación (Peirano 2004). La reflexión que abrimos a continuación parte de este punto del recorrido donde la frontera entre ‘hacer’ y ‘pensar’ se nos fue desdibujando. En este camino, los ejes de reflexión desde los que trabajábamos en el taller y las líneas de indagación de nuestros proyectos de investigación se enriquecieron y redefinieron de manera recíproca y el taller fue convirtiéndose en un espacio de co-teorización (Rappaport 2007; 2008) que vehiculizó la elaboración conjunta de categorías sociales (Rockwell, 1987) que operaron para nosotros a la vez como categorías teóricas⁷.

El taller como espacio de co-teorización

Desde el lanzamiento del programa de recolección, el fuerte de nuestro trabajo estuvo orientado a acompañar la puesta del programa a través de “los talleres” donde se discutían y acordaban aspectos claves de su implementación tales como metodología y frecuencia de los recorridos, modos de presentación de los “recolectores” frente a los “vecinos” y de explicación de los objetivos sociales y ambientales que lo fundamentaban. La categoría “taller” fue inicialmente propuesta por nosotras/os para designar el espacio de trabajo conjunto organizado a partir del proyecto de “investigación-acción”, siendo rápidamente incorporada al léxico cotidiano de la cooperativa para referirse al espacio privilegiado de toma de

decisiones, procesamiento de tensiones y definición de reglas colectivas. Los talleres tenían una duración de dos horas, comenzando 60 minutos antes de la finalización de la jornada laboral (8 am – 17 pm), por tanto ocupaba también una hora del “tiempo personal” de sus integrantes. Esta característica coadyuvó para que esta práctica sea significada como parte del proceso de trabajo, en el mismo sentido que lo era la realización de los recorridos para aprovisionarse de materiales, su posterior clasificación o procesamiento. De este modo se jerarquizaba la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas de la cooperativa como parte de la rutina laboral de la semana. Esto último resultaba para nosotras/os muy significativo, en tanto marcaba la diferencia que tenían los “talleres” del formato tradicional de “capacitación”. Más específicamente del tipo de prácticas convencionalmente desarrolladas desde espacios académicos, donde un grupo de profesionales “expertos” organiza encuentros de carácter pedagógico bajo el formato de curso escolar/universitario (clases temáticas organizadas en torno a un programa), a partir del cual se desarrollan contenidos sobre temáticas predefinidas (por ejemplo, dinámicas organizativas, contabilidad y finanzas, valores cooperativos, etc.) que en teoría deberían “complementar” los saberes ya existentes.

Participar en los talleres era para nosotras/os una actividad sumamente exigente en tanto suponía un modo de realizar trabajo de campo que nos obligaba a exponer nuestros puntos de vista en forma permanente. La expresión pública de aquello que pensábamos era algo apreciado, por lo cual éramos frecuentemente confrontados/as con nuestras concepciones y valoraciones sobre temas vinculados a la definición del trabajo colectivo que requerían un manejo delicado, tales como que atributos y disposiciones definían a un “buen compañero” o incluso un “buen trabajador”. En este punto, una de nuestras principales preocupaciones radicaba en los “límites” que debía tener nuestra presencia allí. En términos concretos, más allá de la manera en que nosotros lo conceptualizáramos y de las prácticas que en este sentido podíamos llevar a adelante, nuestra palabra respondía a un saber definido socialmente como jerárquico (el saber académico) que tenía inevitablemente un peso significativo respecto de las decisiones tomadas y la definición

de las reglas de trabajo. Cabe mencionar que, salvo los dirigentes, el resto de los integrantes no contaban con experiencias asociativas o de trabajo colectivo previas. El acto mismo de tomar la palabra resultaba para muchos/as una situación sumamente desafiante y tensa. En este sentido, nuestras acciones buscaban favorecer este ejercicio del habla mediante la planificación de actividades y dinámicas grupales específicamente orientadas a este fin⁸. Desde nuestra perspectiva metodológica, la palabra, la expresión de las preocupaciones e ideas personales, resultaba una práctica que por una parte contribuía a intensificar la vivencia del taller como experiencia; y al mismo tiempo resultaba un ejercicio de puesta en común de los errores, los problemas, los desacuerdos, las tensiones.

Como planteábamos en el apartado previo, con el correr del tiempo la dinámica de trabajo en los talleres incorporó significativas modificaciones que lo alejaban de la idea de “investigación-acción” y uno de los principios de organización que fue cobrando mayor significación estaba definido por el intento deliberado (de nuestra parte) por articular los objetivos que nos planteábamos en nuestros proyectos de investigación con temáticas y contenidos que se desprendían de las “demandas” formuladas por los/as integrantes de la cooperativa. A su vez, esta dinámica de trabajo y los intercambios que allí se desarrollaron fueron reorientando nuestras preguntas, hipótesis y líneas de investigación. La forma en la que operábamos era más o menos la siguiente. Estas “demandas” se jerarquizaban por consenso en el mismo transcurso del taller, a partir de lo cual elaborábamos una propuesta que presentábamos al taller siguiente para que fuera aceptada, rechazada y/o reelaborada a partir del debate colectivo (en general sucedía esto último). Posteriormente se definían una serie de “acuerdos” (siempre revisables) donde se precisaba una agenda de temas a ser discutidos, trabajados, e investigados, así como una metodología de trabajo y pautas organizativas para el espacio de taller. Esta agenda podía incluir un variado rango de temas y problemas: cuestiones operativas que hacían a la dinámica del taller (por ejemplo, establecer un reglamento de convivencia en ese espacio); aspectos organizativos vinculados al proceso de trabajo (por ejemplo, optimizar el

uso del espacio en los galpones); temáticas conceptuales derivadas de su experiencia (por ejemplo, el problema de la desocupación), así como otras de mayor nivel de abstracción (por ejemplo, qué es el Estado). Una vez que el “acuerdo de trabajo” quedaba establecido se desarrollaban los talleres propuestos.

De este modo los temas y preguntas que traíamos a partir de nuestra formación académica fueron integrándose de manera creciente y progresiva en esta dinámica de talleres organizados “a partir de la demanda”. El modo que adquirió este proceso de incorporación se alejaba de los carriles convencionales que enmarcan esta relación: la definición de los temas a ser tratados no correspondía exclusivamente a nuestros propios intereses y creencias (lo cual hubiese resultado contradictorio con la importancia atribuida a sus demandas), ni tampoco se organizaba exclusivamente a través de un esquema de desarrollo de contenidos preelaborado (lo cual hubiese asimilado este espacio a un formato de capacitación). Antes que eso, esta articulación dio lugar a la construcción conjunta de un enfoque desde el cual abordar los variados temas y problemas que surgían “a partir de la demanda”. El siguiente ejemplo permite ilustrar esta idea. Una de las principales “demandas” expresadas por Marcelo, uno de sus dirigentes, se relacionaba con la propia dinámica de los “talleres”. Le preocupaba que muchas/os compañeras/os “no hablaran”, especialmente cuando se trataban temas sensibles tales como generar mecanismos para distribuir ingresos y responsabilidades. Esta preocupación expresaba aquello que a nuestro entender resultaba una idea vectorial de la cooperativa y de su práctica política: constituir un colectivo de trabajo “real” antes que una cooperativa en “los papeles”⁹. Una idea que escuchábamos de modo reiterado en espacios tan diversos como: reuniones con funcionarios públicos, presentaciones en paneles sobre organizaciones “cartoneras” y políticas de gestión de residuos, charlas informales o reuniones con representantes de otras organizaciones “cartoneras” en los galpones, y por supuesto durante los talleres. En la práctica esta “demanda” se traducía en un pedido por orientar nuestros esfuerzos en fortalecer una dinámica de trabajo colectivo antes que colaborar en su formalización. El enfoque que fuimos construyendo al respecto podría caracterizarse (retrospectiva-

mente) del siguiente modo: evitar asumir de forma irreflexiva y naturalizada la existencia de Reciclando Sueños como cooperativa. En todo caso se trataba de un proceso de construcción en curso y permanente redefinición. Nuestra labor se orientó entonces a abrir esta construcción, identificando e incorporando en la reflexión colectiva los diferentes sentidos posibles que podía adoptar. Desarrollamos a continuación el contenido que adopto este enfoque y como nos permitió avanzar en la conceptualización sobre la noción de cooperativa como una categoría de la práctica.

La cooperativa como categoría de la práctica

Este enfoque puede analizarse en dos niveles que por supuesto estaban profundamente imbricados en nuestra práctica cotidiana. Un primer nivel corresponde a la dinámica de trabajo en los talleres donde asumimos el compromiso de trabajar -como principio metodológico- “desde los quilombos”. Esto implicaba que las tensiones y conflictos lejos de ocultarse debían ser visibilizados, compartidos y trabajados en conjunto. De esta forma evitábamos trabajar desde una concepción reificada de cooperativa, para reemplazarla por una perspectiva que priorizaba su tratamiento como un proceso de construcción de acuerdos en forma colectiva. Nos interesa señalar en relación a este primer nivel dos cuestiones que están sumamente relacionadas y refieren a la reflexión conceptual sobre la categoría cooperativa como una categoría de la práctica. Por un lado, desde esta óptica la cooperativa no responde a una serie de atributos definidos a priori tales como “solidaridad”, “horizontalidad”, etc. desde los que esta experiencia se alejaría o acercaría a ese ideal normativo. Contempla en cambio la existencia y problematización de prácticas individuales, jerárquicas o asimétricas que pueden ser o no procesadas, discutidas, asumidas o impugnadas colectivamente. Más aun, desde esta perspectiva es la posibilidad de procesar colectivamente estas tensiones estableciendo acuerdos -que deben ser necesariamente reescritos pero también respetados- lo que permite construir este espacio de trabajo como un espacio colectivo. En consecuencia, esta conceptualización permite introducir un desplazamiento que nos conduce al segundo elemento

que nos interesa señalar atendiendo al carácter dinámico de este espacio colectivo (atreviéndonos a afirmar que es posible extender a otros casos) donde la cooperativa deja de definir un objeto con contornos fijos para aparecer más bien como un horizonte, un proyecto, cuyos contornos son siempre cambiantes. Así, por ejemplo, la constante entrada y salida de personas, la permanente fluctuación de integrantes que se van, ingresan, se distancian, regresan, etc. deja de ser un problema para convertirse en un atributo que define su contenido.

Un segundo nivel en el proceso de construcción del enfoque indica que la “cooperativa” resultaba de una ardua labor desplegada a nivel de las prácticas cotidianas, en las cuales no solo se definían modos de “estar” (construcción de acuerdos) sino que en estrecha relación a estos últimos también se delineaban modos de “ser” en el colectivo. En parte estas construcciones estaban modeladas por la relación establecida con organismos estatales y ONGs, en tanto el fortalecimiento de una subjetividad “solidaria” representaba una de las metas implícitas de los esfuerzos y recursos “externos” volcados para apoyar esta experiencia. Sin embargo, en el día a día se definían modos de “ser” con un sentido más rutinario y cotidiano, anclados en una práctica que suponía compartir semana a semana la jornada de trabajo con otros/as.

En esta dirección una de las cuestiones que más reiteradamente se trabajaba en los talleres era la reflexión sobre las formas que asumía la “sanción” frente a un hipotético mal desempeño. Este ejercicio destacaba que el establecimiento de “acuerdos” -en tanto práctica cotidiana- suponía una manera particular de pensar y elaborar reglas de trabajo que se diferenciaba de principios disciplinarios más bien normativos, basados en el establecimiento de sanciones. Según los dirigentes, este “modelo social” se caracteriza por un aprendizaje de la práctica colectiva, es decir de una experiencia que debe ser progresivamente incorporada en modos de hacer y pensar que eran definidos a partir del establecimiento de “acuerdos”. A diferencia del sistema reglamento/sanción, el modelo de “acuerdos” adquiriría fundamentalmente un carácter pedagógico y performativo de la práctica a nivel de todo el colectivo. En el marco de la construcción de un “acuerdo” lo que se ponía en juego era la “palabra”. Romper el acuerdo suponía faltar al compromiso de la palabra empeñada, y en tal sentido poner en

duda principios morales ligados a la idea de “compañerismo” y “lealtad” (Fernández Alvarez, Hernández y Carezo, 2011). En el contexto de la cooperativa no se trata de “echar” a “alguien” como castigo aleccionador sino de darle “otra oportunidad” a quien no entendió el acuerdo. Se trata de “rescatar al compañero”, hacerle entender el perjuicio colectivo que supone un mal desempeño individual.

Esta discusión recorrió de manera frecuente los debates en los talleres. De allí que sea posible señalar que en el universo semántico de la cooperativa, la categoría “compañero” encarnaba un conjunto de disposiciones y valores morales movilizados para definir y clasificar a las personas, más precisamente sus modos “de ser” en el contexto de construcción cotidiana de la cooperativa, tal como repone Alberto en uno de los talleres que registramos en un film documental a partir de la experiencia con Reciclando Sueños:

Alberto: Acá si las cosas salen mal en Bonzi, salen mal en el galpón, ¿por qué? Porque entra menos mercadería, se gana menos, ¿entendés?... y si sale mal en San Justo... es lo mismo... nosotros ya tenemos el fin, ya tenemos a donde tenemos que apuntar, si nosotros queremos apuntar a que esto sea un servicio, se tiene que acabar el puterío como primera medida. Dejar el run-run y el run-ran... acá tenemos que hablar todo claro, si no hablamos claro no nos vamos a entender, uno va a tirar para acá, el otro va a tirar para allá y esto va a ser un quilombo... (...) Esto es lo que quiero aclarar yo con el asunto del acuerdo... acá tiene que haber un poquito más de lealtad, más de compañerismo, más de todo... (...) yo solo no puedo decidir nada, vos solo tampoco... ¿entonces que es lo que nos queda? ¡Esto! La herramienta que tenemos para defendernos nosotros es ésta, sino la aprovechamos... y acá es donde tenemos discutir todas las ideas, si está bien o está mal, si la lluvia si el sol si el carrito si esto... me entedés lo que te digo? Que da acá va a salir la solución, no de afuera¹⁰

A través de este testimonio, Alberto nos recuerda que la categoría “compañero” no resulta definida solo en términos ontológicos derivados de la inscripción en una determinada tradición política-ideológica (aun cuando es innegable que en este caso esta tradición está también presente). Tampoco representa un status que puede adquirirse por la mera auto-adscripción a un colectivo, en este caso la cooperativa. Por el contrario, resulta una ca-

tegoría relacional derivada del modo en el cual se construyen vínculos con los otros en el contexto de la práctica cotidiana, por ejemplo “hablando claro” sin “puterío”. Por lo tanto es posible pensar que una persona no “es” compañero, sino que “se vuelve” (o deja de ser) compañero en la práctica.

De este modo la labor realizada en los talleres fue imbricando aspectos más “operativos” relacionados con las innumerables urgencias que imponía la gestión cotidiana de este colectivo con una complejización creciente en el modo de formular propuestas y consignas, así como de abrir y nutrir reflexiones en este espacio. En forma progresiva fuimos estableciendo un diálogo más estrecho entre el ‘pensar’ y ‘hacer’ acercándonos a lo que siguiendo a la antropóloga Joanne Rappaport se pone en juego en la antropología en co-labor es “*la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros*

interlocutores” (Rappaport 2007: 204). En efecto, a lo largo de esta experiencia de trabajo conjunta fuimos apropiándonos crecientemente de este sentido dado a la categoría “compañero” en tanto vehículo conceptual que energizó nuestro vínculo con los integrantes de esta experiencia, tal como ocurrió en sentido inverso con la categoría “acuerdo” que propusimos desde nuestra labor de coordinadores de los talleres.

El “nosotrxs” como colectivo de investigación

Como mencionamos en la introducción, algunos estudios etnográficos recientes sobre movimientos y organizaciones sociales han vuelto sobre una serie de cuestiones que lejos de ser nuevas tienen una larga data en la antropología respecto del modo en que establecemos nuestro vínculo



con quienes hacemos investigación. Un elemento interesante de estos estudios es que la situación de militante o activista de un movimiento lejos de resultar un obstáculo para la práctica investigativa se convierte en una condición de posibilidad para explorar prácticas alternativas y creativas de hacer etnografía. A nuestro entender estos estudios dejan abierta una posibilidad para repensar la idea de “extrañamiento”, un procedimiento intrínseco al quehacer antropológico, garantía de una “buena” investigación etnográfica. Este procedimiento, que parte de la idea de convertir algo en extraño, tiene a nuestro entender dos aspectos que se presentan como parte de lo mismo y se hace necesario distinguir: supone al mismo tiempo una distancia que podemos llamar “ontológica” entre “nosotros” (investigadorxs) y “ellos” (sujetos de investigación), que se articula con una distancia “metodológica” que nos permite desnaturalizar las prácticas sociales para convertirlas en objeto de reflexión. Esta amalgama entre extrañamiento ontológico y metodológico conduce necesariamente a establecer una división entre “nosotrxs” productoxs de conocimiento y “ellos” fuente o en el mejor de los casos co-productoxs de datos.

La experiencia con Reciclando Sueños nos permitió reparar en esta distinción entre el carácter “ontológico” del extrañamiento que establece una distancia (afectiva, política, profesional, etc.) y el carácter “metodológico” que habilita la reflexión crítica. En base a este último procedimiento, no sin contradicciones y contramarchas, exploramos un modo de hacer investigación que este abierto a la posibilidad de una producción teórica compartida, lo cual exige correr el riesgo de asumir cercanías y distancias. En principio reconocer que nuestra práctica estuvo atravesada por una tensión constante entre fortalecer nuestra carrera como investigadores y atender a las urgencias cotidianas de la cooperativa (a riesgo de perdernos en ellas). En segundo lugar, asumir las dificultades de este diálogo que exige exponer nuestras opiniones, concepciones, miradas y confrontarlas con aquellas personas con las que hacemos investigación. Y sobre todo que este diálogo no es un debate inmune a las relaciones de poder que estructuran el modo en que históricamente se han definido las relaciones entre saberes que de manera sintética llamamos “académico” y “de

la práctica”, como tampoco a las asimetrías que se desarrollan en estos espacios colectivos (en principio entre “dirigentes” y “bases” a las que hay que sumar “investigadorxs”). Esto exige, reconocer el carácter colectivo del conocimiento producido y a la vez estar alerta a capturar los mecanismos por los cuales ciertas voces permean este proceso de construcción, en particular la nuestra.

Encontramos que a pensar de lo antedicho este camino -que como decíamos al comienzo puede ser pensado más como un punto de llegada que de partida- vale la pena ser recorrido habilitando nuevas pistas para revisar no sólo el modo en que se establece la relación de investigación en el marco de una propuesta etnográfica sino sobre todo el alcance que el trabajo en co-labor puede tener en términos de productividad teórica. Uno de los principales resultados conceptuales de este trabajo conjunto fue repensar el sentido mismo de la noción de cooperativa a partir de la definición de compañero que trabajamos previamente. Si durante el trabajo en los talleres la noción de cooperativa era para nosotros un punto de llegada (mas que un requisito formal con atributos definidos a priori) aprender y discutir el sentido de la categoría de compañero destaca que se trata de un constante rehacerse que no solo tensiona formas aprendidas de vinculación interpersonal, sino también formas de hacer y ser en el colectivo.

En definitiva esto supone para nosotrxs ir más allá de la idea de co-autoría como principio de organización de los resultados para reflexionar sobre un imperativo que al menos desde donde trabajamos (el ámbito académico) nos resulta más urgente. En efecto, sostenemos que es necesario desplazar el problema de la dimensión textual -siguiendo a Ch. Hale (2006) en su crítica a la antropología posmoderna- a la dimensión teórica -que no se reduce a la primera sino que la incluye-: la necesidad de repensar el status que otorgamos al conocimiento de los “otros” cuyo “saber” requiere ser ubicado *a la par* del conocimiento producido en el ámbito académico. Afirmar que la producción teórica no se encuentra exclusivamente en el ámbito de la universidad sino que constituye una “praxis viviente que puede suceder en cualquier lugar y en todas partes” (Commaroff y Commaroff, 2013: 87) ●

BIBLIOGRAFÍA

- Bennet, J. W. (1996). "Applied and Action Anthropology. Ideological and Conceptual Aspects." *Current Anthropology*. Vol. 36, pp. 23-53.
- Casas Cortéz, M. (2008). *Etnografías made in USA: Rastreando Metodologías Disidentes*. Ponencia presentada en XI Congreso de Antropología de España. Donostia.
- Casas, M. I., Osterweill, M. y Powel, D. (2010). "Fronteras borrosas: reconocer las practicas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales." En: Leyva Solano, et. Al *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas México DF, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, PDTG-USM, UNICACH: <http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Fronteras%20Borrosas.pdf>
- Carenzo S. y Fernández Alvarez, M.I. (2011) *La promoción de cooperativas como ejercicio de gubernamentalidad: reflexiones a partir de una experiencia de cartoneros/as en la metrópolis de Buenos Aires*. Revista Argumentos, Estudios críticos de la sociedad. Universidad Autónoma Metropolitana, N 65, enero-abril 2011. Unidad Xochimilco. México D.F. pp. 171-193.
- Commaroff Jean y Commaroff, John (2013). *Teoría desde el sur. O como los países centrales evolucionan hacia África*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Edelman, M. (2009). "Synergies and tension between rural social movements and professional researchers." *Journal of peasants studies* Vol. 36. N 1, pp. 265-245.
- Espinosa, C (2011). "Cansadas de ceder. Sentidos de la politización del género en el Espacio de Mujeres de un movimiento piquetero." *Contextos. Revista d'antropología i investigació social*, N 5, pp.46-61
- Fals Borda, O. (1987). "The application of Participatory Action-Research in Latin America." *International Sociology*, Vol II, N 4, pp. 329-347.
- Fernández Alvarez, M.I.; Hernandez Macedo, M. y Carenzo, S. (2010). Miradas encontradas: notas etnográficas sobre una experiencia de trabajo colectiva." En: Grimberg, M.; Hernandez, M. y Manzano, V. (eds), *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil* (pp. 257-289). Buenos Aires: Antropofagia-Facultad de Filosofía y Letras.
- Fild, L. (2008). "Side by Side or Facing One Another": Writing and Collaborative Ethnography in Comparative Perspective". *Collaborative Anthropologies*. Vol 1, pp. 32-50.
- Graever, D.(2009). *Direct action: an ethnography*. Oakland: AK press.
- Hale, C. R. (2006). "Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology". *Cultural Anthropology*. Vol 21. N 1, pp. 96-120.
- Jimeno, M. (2008). "La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica." *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*. Vol. 1, pp. 43-65.
- Juris, J. (2008). *Networking Futures. The movements against corporate globalization*. Duke University Press.
- Lassiter, L.E. (2005). *Lassiter Collaborative Ethnography* Chicago University Press Chicago.
- Leyva Solano, X. (2010). "¿Academia vs Activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teórico-política." En: Leyva Solano, et. Al *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas México DF, Lima y Ciudad de Guatemala, CIESAS, PDTG-USM, UNICACH: http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Academia_versus.pdf
- Leyva Solano, X. y Speed, Sh. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En: Leyva, X. Burguete, A. y Speed, Sh. (coord.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS-FLACSO: México. pp.: 15-38
- Peirano, M. (2004). "A favor de la etnografía." En: Alejandro Grimson, Gustavo Lins Ribeiro y Pablo Semán (eds), *La antropología brasileña contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1989). "La situación actual y las perspectivas de IAP en el mundo." *Análisis Político*. N 5. pp. 15-20.
- Rappaport, J (2008). "Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation." *Collaborative Anthropologies* Vol. 1. pp. 1-31.
- Rappaport, J. (2007). "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista Colombiana de Antropología*. 43, pp. 197-229.
- Rockwell, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1987)". *Boletín del Departamento de Investigaciones Educativas*. Centros de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN: México.
- Speed, S. (2006). "Entre la antropología y los derechos humanos hacia una investigación activista y comprometida críticamente." *Alteridades*. Vol 16. N 31. pp. 73-85.
- Tax, S. (1992). "Antropología-acción" En: Salazar, M. C. (ed.), *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Humanitas – OEI Quinto Centenario: Madrid. pp. 24-38.
- Weaver, T. (2002). "The Malinowski Award and the History of Applied Anthropology." En: Weaver, T. (ed.), *The Dynamics of Applied Anthropology in the Twentieth Century: The Malinowski Award Papers*. Society for Applied Anthropology: Oklahoma. pp. 1-13.

NOTAS

- 1 Investigadorxs del CONICET - Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA; sebastian.carenzo@gmail.com; mifernandezalvarez@gmail.com.
- 2 A modo de ejemplo Cf Juris, 2008; Graeber, 2009; Casas-Cortes, Osterweill y Powel, 2010.
- 3 Estas propuestas cobraron fuerza principalmente en el ámbito de la academia norteamericana en los últimos años (Juris 2008; Casas Cortéz 2008). Sin embargo, cabe señalar que la preocupación en torno a este modo de practicar etnografía y el lugar otorgado a los saberes "no académicos", reconoce antecedentes de importancia. Entre ellos se destaca la labor de Sol Tax de la Escuela de Chicago, que en la década del 40 desarrolló un método de "etnografía participativa" introduciendo la noción de "antropología-acción", experiencia señera para el posterior desarrollo de la "Applied Anthropology" en Norteamérica (Bennet 1996; Weaver 2002). En América Latina esta reflexión tuvo un desarrollo notable a partir de la década del 70 con la influencia de la Educación Popular de Paulo Freire, que aportando un claro sentido emancipatorio a esta práctica, dio lugar a la "Investigación-Acción Participativa" (Fals Borda 1987; y Rahman y Fals Borda 1989). Es principalmente esta última perspectiva aquella que ha sido actualmente revisitada desde las propuestas de "investigación activista", en "co-labor" y otras a las que hacemos referencia (Jimeno 2005; Hale 2006; Rappoport, 2007; Leyva Solano y Speed 2008).
- 4 Este proyecto, de un año de duración, fue desarrollado por un equipo interdisciplinario de becarias/os del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Agencia Nacional de (ANPCyT) en forma paralela a los proyectos de tesis que cada uno de nosotras/os realizaba en forma personal. El proyecto se inició hacia fines de 2004 en el marco del Centro de Estudios Laborales- Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (CEIL-PIETTE) con un financiamiento del Programa North-South del National Center of Competence in Research (Suiza) y su objetivo general consistía en promover la creación de redes entre emprendimientos autogestivos, entre los cuales se incluía la cooperativa Reciclando Sueños.
- 5 Esto no debe confundirse con una idea de objetividad de cuño positivista, puesto que obviamente éramos plenamente conscientes que al planificar (jerarquizando temas y dinámicas para trabajarlos) y coordinar los talleres (donde nuestra voz adquiriría un peso diferencial), incidíamos fuertemente en el desarrollo del proceso reflexivo. Nos interesa destacar que este efecto quedaba principalmente circunscripto a los límites que imponía el ámbito del taller, uno de los tantos otros espacios que jalonaban la vida social de la cooperativa.
- 6 Podemos aproximarnos al sentido que por aquel entonces asignábamos a "brindar apoyo", revisando la orientación de los objetivos propuestos en este proyecto inicial, donde abundaban formulaciones tales como: "detectar necesidades del grupo", "generar espacios de coordinación entre experiencias", "organizar actividades de formación" y/o "elaborar propuestas de acción para instancias de gobierno".
- 7 A nuestro entender, un aspecto sumamente interesante de este planteo reside en desplazar el eje del debate sobre la autoridad etnográfica, que la antropología posmoderna había ubicado en el espacio de la etnografía como escritura, para proponer una reconceptualización de la experiencia vincular del trabajo de campo como un espacio de creación teórico.
- 8 Esta práctica constituye sin duda una modalidad frecuente en espacios variados de militancia. A modo de ejemplo, algunos estudios (Espinosa, 2010) han analizado el acto de hablar en el caso del "Espacio de Mujeres" del Frente Darío Santillán.
- 9 En efecto, aunque este colectivo se organizaba y presentaba públicamente como cooperativa su formalización como tal se produjo recién en el año 2009, es decir, seis años después de iniciado este proyecto. Para un análisis previo sobre como nuestro trabajo en los talleres impacto en este proceso cf. Carenzo y Fernández Alvarez, 2011.
- 10 A través del siguiente link puede accederse a la visualización del documental "Reciclando Sueños" en versión completa: <http://www.youtube.com/watch?v=g1XeJ43dMcc>

Notas sobre la formación profesional en la industria textil en la Argentina, 1920-1950

Joaquín Calvagno (UNQ/UBA-IIEGE-CEIP)

Estas notas son una presentación breve y esquemática de una investigación en curso, centrada en la rama textil, sobre las iniciativas de empresarios, los trabajadores y el Estado, dirigidas a la formación de la mano de obra para la gran industria en la primera mitad del siglo XX. El tema ha sido poco explorado en la literatura académica local. Existen trabajos sobre las políticas públicas relativas a la formación técnico-profesional de los obreros en general para el período histórico referido (Dussel y Pineau, 1995; Pronko, 2003; Sánchez Román, 2007). Algunos de estos trabajos han relevado los pareceres de los dirigentes empresarios y, de una forma algo más superficial, de los representantes de los trabajadores, pero no han analizado en concreto las iniciativas formativas encaradas por unos u otros y, sobre todo, tendieron a considerar esos pareceres en tanto y en cuanto influyeron en las innovaciones introducidas durante el primer peronismo, un tema de investigación clásico en la historia de la educación argentina. Hay, por otro lado, numerosos trabajos de corte historiográfico que han ahondado en la organización sindical y las estrategias de lucha de los trabajadores, especialmente los centrados en el período 1930-1945 (del Campo, 1983; Tamarin, 1985; Matsushita, 1986; Torre, 1990; Doyon, 2002; Horowitz, 2005; Schiavi, 2013). Existe también alguna bibliografía relativa a las iniciativas de formación profesional encaradas por las propias organizaciones obreras, aunque se trata en general de trabajos sobre sectores de trabajadores que controlaban saberes que no eran fácilmente compatibles con la gran industria, tales como maquinistas, cortadores de confección, carpinteros y gráficos (Pineau, 1991; Barrancos 1990 y 1991). Nuestro propósito en este trabajo es unir estos hilos sueltos, abordando para el caso particular de la industria textil, de manera integral, las demandas y puntos de vista

de empresarios y trabajadores sobre el aprendizaje industrial, las iniciativas formativas encaradas tanto por los dirigentes industriales como por las organizaciones obreras, su vinculación con las luchas sociales y su impacto en las políticas públicas. Hemos tratado de ir más allá de las demarcaciones temporales basadas en criterios políticos, como los quiebres de 1930 y 1945, de allí que estas notas discurren entre la expansión textil de los años veinte hasta el primer peronismo, que fue tanto la última etapa de esplendor de esa rama industrial como una época de radicales transformaciones en la relaciones laborales.

Los industriales textiles recurrían tradicionalmente a la masa inmigratoria para proveerse de trabajadores calificados. En numerosos casos, estos migrantes solían contar con alguna experiencia previa en el trabajo textil en sus regiones de origen, en las cuales existía una tradición industrial y en muchos casos instituciones de formación profesional. En cuanto a los capataces, un personal clave dentro de la jerarquía de la fábrica, en la organización y vigilancia del trabajo, eran seleccionados entre el personal más antiguo de los talleres. Los empresarios jugaban con las segmentaciones étnicas y personales para dividir a los obreros y, además de imponer una firme disciplina sobre el personal, buscaron explotar las redes de lealtad familiares y/o étnicas. Una segunda fuente de provisión de mano de obra para la industria textil eran los jóvenes y los menores de edad, varones y especialmente mujeres, que proveían un vasto contingente de escasa o ninguna calificación. Aunque muchas mujeres y varones permanecían en el trabajo por necesidad, con la expectativa de convertirse en tejedores, la especialidad más calificada y mejor paga, más temprano que tarde, la mayoría de ellos dejaban el trabajo, a raíz de los magros salarios, la inestabilidad

laboral y la falta de posibilidades de promoción, y en el caso de muchas mujeres porque al inicio de un nuevo ciclo vital quedaban absorbidas por la maternidad y las labores domésticas. La ley 11.317, sancionada en 1924, estableció límites a la explotación de mujeres y menores, imponiendo la limitación de un máximo de 6 horas de trabajo diarias, lo que más allá de la aplicación desigual de la legislación laboral, dificultó la práctica patronal de tomar menores o mujeres para reemplazar a los obreros adultos. Pero la ley 11.317 no legislaba directamente sobre el aprendizaje, que continuó rigiéndose por los hábitos establecidos.

Los industriales empleaban a jóvenes de ambos sexos como aprendices, pero los utilizaban como mano de obra barata –recibían un salario bastante inferior al de un peón– y dócil para las tareas más variadas, muchas veces de escasa calificación, como eran la mayoría de las que existían en la industria textil, para lo cual contaban con la connivencia de sus familiares. Algunas de las fábricas textiles más grandes promovían servicios de bienestar entre los cuales se contaba en algunos casos el establecimiento de espacios de formación dentro la fábrica, con frecuencia ligados a alguna congregación religiosa femenina o a la rama femenina de la Liga Patriótica Argentina. Pero aún estos últimos realizaban la práctica de su aprendizaje junto a la máquina bajo la supervisión del patrón, de sus capataces o de algunos trabajadores calificados. Este aprendizaje empírico raramente comprendía un verdadero aprendizaje, si por tal entendemos la incorporación de saberes técnico-profesionales de creciente complejidad. Sino que, como mencionamos, involucraba diversas tareas con una retribución notablemente reducida, sin garantía segura de alcanzar un puesto mejor retribuido ni la continuidad en el trabajo. Por añadidura, el logro de cualquiera de estas dos cosas dependía del arbitrio de patrones o administradores que procuraban seleccionar a los trabajadores más capaces y obedientes. La recomendación de un joven por parte de alguno de los trabajadores con mayor antigüedad o de los capataces de la fábrica, solía ser una llave para su ingreso como aprendiz y quizá para su ubicación luego, en un puesto permanente. Pero este también solía ser un mecanismo a través del cual los patrones y la administración fabril ejercían su influencia. Y en cualquier caso dependía de las relaciones de fuer-

za en cada establecimiento el que los trabajadores del mismo pudieran imponer su parecer sobre el de los patrones. No era infrecuente que tejedores adultos, calificados y orgullosos de su oficio, que componían la flor y nata de la organización sindical en las fábricas textiles, se encontraran de un día para otro que habían sido reemplazados por jóvenes aprendices. Y la primera e indeleble enseñanza de éstos sería la fragilidad de su situación laboral, el temor a encontrarse en la situación del que habían venido a reemplazar, y su dependencia absoluta del patrón o administrador que los había colocado en ese puesto por medios tan repudiables y había afirmado así que dentro de la fábrica todo era de su arbitrio. El mismo aprendizaje fabril, forjado en base a las jerarquías de poder, prestigio, género y edad existentes en las fábricas, se revestía de sometimiento y “mortificaciones de toda índole”, como las que una maestra se regodeaba de aplicar a sus jóvenes aprendizas (*La Hora*: enero 29 de 1943: 3.). Librado al dominio patronal, el aprendizaje era una escuela de disciplina fabril y, lo mismo que ésta, estaba hecha de vínculos concretos teñidos de obediencia y alcahuetería pero también, eventualmente, de orgullo e insumisión.

Gracias a la dotación de insumos de producción nacional y a la protección arancelaria, desde la coyuntura de la primera guerra la industria textil atravesó una ola de crecimiento casi permanente. Además, la pujante industria textil argentina avanzaba en la mecanización e intensificación del trabajo, difundiendo entre los empresarios y administradores del ramo los principios de la Organización Científica del Trabajo (Petrecolli, 1974; Colman, 1992). Dada la expansión de la industria desde la primera guerra mundial, urgía incorporar una fuerza de trabajo más numerosa que antes, y también mejor disciplinada. Pero en los años veinte el arribo de inmigrantes no volvió a los niveles de los primeros años del siglo XX. Además, la composición de la inmigración se alteró, acrecentándose la presencia de los llegados de las zonas industrialmente más rezagadas de Europa oriental, en general menos calificados en la industria textil, aunque esto no fue óbice para que los judíos *ezkhenazi* de Europa oriental tuvieran un rol fundamental en la expansión de la industria de la seda, y también en la agremiación comunista. Los industriales solicitaron al gobier-

no nacional que intensificara las políticas de formación de personal. Pero las administraciones radicales no fueron más allá de formar en 1925 el Instituto Psicotécnico y Orientación Profesional, que languideció por la falta de presupuesto hasta pasar a manos del Museo Social Argentino, y agregar un cierto número de institutos técnicos a los ya existentes, que además de insuficientes, se juzgaba que no transmitían los saberes técnicos adecuados a la industria moderna. Se entiende que el empresariado textil acogiera estas iniciativas con escaso entusiasmo. Por este motivo, en 1925 un grupo de importantes empresarios de esa rama, agrupados en la Confederación Argentina de Industrias Textiles, decidió constituir el Instituto de las Industrias Textiles, que comenzó a funcionar unos años después. Es posible que esta iniciativa educativa fuera también parte de una reacción (cuyo producto inmediato fue la formación de la Liga Patriótica Argentina y la Asociación Nacional del Trabajo, de las que participaron algunos importantes empresarios textiles) diferida en el tiempo al desafío sindical: al impacto de la revolución soviética, en 1919 y 1920 se asistió a un pico huelguístico en la rama textil, al que le siguió la organización de la Federación Obrera de la Industria Textil en 1921 (Camarero, 2007).

El Instituto de las Industrias Textiles estaba dirigido a la formación del personal más importante en los establecimientos textiles: tejedores e hilanderos, cuya habilidad era clave en la confección y calidad del producto. Además, es posible que los empresarios seleccionaran a sus capataces de entre los mismos egresados, fuera al término de la cursada o tras un breve paso por la fábrica. Para las muchas otras especialidades menos jerarquizadas, para las que no se requería una formación comparable, seguramente se continuó con los métodos habituales de contratación, recurriéndose siempre con preferencia a menores y mujeres. Es notable que los alumnos y egresados del Instituto fueran siempre varones, según se advierte en las fotografías, lo cual pone de relieve la jerarquización al interior de la fábrica entre los operarios varones al mando de las máquinas de tejer e hilar (aunque en muchas hilanderías, las mujeres eran masivamente empleadas como hilanderas), que gozaban de mayor prestigio y estaban comparativamente mucho mejor pagos, y el resto de las especialidades, entre las que pre-

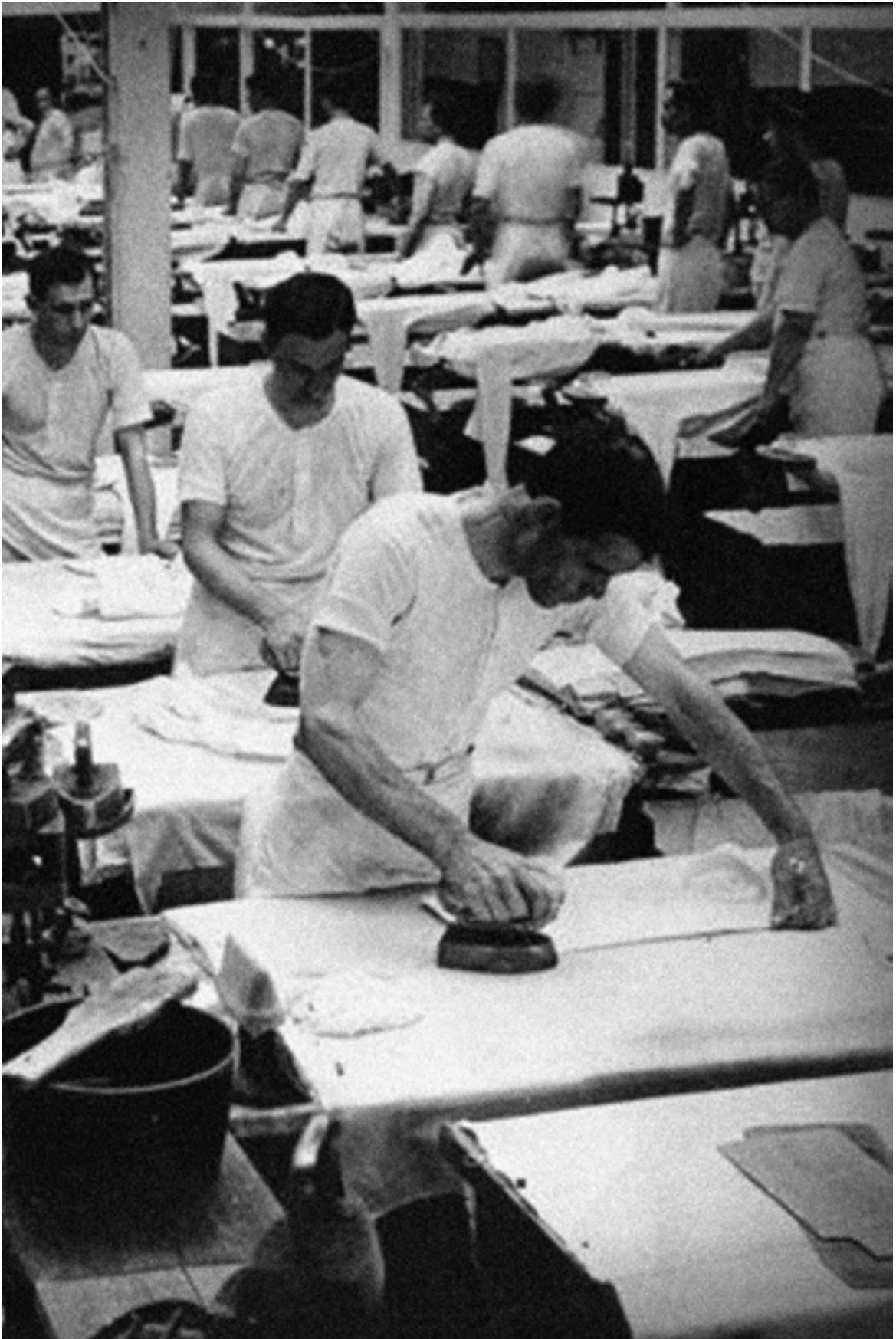
dominaban las mujeres y los jóvenes de ambos sexos, muchos de ellos menores de edad. Estas distinciones de género y edad consolidaban los diferenciales de salario y reproducían el ordenamiento y las jerarquías internas de la fábrica. Los cursos eran de carácter técnico y estaban orientados a obtener una especialización determinada, prestándose poca o ninguna atención a las materias de formación general. Los profesores eran técnicos que ocupaban funciones de dirección o vigilancia en la planta o ingenieros que trabajaban en la administración de las empresas, y todos los rituales escolares que marcaban la trayectoria de los alumnos, desde el ingreso hasta las ceremonias de entrega de diplomas, estaban imbuidos por la relación directa y subordinada con los patrones y su personal de confianza. Sus propósitos de afianzar el control y la disciplina sobre el personal obrero quedan patentes en la siguiente ilustración. En 1937, al finalizar las clases del Instituto, se hizo un acto de entrega de diplomas al que asistió la plana principal de la Unión Industrial Argentina y los miembros del Consejo Directivo del Instituto. Su presidente, que también lo era de la Confederación de Industrias Textiles, el industrial Juan Campomar, dio un discurso en el que invitó a los alumnos “a perseverar en el estudio y les aconsejó mantenerse al margen de ciertas corrientes malsanas que se han infiltrado en el ambiente del trabajo, para trastornarlo todo en nombre de principios que se aprovechan para ocultar finalidades inconfesables.” (*Argentina Fabril*, abril de 1937: 30.) Otra estrategia formativa que adoptaron los industriales, más discontinua pero de mayor alcance que la anterior, fueron las conferencias y campañas para difundir los principios de la organización científica del trabajo y la prevención de accidentes. La racionalización del trabajo avanzaba en las plantas fabriles, impulsada y propagandizada por técnicos, ingenieros y empresarios. La prevención de accidentes se convirtió en una preocupación de patrones y administradores a raíz de la sanción de la ley 11.729, que reglamentaba el pago de indemnizaciones por enfermedad y despido, y de la preocupación por evitar interrupciones en la cadena de producción. Por añadidura, el incremento de los ritmos de trabajo y la incidencia de los accidentes eran motivos de protesta muy habitual de obreras y obreros. El discurso de Campomar evidencia que los dirigen-

tes de la industria textil estaban preocupados por los conflictos fabriles y la organización sindical, que cobraron nuevos bríos en los años treinta, en el marco del acrecentamiento de la mano de obra empleada en la industria textil, el activismo de socialistas y comunistas y la estrategia gremial de concertar convenios por rama de la industria en lugar de convenios por empresa. Comunistas y socialistas reunificaron sus filas en 1936 en la Unión Obrera Textil, que logró convenios colectivos en varias ramas de la industria. Esta estrategia se vio fortalecida porque desde mediados de los años treinta, tanto en el ámbito de la provincia de Buenos Aires como en la Capital Federal, donde se concentraba la enorme mayoría de los establecimientos textiles, el Estado comenzó a buscar la regulación de las relaciones entre capital y trabajo en ramas fabriles que ocupaban cientos de miles personas (Di Tella, 1993; Horowitz, 2005; Camarero, 2007).

A raíz de la depresión económica y de medidas oficiales que restringieron el ingreso de migrantes a la Argentina, en los años treinta la inmigración extranjera se interrumpió en forma casi absoluta. A diferencia de lo que ocurrió con el agro, la industria se recobró rápidamente de los efectos de la crisis y redobló su expansión, siendo especialmente notable el desempeño de la rama textil. Desde mediados de los años treinta, los empresarios industriales comenzaron a quejarse por la falta de personal calificado para la industria en número suficiente. Solicitaron al gobierno que modificase la ley 11.317 a fin de extender la jornada de trabajo de menores a 8 horas (Arbelo, 2011), que permitiera el ingreso de trabajadores calificados desde el extranjero, opciones que no fueron exploradas, o que financiara la creación de instituciones de formación técnico-profesional. En relación a este último punto, había algunas posiciones divergentes entre los industriales, ingenieros, funcionarios y docentes. El asunto en debate era el régimen de aprendizaje y la formación de menores. Los empresarios pretendían mantener el control sobre las escuelas y que el aprendizaje se realizara en las fábricas (motivo éste por el cual sostenían que el régimen horario para el empleo de menores debía ser el mismo que el de los obreros adultos), priorizando la enseñanza técnico-profesional por sobre los contenidos generales de la enseñanza. Sostenían que los establecimientos

oficiales de formación técnica de mano de obra, escuelas técnicas, de artes y oficios, etc. eran pocas y no daban cuenta de sus necesidades específicas, lo que era habitualmente tenido por cierto por docentes y funcionarios. Pero además los empresarios pretendían mantener un control sobre su formación, a fin de formar obreros disciplinados para el trabajo en el taller y neutralizar las exigencias de las organizaciones sindicales. Por ese motivo, se oponían férreamente a cualquier control oficial sobre el aprendizaje en las fábricas: los industriales consideraban que asuntos tales como el número de aprendices empleados, su derecho a sindicalizarse, la fijación de sus salarios, régimen de descanso, etc. eran de su exclusiva incumbencia (Dussel y Pineau, 1995; Pronko 2003).

Un sector de docentes y funcionarios de la burocracia escolar, muchos de los cuales eran a su vez ingenieros, sostenía en cambio que las escuelas debían mantenerse bajo la tutela exclusiva del Estado y que el aprendizaje debía combinar la enseñanza técnico-profesional con conocimientos más amplios y generales. Por tanto, este sector consideraba que la formación debía realizarse en la escuela, asistiendo en forma complementaria a las fábricas para realizar su aprendizaje, y aún algunos consideraban que la asistencia a fábricas particulares podría ser sustituida por la asistencia a talleres diseñados al efecto dentro del ámbito de la escuela. Los comunistas y socialistas que activaban en el sindicato textil se encontraban muy cercanos a esta última posición. Los convenios por rama que logró la Unión Obrera Textil se referían casi exclusivamente a niveles de tarifas y salarios, pero también fijaban las especialidades existentes y eran un expediente para limitar la racionalización del trabajo y disputar el dominio sobre el proceso de trabajo a los patrones y la administración. A fin de conseguir este objetivo, una cuestión medular para el sindicato era lograr imponer el reconocimiento y clasificación de las especialidades, mediante calificaciones y titulaciones específicas, fuera ya mediante el reconocimiento de la experiencia laboral previa o mediante cursos de formación técnico-profesional debidamente reconocidos. Los activistas textiles socialistas y comunistas consideraban que si existieran escuelas textiles que otorgaran titulaciones reconocidas y aceptadas por el Estado y los patrones, se llegaría incluso a organizar una carrera laboral, basada



en atributos como la calificación y la antigüedad en el oficio, lo que pondría coto a la autoridad de patrones y supervisores. Establecidas y reconocidas las especialidades y oficios en el convenio colectivo de trabajo, también podrían regularse las retribuciones y las normas de tiempo. Es decir, esto era también una estrategia de los trabajadores para potenciar el control obrero sobre el proceso de trabajo en el marco de una gran industria desarrollada, con una importante incidencia de la racionalización del trabajo, como era el caso de la industria textil, la primera y más antigua de todas, campo histórico de experimentación técnica y laboral desde el siglo XVIII. Es en el marco de estas consideraciones generales, que el sindicato textil reclamó que el Estado creara escuelas textiles.

Pero además de contemplar aprobatoriamente la intervención del Estado en la formación técnico-profesional de los obreros, el sindicalismo argentino conservaba la tradición de administrar sus propios espacios de formación. Este era el camino que habían seguido los sectores de trabajadores mejor organizados, tales como los gráficos y los maquinistas. En comparación con aquellos sectores, la organización sindical entre los textiles se había consolidado en tiempos más recientes. Los sindicatos textiles debían enfrentarse a una continua incorporación de mano de obra y, resistidos por las empresas, tenían una implantación fragmentaria sobre los planteles laborales. Recién en 1942 existió una experiencia, bien circunscrita, de enseñanza profesional en manos de los sindicatos textiles. Aquel año la Unión Obrera Textil participó en la creación de un espacio propio de formación profesional, lo que hizo en colaboración con la Universidad Obrera Argentina, ambas entidades que por entonces eran propulsadas por militantes comunistas (Calvagno, 2012a y 2012b). El curso en industrias textiles fue impartido por el ingeniero Carlos Rapetti. Sorprendentemente, Rapetti era profesor y fundador del mencionado Instituto de Industrias Textiles, organizado por las empresas. Es por tanto posible que la enseñanza no se distinguiera notablemente de la que Rapetti impartía en el Instituto. Pero al realizarse el curso en el seno de una institución ostensiblemente ajena a las patronales y a sus fines, la formación tomaba otro cariz y tenía otras implicaciones. El curso tuvo una importante convocatoria aunque la demanda real, ceñida por las limitaciones de

este espacio autogestionario, debía ser bastante mayor. Por añadidura, el curso apenas sí funcionó durante algo más de un año, pues la Universidad Obrera Argentina fue clausurada por el gobierno militar en diciembre de 1943. Señalemos también que aquí las mujeres tampoco se contaron entre los alumnos.

Por otro lado y como ya adelantamos, ligado con esto, los organizadores de los obreros textiles atendían al problema de la delimitación de las distintas especialidades, el escalafonamiento del personal y la regulación de los mecanismos de ascenso conforme a criterios objetivos, ajenos al dominio patronal, tales como la antigüedad en el trabajo y la capacidad demostrada en el desempeño de las tareas. El primer convenio colectivo que incluyó estos aspectos fue el de tejidos de punto, que fue conseguido en 1942 por los activistas socialistas de la Unión Obrera Textil¹, quienes prestarían especial atención a este problema. Los socialistas, quizá en forma más definida que cualquier otra tendencia dentro del movimiento obrero, otorgaban desde antiguo una importancia reverencial a la educación y por tanto alentaron la institución de un régimen de aprendizaje que combinara la formación práctica en el trabajo junto con la asistencia a los establecimientos oficiales.

El gobierno militar nacido del golpe del 4 de junio de 1943 trajo cambios imprevistos que afectaron a trabajadores y sindicatos. En agosto de 1943, unos meses antes de que el coronel Juan D. Perón llegara al frente del Departamento Nacional del Trabajo, sendos decretos introdujeron una primera innovación sobre el aprendizaje. Aunque incidían sobre diversos aspectos del aprendizaje –tales como la asistencia obligatoria a un establecimiento público, la entrega de un certificado de aprendizaje y un régimen general de salarios, fijado a un nivel ciertamente bajo–, el decreto en cuestión admitía una antigua demanda de los empresarios al permitir el empleo de los menores aprendices durante ocho horas diarias. El desagrado demostrado por los sindicatos –que desde el segundo trimestre de 1944 se convertirían en la principal columna de los apoyos forjados por el coronel Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión– y otros sectores, entre los cuales tallaba especialmente la Iglesia –a cuyos pronunciamientos el gobierno militar se mostró desde sus inicios especialmente receptivo– produjo un cam-

bio en la legislación sobre el régimen de aprendizaje. Por un lado, la jornada laboral de los menores aprendices quedó nuevamente restringida: concurrirían cuatro horas a las fábricas, quedando libres luego para asistir a clases en los establecimientos públicos. Por otro lado, el aprendizaje en su conjunto quedó definitivamente bajo el ámbito privilegiado del Estado, que cobraría un impuesto a los industriales a fin de concurrir a la creación de establecimientos oficiales de formación técnico-profesional. A través de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional –un organismo en el que el sindicalismo oficial tenía representación directa– el Estado nacional llevaría un registro de los menores contratados, realizaría el examen físico y técnico de los mismos, determinaría el régimen de contratación y la escala de salarios. Es significativo que fuera precisamente un dirigente socialista de la Unión Obrera Textil, Cándido Gregorio (sin importar que eventualmente Gregorio se convirtiera en un feroz antiperonista), quien participó como delegado de la CGT en la preparación de la legislación sobre el aprendizaje. De esta manera, la “vieja guardia” sindical dejaba una huella indeleble en las estrategias sindicales y las instituciones que regulaban el aprendizaje fabril, que perdurarían en el primer peronismo.

En julio de 1945 los dirigentes socialistas de la UOT, lo mismo que otros sectores socialistas que hasta entonces habían procurado explotar las oportunidades que le brindaba la apertura del Estado, se desvinculó de la laxa coalición sindical vinculada de la Secretaría de Trabajo y Previsión para asumir un cariz de oposición abierta. En lugar de la UOT, después de la huelga del algodón de 1945, se consolidó un nuevo sector entre los organismos de base de numerosas empresas. Más jóvenes que la mayoría de los líderes socialistas y comunistas, ellos casi no habían participado en los organismos precedentes pero serían la base de la Asociación Obrera Textil, que se constituiría rápidamente gracias al apoyo de la Secretaría de Trabajo y Previsión. La Asociación Obrera Textil consiguió éxitos resonantes en 1946 y 1947, mediante los cuales quedaron limitados los avances de la racionalización del trabajo, afirmándose el poder obrero al nivel de planta (Schiavi, 2012). Conforme la matriz establecida por los comunistas y socialistas que precedieron a los líderes de la Asociación Obrera Textil, los convenios colecti-

vos sancionados en esos años incluían detalladas estipulaciones sobre los aprendices, las diversas categorías y tiempos que pautaban su eventual ascenso, las retribuciones y tareas correspondientes, etc., mientras la formación se dejaba en forma tácita en manos del Estado, que ahora se mostraba decidido a consolidar su rol como formador de la juventud obrera.

Conforme a las prácticas de la planificación, el primer peronismo aumentó los recursos para la formación masiva de trabajadores para las industrias que atravesaron una definida expansión y requerían la incorporación permanente de miles de trabajadores por año, tal como fue el caso de la industria textil (Belini, 2009). Al principio, la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional permitió que continuaran funcionando los espacios de formación ya existentes en el seno de las empresas y las alentó a que instalaran otros nuevos, con lo cual quedaban eximidas del pago del impuesto al aprendizaje. Pero a los pocos años, los espacios de formación existentes fueron controlados por la repartición oficial y es posible que ello ocurriera con la mayoría de ellos. A través de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional el gobierno también impartió cursos aislados en diversas localidades pero sobre todo construyó gigantescas escuelas de formación profesional especializadas en diversas ramas industriales, incluyendo la textil. Ese fue el caso del establecimiento “Eva Perón”, ubicado en San Martín 4500, en Florida, una zona de pujante desarrollo industrial en el conurbano de Buenos Aires. Era una verdadera escuela total, con amplios servicios de bienestar, que combinaba trabajo y enseñanza en un mismo establecimiento; la enseñanza de diversas materias técnico-profesionales junto a la formación general, el estudio teórico y científico de la industria. Otra novedad digna de mención es la presencia de numerosas jóvenes entre los asistentes a esta escuela, cuando las mujeres no se habían contado entre los alumnos de los cursos de la Universidad Obrera Argentina ni en el Instituto de Industrias Textiles. Muchos de los nuevos trabajadores y trabajadoras que se incorporaban a la industria textil procedían de estas escuelas, que aseguraron la provisión de una mano de obra numerosa y preparada a los empresarios del ramo. Lejos de emitir observaciones críticas

sobre estas escuelas –algo que en parte podría atribuirse a la autocensura– los industriales les dieron siempre una auspiciosa bienvenida. Indudablemente, venían a resolver el mentado problema de la formación de obreros capaces y en número suficiente, en una etapa de expansión de la industria. Los empresarios, en particular los de pequeña escala, pudieron además verse beneficiados por el hecho de que el establecimiento de Florida también se encargaba de realizar estudios e investigaciones a requerimiento de aquellos. Sin embargo, es muy dudoso que la influencia del Estado peronista y de los sindicatos en la formación de obreros y obreras jóvenes pudiera agradar a los empresarios, especialmente a los propietarios y directivos de empresas medianas y grandes (Río, 2010). De hecho, muchas de estas empresas optaron por destinar el Instituto de Industrias Textiles a la formación específica de los capataces, lo que revela que sin duda desconfiaban de la enseñanza impartida en los establecimientos del Estado cuando se trataba de formar a este personal crucial en el proceso de trabajo y explotación. Esto pone de manifiesto los límites de la confianza de los empresarios en el sistema de formación oficial y revela que el peronismo, pese al sempiterno llamado desde

arriba a la conciliación social, había despertado una cohesión y orgullo en las masas obreras que hacía difícil colocarlos unívocamente al servicio del capital (Dussel y Pineau, 1995). En la documentación que hemos compulsado no registramos conflictos laborales en los que existieran disputas sobre el uso y funcionamiento de los espacios de formación que, a diferencia de la Escuela textil de Florida analizada, estaban ubicados en el interior de las fábricas. Pero sí sabemos que durante el primer peronismo y de una forma que difícilmente se compara con cualquier período anterior o posterior, la organización sindical hizo valer su fuerza a través de las comisiones internas; y que la Asociación Obrera Textil pudo afirmarse en muchos de los gigantescos establecimientos textiles que hasta entonces se habían mostrado irreductibles a la penetración de los sindicatos. En esas nuevas condiciones cambió la trama general de relaciones obrero-patronales en los sitios de trabajo, donde administradores y capataces debieron negociar con delegados y comisiones internas, todo lo cual debió haber influido en alguna forma sobre los aprendizajes asimilados en los espacios formativos ubicados dentro de los establecimientos industriales (Elisalde, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Arbelo, Hernando (2011) "El reclamo de la UIA por la jornada laboral de 8 horas para menores. Debates en torno a la formación obrera (1939-1945)". en Elisalde R. et al. *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Barrancos, Dora B. (1990). "Organización obrera y formación laboral a principios de siglo: los maquinistas ferroviarios y los trabajadores gráficos", Universidad Tecnológica Nacional, Programa UTN-Sindicatos.
- _____,(1991). "Una omisión de la historiografía argentina hasta la década de 1980: la cultura y la educación de las clases trabajadoras", *Boletín CEIL-CONICET*. 19. Buenos Aires

- Belini, Claudio (2009). *La industria peronista: 1946-1955, políticas públicas y cambio estructural*. Buenos Aires: Edhasa.
- Calvagno, Joaquín (2012a). "Las izquierdas y la experiencia pedagógico-política de la Universidad Obrera Argentina (1938-1943)". *Encuentro de Saberes*, 1
- _____, (2012b). "La Universidad Obrera Argentina (1938-1943): Partidos, sindicatos y estudiantes en una experiencia de educación obrera". *IV Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. Luján
- Camarero, Hernán (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Campo, Hugo del (1983) *Sindicalismo y peronismo. Los orígenes de un vínculo perdurable*. Buenos Aires: Clacso.
- Colman, Oscar (1992). "La industria textil y la reconversión extensiva del sector industrial argentino, 1930-1943". *Ciclos en la Historia, la Economía y la Sociedad*. II, 2.
- Di Tella, Torcuato S. (1993). "La Unión Obrera Textil 1930-1945". en T. S. Di Tella (comp.). *Sindicatos eran los de antes*. Buenos Aires: Biblos
- Doyon, Louise (2002). *Los obreros y Perón: los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, Inés y Pineau, Pablo (1995). "Cuando la clase obrera entró en el paraíso", en Puiggrós, Adriana (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación en Argentina, Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
- Elisalde, Roberto (2011). "Empresarios, Trabajadores y Educación: Conflictos metalúrgicos en torno al control de la producción. (1946-1955)". en Elisalde R. et al. *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Horowitz, Joel (2005) *Los sindicatos, el Estado y el surgimiento de Perón 1930/1946*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Matsushita, Hiroshi (1986). *Movimiento obrero argentino 1930-1946*, Buenos Aires: Hyspamérica.
- Petrecolla, Alberto (1974). *Prices, Import Substitution and Investment in the Argentine Textil Industry (1920-1939)*. Michigan: Ann Arbor.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pronko, Marcela A. (2003) *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación; entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor.
- Río, Victoria (2010). "Trabajo de menores y aprendizaje en el primer peronismo". *IX Jornadas Nacional VI Latinoamericanas del Grupo de Trabajo "Hacer la Historia"*. Universidad Nacional del Sur.
- Sánchez Román, José Antonio (2007) "De las 'Escuelas de Artes y Oficios' a la Universidad Obrera Nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1914-1955". *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*. N° 10.
- Schiavi, Marcos (2012). "Conflicto y organización sindical en los orígenes del peronismo: la conformación de la Asociación Obrera Textil". *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*. I, 2.
- _____, (2013). *El poder sindical en la Argentina peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Tamarin, David (1985). *The Argentine Labor Movement, 1930-1945. A Study in the Origins of Peronism*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Torre, José Luis (1990). *La vieja guardia sindical y Perón. Sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

FUENTES

A.O.T. Órgano oficial de la Asociación Obrera Textil
Anales de la Unión Industrial Argentina
Argentina Fabril
Argentina Textil
 «CGT»
Democracia
El Obrero Textil
El Laborista
Gaceta Textil
La Hora
La Prensa
La Vanguardia.

NOTAS

- Desde 1940 la Unión Obrera Textil quedó dividida en dos organizaciones, que conservaron el mismo nombre: una dirigida por los comunistas, mayoritaria y con influencia en fábricas de varias ramas, con sede en la Av. Entre Ríos; y otra minoritaria, con dirección socialista e influencia sobre las fábricas de medias y la tradicional zona de Barracas.

La lucha como escuela en los sesenta: La experiencia de los trabajadores azucareros en el norte uruguayo (1961-1971)

Juan Pablo Nardulli (CEIP-CTA)

Introducción

Tratándose el Uruguay de un país cuya población se concentra mayoritariamente en las ciudades y fundamentalmente en Montevideo, enfocar nuestra atención en el conflicto social en el ámbito rural puede resultar llamativo. Sin embargo en los años sesenta encontramos trabajadores rurales organizados y combativos que concitaron la atención del país al tiempo que convocaron la adhesión de diferentes sectores sociales, agrupamientos políticos y organizaciones sindicales. La experiencia de lucha y organización de los trabajadores rurales uruguayos tenía ya entonces un largo recorrido. La historia de los cañeros del norte del país es particularmente interesante. La organización de la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA) corrió por cuenta de cuadros del Partido Socialista entre los que se destacó Raúl Sendic, el futuro líder del Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros.

En este trabajo intentaremos enfocar la experiencia de organización y lucha de UTAA como experiencia de formación en varias dimensiones. Dentro de ese complejo universo tomaremos como unidad de análisis las marchas cañeras sobre Montevideo entre 1962 y 1971 e intentaremos pensar la dimensión pedagógica de la experiencia cañera. Estas marchas implicaron múltiples aprendizajes. Para referirnos a la forma en que se desarrollaron hablaremos aquí de *espacios de formación*. Se trata de espacios en los que “[la] *práctica social suprime, conserva y supera la experiencia de sus individuos integrantes*”¹. Llamaremos entonces *espacios de formación* a estos espacios sociales de la praxis y enfocaremos como tales diferentes momentos de las marchas cañeras.

Recurrimos para la elaboración de este trabajo a fuentes que podemos considerar tradicionales

en el trabajo del historiador: documentos oficiales, periódicos, comunicados de las organizaciones sindicales, etc. Sin embargo, sin menoscabo de las fuentes tradicionales, pensamos que no siempre nos permiten un enfoque lo suficientemente afinado de ciertos aspectos de los procesos históricos. Esto es más cierto cuando lo que intentamos es investigar aspectos de un proceso que sólo en parte ha sido registrado en documentos escritos. Recurrimos entonces a las fuentes orales entendiendo estas como el producto del trabajo que sigue las técnicas de la historia oral. Esto requiere un comentario sobre las condiciones de producción de dichas fuentes tanto como sobre sus problemas de análisis.

Tomamos distancia de perspectivas que pretenden cumplida la tarea del historiador con la presentación de *la voz de los protagonistas*. Consideramos aquí a la historia oral como un conjunto de técnicas para la construcción de fuentes que, como cualquier tipo de fuente, requiere de nuestro análisis. Nos diferenciamos en este punto también de la perspectiva de la *historia de vida* sin menoscabo de los interesantes resultados de trabajos que en esta línea se han desarrollado. Las entrevistas fueron pensadas con criterio temático.² Hemos respetado escrupulosamente en el trabajo de desgrabación de las entrevistas la palabra de nuestros interlocutores y conservado en lo posible sus marcas de oralidad.

La bibliografía que hace referencia a la experiencia de UTAA es variada aunque escasa. En ella las referencias a las marchas cañeras sobre Montevideo son interesantes. Entre los trabajos que enfocando temas más amplios destacan la importancia de las marchas encontramos los de Fernández Huidobro³ y González Sierra⁴. El muy interesante libro de Yamandú González Sierra sobre las organizaciones sindicales del campo uru-

guayo es una de las obras más completas sobre el tema. El trabajo aborda con profundidad el desarrollo de las organizaciones de los trabajadores de la zona cercana al río Uruguay entre las que se destaca UTAA. Permite dimensionar la experiencia cañera como parte de la historia del sindicalismo uruguayo. Las referencias a las marchas incluyen aspectos importantes: el relamo concreto de cada una, el recorrido, los apoyos que recogieron, etc. El trabajo de Eleuterio Fernández Huidobro, siendo fundamentalmente una historia del MLN, ofrece una atenta contextualización e importantes referencias al tratamiento que la prensa uruguaya desarrolló sobre la marcha de 1965.

Mauricio Rosencof⁵, en *La rebelión de los cañeros*, ofrece desde la literatura y como testigo de los acontecimientos una mirada imprescindible sobre la experiencia de UTAA, de la que las marchas fueron momentos fundamentales. Dos trabajos biográficos hacen su aporte a nuestro tema. Samuel Blixen elaboró una riquísima biografía de Raúl Sendic donde abundan las referencias a la actividad de los cañeros que no puede pasarse por alto en un acercamiento a la historia de UTAA y, en general, del Uruguay de los sesenta y setenta. La experiencia de uno de los referentes de UTAA en el período que nos ocupa, Walter “El Cholo” González, aparece recordada en el trabajo de la periodista María Esther Gilio.⁶ Finalmente Ruben Prieto, además de aportar un recorrido histórico que vincula la experiencia de UTAA con el proceso del movimiento obrero uruguayo y su relación con diferentes organizaciones sociales, piensa esta experiencia sindical como posibilitadora de otras subjetividades.⁷

Los cañeros se organizan

La contracara de la alta concentración de la tierra es, como se sabe, la exclusión de amplios sectores de la población de la posibilidad de acceder a ella. En el departamento de Artigas, lindante con Brasil, unas pocas empresas y particulares concentraban ya en los cincuenta enormes extensiones volcadas a la explotación de la caña de azúcar. La fuerza de trabajo estuvo constituida por miles de trabajadores sometidos a terribles condiciones de vida y trabajo. Se trata de una frontera permeable donde históricamente trabajadores uruguayos,

brasileños y argentinos se trasladan según los tiempos de la producción agrícola. Los trabajos de la caña fueron ocupando cada vez más brazos desde los cuarenta, con la primera producción significativa de azúcar.⁸ En las cercanías de Bella Unión (Artigas) la empresa de capital nacional CAINSA procesó su primera cosecha en 1951. El impacto de la Revolución Cubana en el mercado azucarero obligó a los capitales norteamericanos de la rama a instalarse en otros lugares de Latinoamérica: La empresa American Factory compró CAINSA en 1961.⁹

Las condiciones de trabajo de los *peludos*¹⁰ son lamentables: jornadas interminables, desconocimiento de licencias y vacaciones, retraso en los pagos, etc. Los cañeros y sus familias viven en las condiciones más precarias refugiados en elementales *aripucas*¹¹. Los conflictos de 1954 y 1957 (básicamente por reclamos salariales) se resolvieron favorablemente para los trabajadores pero las represalias fueron inmediatas y tomaron la forma de despidos y listas negras para los organizadores¹². Con estos antecedentes y estimulados por el trabajo organizativo de Raúl Sendic los cañeros de Artigas crean el 14 de septiembre de 1961¹³ la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas.

Parte fundamental de la historia de UTAA – y de las luchas populares del Uruguay de la segunda mitad del siglo XX – son las marchas que los peludos protagonizaron entre 1962 y 1971 hacia Montevideo para hacer oír sus reclamos en la capital. En cinco oportunidades la voz de los cañeros llegó hasta el centro del poder político luego de un intenso recorrido por el país. La primera marcha, en 1962, tenía como objetivo presentar en el Congreso un anteproyecto de ley que garantizara a los trabajadores de la caña condiciones laborales y salariales mínimas. La segunda, en 1964, se desarrolla bajo la consigna que retomarían las siguientes: *Por la tierra y con Sendic*. La marcha de 1965 tiene ya como objetivo la expropiación y reparto de 30.000 hectáreas improductivas pertenecientes a Silva y Rosas. El recorrido de la marcha de 1968 cambia. Si las anteriores recorrían las ciudades ribereñas del Uruguay y Río de la Plata, esta lo hace desde el norte y centro del país para llevar la solidaridad a los compañeros detenidos en la cárcel de Rivera¹⁴. La marcha de 1971 retoma el circuito de las primeras. Expresando el proceso que el sindicato, sus militantes y dirigentes pro-

tagonizaron durante estos años, de una marcha a otra las consignas y los reclamos crecen en radicalidad y pasan del cuestionamiento a las condiciones de trabajo o salariales a la lucha por la reforma agraria y la real transformación social y política del país.

La lucha de los cañeros trascendió el marco regional para impulsar en 1970 la creación del Movimiento Nacional de Lucha por la Tierra (MNL), cuya declaración fundacional explicitaba la intención de constituir un *“instrumento para la obtención del poder por y para los trabajadores”* en la convicción de que *“mientras eso no se logre tampoco podrán las masas rurales obtener la transformación radical de las estructuras del campo”*¹⁵

Para el movimiento obrero uruguayo la experiencia de UTAA fue un punto de referencia importante. Estimuló el desarrollo de otros sindicatos rurales (los arroceros y aserradores de Artigas, los arroceros de Treinta y Tres) y estuvo directamente involucrada en la fundación de la Convención Nacional de Trabajadores (CNT), primero como espacio de encuentro de sindicatos combativos frente al creciente clima represivo (1964)¹⁶ y luego como central obrera (1966). Aún dentro de la CNT, donde formó parte de la Mesa Representativa, el sindicato cañero supo sostener su propia línea en contraposición a la dirección orientada políticamente por el PC¹⁷. En ningún momento se visualizó con mayor claridad la diferencia de líneas que el 1° de mayo de 1968, coincidente con la tercera marcha *“Por la Tierra y con Sendic”*. Se produjo allí una disputa por el uso de la palabra de la cual UTAA estaba excluido por no haber declarado el número de cotizantes (tecnicismo que intentaba disimular la tensión entre el PC y el MNL).¹⁸ En palabras de González Sierra la radicalidad del discurso cañero *“desbordaba el marco organizativo e ideológico de la CNT, configurando una propuesta política que articulaba un movimiento de masas que estaba vinculado a una concepción del acceso al poder político promovida por la guerrilla urbana del MLN”*¹⁹

El movimiento educa en la lucha

El Movimiento de Trabajadores Sin Tierra (MST) de Brasil, sin duda una de las más importantes organizaciones social de Latinoamérica, expresó

con claridad y retomando una noción propia de la tradición de izquierda, la idea de que la propia organización social educa en la lucha. No reduce la formación al trabajo en los espacios expresamente desarrollados para tal fin sino que piensa en términos de una *pedagogía del Movimiento*, síntesis de *pedagogías en movimiento* que cuentan como marco necesario la propia organización. En ese proceso social y que implica el reconocimiento de los otros como sujetos, sus protagonistas *se humanizan* en el sentido de transformarse en sujetos de su propia historia individual y colectiva en el camino de la transformación del orden establecido.²⁰ Es interesante notar que décadas antes de que el MST sistematizara estas reflexiones, otras organizaciones de trabajadores rurales en lucha por la tierra - como parte de un intento de avanzar hacia verdaderas y profundas transformaciones estructurales- recorrieron un camino que muestra evidentes puntos de contacto. A nuestro juicio la experiencia de UTAA constituye un ejemplo.

Entendemos que la dimensión pedagógica de la experiencia de las marchas cañeras se mueve en un doble sentido. Por un lado fue una experiencia a lo largo de la cual los cañeros fueron reconociéndose como *compañeros* en un sentido superador del simple hecho de compartir la experiencia común de la explotación. Por otro lado importantes sectores de la población del país fueron *“educados”* al descubrir un país que no conocían. La lucha de UTAA los invitaba a desaprender una imagen del Uruguay largamente instalada en el sentido común.

El descubrimiento del otro Uruguay

El sentido de las marchas abarcaba mucho más que el reclamo en la capital. Recorrieron diferentes puntos del interior del país concitando la adhesión de organizaciones políticas y sindicales a su paso. Cada parada en pueblos y ciudades era ocasión para actos, reuniones y toda clase de actividades de difusión. Quizá lo más rico de estas experiencias haya sido el diálogo sin mediaciones que los cañeros establecían con una población que miraba incrédula la situación de los trabajadores rurales del norte. Las marchas cañeras fueron para los observadores del resto del país la oportunidad de conocer una realidad social inesperada y brutal:

- ¿Era más pobre el pobre del norte que el pobre sanducero?

- ¡Ah! *Era mucho más pobre...MUCHO más pobre...se veía fundamentalmente en la vestimenta. Era una pobreza mucho más manifiesta. El pobre de Paysandú, por ser un pobre ...(piensa) ...un individuo más urbano, si vos querés, conservaba ciertos hábitos mas o menos...la mejor pilchita para ir a una reunión...pero estos no. Estos te impresionaban. Yo creo que impactó a todo el mundo, no solo a mi ¿no? Después cuando las marchas...las siguientes marchas eso también se notaba. Saltaba a la vista. Era evidente.*²¹

El reconocimiento de la realidad del norte rural implicaba al mismo tiempo el desafío de tomar posición. El testimonio precedente proviene Nicolás "Colacho" Estévez, quién entonces era un joven estudiante que terminaría asumiendo como propia la lucha de UTAA. El mundo de la caña y su realidad de frontera agregaban elementos que hacían más impactante ese descubrimiento:

*"(...) Y la OTRA cosa que impactaba era el lenguaje. Acá se hablaba mucho portuñol ¿viste? ...Entonces, digo, costaba un poco entenderlo. Pero...bueno, fue muy impactante y... ta', ya quedé un poco con la espina ¿viste?"*²²

La recepción en Montevideo y el acompañamiento a los cañeros por parte de sindicatos, organizaciones sociales, políticas y la población de la capital significaba una verdadera conmoción que reproducía en mayor escala lo sucedido en cada punto del recorrido. El comité de apoyo, formado por militantes de sindicatos y organizaciones combativas, garantizaba la alimentación y alojamiento para los integrantes de la marcha al mismo tiempo que trabajaba en la elaboración de un programa de actividades de difusión.

"La marcha de los cañeros cuando llegó a Montevideo yo creí que era no sé cuantos miles de personas porque todos... aplaudiendo ¿viste? Y veían la gente caminar con los pies encallados saliendo sangre y ¿viste? Las compañeras embarazadas, todas así...y la gente estaba...otros muchos

lloraban ¿viste? De la emoción de ver que la gente estaba luchando por algo."²³

Miles de hombres y mujeres a lo largo del país aprendían que el Uruguay era parte de Latinoamérica y estaba atravesado por las mismas injusticias que sus vecinos. Largas décadas se había sostenido la idea de la *excepcionalidad uruguaya*. Según Islas y Frega: *"Sobre el precepto de (la) excepcionalidad social y geográfica del país tendió a aislarse y desvincularse del resto de América. Lejos de los problemas raciales y sociales que enfrentaban los países más poblados, aquellos donde existían mayorías indígenas, o grandes diferencias sociales, el Uruguay resultaba ser, según la expresión corriente, 'la Suiza de América'"*²⁴ Desde la perspectiva de las autoras los intensos años sesenta fueron un momento de crisis de identidad que arrasó, no solo en Uruguay, con ciertas seguridades fuertemente arraigadas en el *sentido común*. Las marchas cañeras significaron, en ese marco y como parte de un proceso social y político más amplio, una invitación brutal a "desaprender" el país conocido para comenzar a aprender el real.

La experiencia compartida

UTAA no se desarrolló en el vacío. Su historia fue protagonizada por hombres y mujeres atravesados por las múltiples dimensiones de la pobreza. Se trata de una población fluctuante de trabajadores que se mueve al ritmo del trabajo agrícola, expuesta a la desocupación y al hambre. En ese marco hasta las relaciones interpersonales se ven afectadas. El testimonio de los propios cañeros expresa sin ingenuidades la realidad sobre la que se desarrolló la experiencia de organización de los peludos:

-El mérito de Sendic fue juntar...fue juntar gente con todo tipo de virtudes y defectos. Y el peludo es muy trabajador. En general el peludo cuando va a cortar caña va y le da y le da. Pero también toma...timbea, le pega a la mujer, le pega al hijo...pero él juntó todo eso. El no miró los defectos. Juntó a todos en una reivindicación común. Y ahí sacó a muchos de esos defectos ¿no?

- ¿Y cómo le parece que salían esos compañeros de esos defectos?

- *Y salían porque ya tenían otra actividad. Se abría la mente sobre otras cosas. El contacto con la gente organizada en Montevideo te hacía mucho bien. La gente andaba preocupada por otro tipo de cosas ¿no? Se hacían más compañero de las mujeres porque allá en Montevideo se entendía la militancia de la mujer como la de un hombre.*

- ¿Esa nueva actitud al regreso se sostenía?

- *¡AH! ESO SI...en un grupo de gente se sostenía. No todos. Nunca la totalidad ¿viste?*²⁵

La lucha compartida, la “reivindicación común”, abría un camino. En la lucha y, fundamentalmente, en el proceso de organización de esa lucha estaba el desafío de concretar esa posibilidad. El contacto con otra realidad (el mundo urbano) y con otras organizaciones fue posible en el marco de las marchas. Allí confluyen los cañeros con trabajadores urbanos y estudiantes teniendo “otra actividad” que “abría la mente” y donde “se entendía la militancia de la mujer como la de un hombre”. Se desarrollaba allí una praxis que transformaba la mirada de los individuos sobre sí mismos y sobre los que empezaban a ser entendidos como compañeros y compañeras.

La experiencia del trabajo solidario tuvo una dimensión importante en el sindicato cañero. Así fue construido el policlínico de UTAA (que sigue funcionando en Bella Unión en la actualidad) con la ayuda de la Comunidad del Sur²⁶ y grupos cristianos católicos y evangélicos²⁷. Los peludos colaboraron a su vez en la construcción del comedor de la Comunidad del Sur en Montevideo²⁸. Se organizaron grupos de trabajo en los que coincidieron trabajadores, cooperativistas y estudiantes. Sin que se nos escape que la vinculación política más directa del sindicato cañero fue con el MNL no podemos dejar de señalar que para Ruben Prieto esa y otras experiencias de intercambio donde el trabajo ocupaba siempre un lugar central, explican la incorporación de elementos del discurso libertario en declaraciones y comunicados de UTAA en los años setenta. En cualquier caso esas experiencias de articulación – intensas desde 1968 – con otras organizaciones se movían en sintonía con la

del trabajo en equipos o comisiones, práctica instalada durante las marchas:

*“- Y bueno...la organización de la marcha...había una comisión directiva. Había gente encargada de cocina, de despensa, de propaganda, organización, finanzas. Y también nosotros teníamos un grupo de madres y padres que se encargaban del...del cuidado y el trato con los gurises.”*²⁹

¿Cómo era vivenciada la participación en las comisiones de trabajo? No es un dato menor la participación de hombres y mujeres en tareas tradicionalmente consideradas femeninas como la cocina o la atención de los niños.

“- Yo en mi comisión participé... Yo trabajaba, ayudaba en cocina. Después no...tenía muchos hijos yo.

- UD. cocinaba en el campamento...

*- Ayudaba a los cocineros porque las ollas de fierro inmensas de grande eran. Las mujeres ayudaban a picar cebolla, la verdura... un día tocaba uno, un día tocaba a otro y se ayudaba a los compañeros.”*³⁰

Es razonable suponer que el trabajo en comisiones aportó al desarrollo de la percepción de los otros como compañeros y compañeras, aunque no resulte sencillo cuantificar su alcance. Las marchas pasaron por momentos muy difíciles. Abundaron las situaciones en las que debieron enfrentar a las autoridades, siempre incómodas de la llegada de los peludos, y enfrentar la represión. En la memoria de los protagonistas aparecen como momentos clave.

“- Fueron por Rivera

*- Fuimos, y apenas llegados, ya teníamos a toda la policía encima. ‘¿Quién es el responsable?’ preguntaba el comisario. ‘No, no hay responsables, responsables somos todos’, dijo el primer preguntado y todos los que siguieron. Los peludos, sin fallar uno respondían lo mismo... ‘Somos un gremio, tenemos un sindicato. Todo se resuelve por mayoría. Y lo que decidió la mayoría es que debemos hablar con la gente’...”*³¹

“Era una experiencia fantástica. Buena POR VARIAS COSAS. Primero la cohesión que tenía el grupo. Es decir, que logró en los enfrentamientos mismos con la policía que fueron muy duros...hay una compañera que está acá (...) que fue baleada en esa marcha, en la entrada del campamento...quedó renega para toda su vida.”³²

Son las situaciones más dramáticas las que en mayor medida contribuyeron a forjar la identidad colectiva. Uno de los momentos más significativos en ese sentido se vivió en el entierro de Lourdes Pintos (“La Lurdes”), fallecida en Treinta y Tres en el transcurso de la marcha de 1968.³³

“- Pelamos con la Lourdes p’al hospital y a las seis de la tarde estaba muerta... tétanos fulminante...Bueno. La velamos a la Lourdes en medio de los pitangueros debajo del puente...fue una cosa conmovedora con todos los peludos haciendo guardia de honor...y al otro día le hicimos el entierro. Los milicos no nos dejaban pero ¡qué no nos van a dejar! De a dos en dos marchamos y... mirá...hasta los curas vinieron ¿sabés? Los curas, los maestros, todos. Fue un entierro que atravesamos todo Treinta y Tres con la Lourdes a pulso para enterrarla (...)”³⁴

“- En un momento creo que la policía quiso pararlos

- *Si, quiso. Ahí nomás nos armamos de piedras y garrotes, clavamos acá el cajón y nos aprontamos para la guerra. No se animaron a atacar. Dieron marcha atrás...”³⁵*

Todos los relatos de la muerte de Lourdes está siempre cargados de una enorme carga emotiva siendo como fue una compañera muy querida que acompañó el proceso de UTAA desde el comienzo. Su primer hijo nació durante la primera marcha a poco de iniciada. Los relatos repiten la imagen de la “guardia de honor” que los peludos montaron bajo el puente del río Olimar alrededor del modesto cajón³⁶ y la indignación, compartida por la población, frente al intento policial de impedir el paso del entierro. Decidieron los peludos que *Cooperativa Lurdes Pintos* iba a llamarse el emprendimiento productivo a desarrollarse en el latifundio por cuya expropiación luchaban.

Los dueños de nuestra voz, nosotros.

La centralidad de la actividad de difusión de los reclamos planteó la necesidad de que los peludos fueran tomando responsabilidades nuevas y tomaran cada vez más la palabra:

“Otra cosa, digo, cuando llegamos a Montevideo...había muchas actividades. Llamaban la atención, llamaban desde los medios de prensa. Es decir...lo que era la directiva del sindicato en dirección de la marcha p’atender toda esa demanda se veía desbordada ¿viste? Entonces empezaron a...es decir, la asamblea nombraba a cuatro o cinco compañeros a ver si iba alguno un poco más pulido digamos...pero...iban seis, siete. Todos fueron...se destacaban en cómo habían asumido esa lucha, el tema de la tierra.”³⁷

El testimonio precedente es interesante porque muestra los mecanismos a partir de los cuales la palabra era tomada. Se combinaba la facilidad de palabra con el compromiso militante. Posteriormente se sistematizó la preparación de quienes debían llevar la voz de los peludos a los diferentes ámbitos. La práctica del sindicato apuntaba fuertemente a que los trabajadores fueran asumiendo su propia voz como parte de una concepción de organización y lucha:

“-(...) nosotros por ejemplo, cuando dábamos las luchas en las plantaciones... una cosa se da cuando la asamblea manda un delegado y el delegado va mandatado por la asamblea a hablar con el patrón. Otra cosa era traer el patrón al medio, ahí. Y nosotros que empezábamos ‘decime una cosa, vos Bandera ¿a vos te alcanza con lo que te paga el gringo?’. Y largaba uno y largaba otro y cuando te querés acordar estaba todo el mundo hablando y peleando por la cosa ¿entendés?

-¿Eso era en las plantaciones?

-*En las plantaciones tratábamos de imponer eso ¿entendés? (...) y ahí los peludos se van empezando a animar.”³⁸*

Lejos de la ingenuidad espontaneista aparece con claridad la necesidad de trabajar esa partici-

pación, esa asunción de la propia voz. Las marchas imponían el desafío de discutir y elaborar el material de difusión, lo que requería semanas y aún meses. El paso posterior era el de la preparación de quienes efectivamente harían pública la palabra de los cañeros:

*“Y después...una vez que teníamos bien claro a qué íbamos y todo, empezaba primero el tema de la preparación de los oradores. Hombres y mujeres. Y entonces empezaban las clases de oratoria ¿vos sabés? En un galpón grande que había. Y ahí hay experiencias a patadas (risas). Poníamos una tribuna y decíamos ‘bueno, hagan de cuenta que hay dos mil personas que nos van a escuchar’. Entonces cómo se empieza un discurso, cómo se desarrolla, como se remata”*³⁹

¿Cuál era el resultado de este trabajo? En diferentes ámbitos en los que la voz de los cañeros se hizo escuchar la lucha por la tierra se instalaba como problemática:

*“Aprendían a hacer el discurso, se preparaban en temas. Y después...vencer el miedo arriba de la tribuna. Era otro problema. Y después la vocalización. Muchos son muy abrasilados y eso (...) HEMOS SACADO CADA ORADORES. Vos no te imaginás! ¡El Cholo, Picón, la Chela, El Gallo! Mirá...LEVANTABAN LAS TRIBUNAS...Brillantes, capaces...”*⁴⁰

No se trataba simplemente del aprendizaje de una técnica sino de un proceso de formación más profundo: el “Cholo” González (cuyo testimonio es citado en este trabajo) se transformó en un importante referente cañero y Alberto Picón fue elegido en febrero de 1965 secretario general de UTAA.

El papel de las mujeres en el proceso es particularmente interesante teniendo en cuenta su tradicional subordinación en el marco de la familia y el trabajo. El desafío de asumir responsabilidades nuevas tuvo sin duda un impacto especial en las que empezaban a ser, cada vez más, *las compañeras*. En 1963 dos mujeres de Bella Unión llevan la voz de las cañeras a la Primera Conferencia Nacional de Mujeres Trabajadoras: “Hilda Silva de Bo-

*netti (‘seis hijos y otro para la semana que viene’) e Isabel Gómez Sánchez (‘cuatro hijos todos para que luchen por la patria junto a Sendic’)*⁴¹. Es recordado el discurso de Chela Fontora en el entierro en 1965 de un niño de tres meses muerto de desnutrición crónica cuando la segunda marcha *Por la tierra y con Sendic* pasó por Salto:

*“Venimos a enterrar a una nueva víctima del latifundio. No es la primera que enterramos a todo lo largo de la república, desde Bella Unión a Montevideo. Seguramente no ha de ser la última, mientras permanezca en manos de una minoría de parásitos los destinos de tres millones de uruguayos (...) No debemos llorar por el compañerito Omar que aquí dejamos en esta tierra que todavía no es nuestra...”*⁴²

La muerte de un niño víctima de la pobreza había dejado de ser una fatalidad del destino o expresión de la voluntad divina. Tenía su explicación en la estructura económico-social. Lo denunciaba una mujer cañera.

Leer la palabra leyendo el mundo

El trabajo de alfabetización de adultos formó parte fundamental de la experiencia de formación de UTAA antes y durante las marchas.

*“Hubo cursos de alfabetización donde participaban mayores y el que hacía los cursos de alfabetización era el doctor Eliseo Salvador Porta. Médico, muy buen escritor y un tipo formidable (...) aplicaba el método de Paulo Freire...este...por ejemplo la palabra ‘casa’ me acuerdo que mostraba fotografías. Escribía con mayúscula, con minúscula...con uno o con otro color ‘casa’, ‘casa’. Y mostraba casa que había ahí y entonces daba lugar a grandes discusiones ¿no es cierto? La de H. con todas las comodidades, algunas casas con piscina y todo...y después aparecían los ranchos miserables que los peludos los conocían. ‘Vi o rancho do velho Bandera ahí’, decían. Entonces POR QUÉ esa diferencia, POR QUÉ unos vivían así y otros así. POR QUÉ los patrones tenían buenas casas. Entonces a través de eso se educaba ¿no?”*⁴³

Lejos de una alfabetización consistente en el desarrollo de destrezas pretendidamente neutras, el proceso que los testimonios recuerdan se inscribe en la mejor tradición de la educación popular latinoamericana: problematizadora, liberadora y vinculada a una perspectiva de organización para la transformación social profunda. La lectura de la palabra aparece necesariamente ligada a una lectura del mundo que no hace, por este camino, más que dar sus primeros pasos⁴⁴. La necesidad de colocar la propia lucha en un contexto más amplio llevó al desarrollo de otros espacios de formación más complejos:

“Incluso daba las clases sobre el imperialismo...entonces explicaba en forma muy sencilla cómo la plata queda acá pero cuando viene gente de afuera y se la lleva entonces se empieza a acumular allá ‘eso se llama imperialismo’ ¿no? Entonces la diferencia que había entre los explotadores de ahí, de Bella Unión (...) y los gringos de la CAINSA que habían venido, que habían invertido y que se llevaban el dinero para allá, que no lo reinvertían...ahora...él hacía ese trabajo.”⁴⁵

Ese conocimiento del sentido común, ese saber propio de la experiencia que difícilmente es capaz de trascender los límites de lo evidente necesita ser tensionado y puesto en discusión con otros saberes que son los del educador. En este punto no deja de ser interesante recordar la perspectiva del mismo Paulo Freire sobre el trabajo del educador que se piensa involucrado en una propuesta pedagógica y política liberadora. Desde esta perspectiva el papel del educador es directivo⁴⁶ y apunta en un doble sentido. Por un lado se trata de ayudar al educando a completar esa comprensión de la realidad que el saber popular, producto de la experiencia, solo puede aprehender parcialmente. Por otra parte el trabajo del educador es direccionar el proceso de apropiación de los saberes de los cuales las clases dominadas están excluidas, entre tantas exclusiones.⁴⁷ Los cursos sobre temas específicos parecen caminar en esa dirección. ¿Cómo era vivenciada la experiencia por los cañeros participantes? Es un interrogante que difícilmente podemos responder más que parcialmente:

- ¿Y para la gente adulta que estaba en la marcha y que no había ido a la escuela?

- Había lectura, se comentaban lecturas sindicales, libros de historia y de cosas pa’ que la gente fuera conociendo. Principalmente los libros de historia de Artigas ¿viste?

- ¿UD. participó de alguna de esas clases de historia en las marchas?

- No. Yo no. A mi me gusta leer sola... (se ríe). Hace poquito estaba leyendo la historia de Artigas...pero me gusta leer tranquila ¿viste? Sin charla.

- ¿Se acuerda que se hacía después de esas clases?

- Sí...muchos hacían preguntas. Porque la ignorancia era grande. Mucha gente no sabía que Artigas se había ido al Paraguay... después de eso hacían preguntas y claro... contestaban.⁴⁸

Es interesante señalar que los entrevistados recuerdan siempre antes que otra cosa las clases de historia y especialmente las referencias a Artigas. Figura sacralizada por la iconografía estatal, fue y sigue siendo al mismo tiempo incorporado en la simbología de buena parte de las agrupaciones políticas del Uruguay. Aparecerá con fuerza en el discurso cañero, en sus comunicados, en sus banderas y carteles como precursor de una lucha por la tierra que los peludos no hacen más que continuar.⁴⁹

Los peluditos

Los niños que acompañaron a sus padres y madres en las marchas ocuparon la atención de la prensa cuando durante la marcha de 1965 (la segunda bajo la consigna *Por la tierra y con Sendic*) la policía de Fray Bentos, siguiendo órdenes superiores, pretendió sustraerlos e internarlos en dependencias del Consejo del Niño. Las airadas protestas que generó ese evidente intento de desalentar la movilización cañera le pusieron freno. La realidad era que gracias a la solidaridad de los sindicatos y la población en general los niños disfrutaron en las marchas de condiciones aun mejores que en Bella Unión. No solo estaba garantizada

su alimentación sino que se procuró desarrollar con ellos actividades educativas:

“(...) participé en la del '64 y '65... este...con los gurises se hacían ... en cada parada de las marchas que a veces estaban una semana en algún pueblo...se hacían clases mas o menos formal con gente, con maestros y eso del lugar. Le daban clase a los gurises según el nivel que tuvieran...”⁵⁰

La colaboración de estudiantes y docentes que sumaron su trabajo en las diversas escalas fue de enorme importancia para sostener la educación de los niños:

“-¿Y qué hacían con tantos chicos en la marcha?

- Ah...iban siempre compañeras y venían mucha gente...maestras y cosas...y donde se quedaban, ahí tenían dando clase pa' los niños, dibujo y cosas de la escuela pa' que no se atrasaran la escuela cuando llegaran. Cuando llegamos al punto final de la marcha iban a la escuela... en el Cerro mismo. Después de allá venían con todos los cuadernos para ingresar en cada escuela que estaban los niños.

- ¿Iban teniendo clases en cada campamento?

- CLARO...si, si...pa' que no perdieran. Hubo marchas que se salió en marzo que ya estaba por empezar las clases. Y eso entonces para que no se atrase...”⁵¹

Razonablemente podemos preguntarnos si la participación de los niños en las marchas dificultaba su educación. Los testimonios señalan lo contrario.

- ¿Aprendían más los chicos?

- Vos sabés que yo creo que sí. Los míos acá nunca repitieron. No sé si era que los niños capaz se encariñaban con las maestras que iban. Llegaban acá lo más bien con las maestras de ellos... acá con sus maestras⁵²

Sin embargo la educación de los niños incluyó una dimensión muy particular que solo podía darse en el marco de la experiencia que estaban compartiendo con sus mayores:

“Y los gurises...se juntaba toda la gurisada ahí y hacía sus manifestaciones (risas) con sus carteles...HACIAN SU PROPIOS CARTELES y cosas ¿viste? Y gritaban las mismas consignas...pero lindo ¿viste?”⁵³

Los niños y los mayores aprendieron juntos la respuesta que desde el poder político intentó dársele a su reclamo. No eran simplemente niños sino niños cañeros: los *peluditos*.

“Yo me acuerdo X. era maestra y decía: 'los chiquilines de todas las clases, toda la escuela, juegan a lo que les imponen los chiquilines que venían de las marchas' ¿Sabés cuál era el juego que habían inventado? La mitad de la escuela empezaba 'UTAA, UTAA, por la tierra y con Sendic!' y los otros hacían de milicos. ¡Ta! ¡Ta! Empezaban a darle (risas)”⁵⁴

Los gurises descubrían la capital y un mundo urbano que tenía muy poco que ver con lo conocido. Con todo lo sorprendente que pudiera significar este descubrimiento el recuerdo más significativo al regresar al norte estaba vinculado a lo vivido en la marcha.

Los organizadores

¿Cómo pensar el papel de los dirigentes y militantes que llegados de otro espacio geográfico o social sumaron al trabajo de organización de los peludos? Tomemos la figura de Raúl Sendic que se destaca en el proceso de formación de UTAA. Militante del Partido Socialista y organizador de sindicatos rurales en los departamentos del oeste uruguayo pasa de ser el abogado del sindicato a, ya en la clandestinidad, un símbolo de la lucha de los trabajadores de la caña. En la memoria de los que lo conocieron y militaron a su lado aparece siempre como uno de nosotros:

- UD. lo conoció a Sendic...

- SI... era una excelente persona. Era de hablar poco, tranquilo...te hablaba lo necesario. Si le hacían una pregunta él explicaba. Era una persona excelente. Él escuchaba. En el 62' todo el tiempo que estuvimos



Los cañeros llegan a Montevideo en la Segunda Marcha.



La figura de Raúl Sendic, fundador de UTAA y referente de la izquierda uruguaya.



Segunda marcha de los cañeros.

en Itacumbú nunca dijo 'tienen que hacer esto'. Nunca...⁵⁵

*"Era un peludo más. Un peludo que escuchaba. Escuchaba mucho. Tú llegabas a una reunión y no lo veías. Estaba en cualquier rincón escuchando. De pronto oías su voz 'Ah, está Raúl', decías..."*⁵⁶

La biografía escrita por Blixen y elaborada fundamentalmente a partir del recuerdo de quienes lo conocieron, tanto en UTAA como en el MLN, confirma esta imagen. El liderazgo de Sendic fue a todas luces construido desde el diálogo con los cañeros. Lejos de aparecer como un profesional ciudadano o militante esclarecido dispuesto a decidir por los peludos fue considerado entonces – y así es recordado décadas después – antes que nada como alguien dispuesto a compartir la cotidianeidad y fundamentalmente la lucha con los cañeros: era y es un *compañero*.⁵⁷ Prieto señala que los referentes de UTAA fueron apareciendo en la misma dinámica de la lucha en la medida que se destacaban por su compromiso.⁵⁸ Sin embargo esa impronta, que implica toda una concepción de la militancia, parece haber quedado registrada en quienes en diferentes momentos aparecen como referentes cañeros.⁵⁹

En este punto queremos destacar que desde diversas perspectivas el trabajo de quienes aparecen como dirigentes, llegados de otros ámbitos geográficos o sociales, ha sido pensado como una suerte de intromisión de *los de afuera*. Nuestra mirada sobre la cuestión es diferente: creemos que su trabajo es central a la hora de sintetizar las lecturas de la realidad fundamentadas en el sentido común para superarlas.

“- Yo conocí a Sendic...Todo encarbonao. Cortando caña. El vino a mí, y le diré, yo le deposité toda mi confianza al principio.

- ¿Él estaba trabajando?

- Como un peludo más...me dijo que había trabajado en remolacha, en las azucareras y que antes había sido estudiante. Y después habló que con un tablón de caña los gringos pagan toda la zafra y que el obrero tendría que organizarse. Recuerdo que dijo: 'Todavía que las leyes las hacen ellos no las cumplen...'”⁶⁰

La posibilidad de insertar la propia experiencia en un marco de referencia totalizador que le otorgue sentido es un paso fundamental para la elaboración de respuestas.⁶¹ Allí está la posibilidad de trascender lo inmediato y evidente. La síntesis superadora se expresa en un lenguaje donde puede reconocerse a los organizadores. El espacio de la praxis social que aquí pensamos en términos de *espacios de formación* es justamente el espacio de diálogo entre ese *sentido común* y el aporte de los organizadores.

Conclusiones

Entendemos que este trabajo aporta un acercamiento a la experiencia de los trabajadores rurales del norte Uruguayo desde una perspectiva en algún sentido nueva. Las conclusiones, está claro, son provisorias y están sujetas a la revisión crítica de quienes profundicen la investigación. Creemos haber aportado a la reflexión sobre el papel de los organizadores en el proceso, a quienes no pensamos como incómodos auxiliares más o menos prescindibles sino como copartícipes necesarios del proceso de formación. Sin embargo consideramos que fundamentalmente nuestro aporte consiste en el conocimiento de la centralidad de lo que hemos llamado aquí *espacios de formación* en la configuración de un *nosotros*.

La vida de los peludos parece estar marcada por una doble experiencia colectiva. Por un lado la experiencia común de la explotación propia del trabajador golondrina. De la zafra del azúcar en Artigas al arroz en el sur de Brasil, de la remolacha en Paysandú a la fruta en el sur del país. Por otra parte estas vidas marcadas por el ritmo de una zafra que condiciona el conjunto de relaciones de los individuos pasan por una experiencia colectiva nueva y enriquecedora. Aparece entonces la posibilidad de pensar al otro como compañero, de replantearse la mirada sobre la mujer, de enmarcar la propia lucha en un proceso amplio de profundas transformaciones sociales y políticas.

Como señalamos en otro trabajo⁶² una perspectiva marxista que parte del propio Marx entiende que existe una dimensión educativa en la praxis política y social.⁶³ Seguimos en este punto a Adolfo Sánchez Vázquez para quién la praxis es: *“...la actividad práctica material, adecuada a fines*

que transforma el mundo natural y humano.”⁶⁴ Desarrolla el autor distinciones referidas a las diversas formas y niveles de la praxis. Sobre las formas distingue aquellas que apuntan a la transformación de lo humano (lo social, lo económico y lo político) de las que apuntan a la transformación de lo natural⁶⁵. Distingue a su vez la *praxis espontánea* de la *praxis reflexiva*: “Para calificar de espontánea o reflexiva la praxis tenemos en cuenta el grado de conciencia que se tiene de la actividad práctica que se está desplegando”.⁶⁶

Cada asamblea, cada acto público o mesa redonda en el que los cañeros relataban su experiencia y respondían preguntas, cada jornada de trabajo y reflexión con quienes comienzan a ser cada vez más claramente *los compañeros* puede ser pensada como un espacio de la *praxis reflexiva e intencional*. Siguiendo esta propuesta entendemos aquí que las marchas cañeras fueron verdaderos espacios de formación, fueron escuelas en el

sentido que Paulo Freire asignó a la palabra en sus páginas más intensas: “Así, cualquiera que sea el lugar en que, tomando distancia del contexto concreto en que se lleva a cabo determinada práctica, ejercemos sobre la práctica una reflexión crítica, tenemos en él un contexto teórico, o sea una escuela, en el sentido radical que debe tener esta palabra”.⁶⁷

Creemos finalmente haber aportado elementos para la discusión sobre las posibilidades de las organizaciones populares que definen impulsar sus propios espacios de formación. Lejos estamos de querer proponer un recetario. La idea orientadora de este trabajo según la cual *el movimiento educa en la lucha* debe ser reinventada a cada paso en función de realidades concretas y fluctuantes. Sí creemos firmemente en la necesidad de avanzar en el conocimiento de experiencias históricas que pueden enriquecer los actuales debates. Nos damos por satisfechos si hemos hecho un aporte en ese sentido •

NOTAS

- 1 Samaja, Juan (2005) *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de una investigación científica*. Bs.As: Eudeba, , Pág. 95.
- 2 Para la distinción entre la entrevista temática y la de historia de vida véase Graziella Altamirano. “Metodología y Práctica de la Entrevista” en Graciela de Garay coord. (1999) *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- 3 Fernández Huidobro, Eleuterio (1986’) *Historia de los Tupamaros. Tomo II: El nacimiento*. Montevideo: TAE.
- 4 González Sierra, Yamandú (1994) *Los olvidados de la tierra. Vida, organización y luchas de los sindicatos rurales*. Montevideo: Ed. NORDAN-Comunidad.
- 5 Rosencof, Mauricio (2000) *La rebelión de los cañeros*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- 6 Gilio, María Esther (2004) *El Cholo González. Un cañero de Bella Unión*. Montevideo: Ed. Trilce.
- 7 Prieto, Ruben G. (1986) *Por la tierra y por la libertad. Trabajadores rurales y proceso revolucionario: UTAA y el MNL (Movimiento Nacional de Lucha por la Tierra)*. Montevideo: Ed. NORDAN-Comunidad.
- 8 La empresa CAASA procesa en 1944 la primera gran cosecha a nivel nacional. González Sierra, Yamandú. Op. cit. Pág. 175.
- 9 González Sierra, Yamandú. Op. cit., Pág. 176.
- 10 Los cañeros son conocidos popularmente como *peludos* en referencia al animal del mismo nombre.

- 11 Construcción a dos aguas elaborada con ramas y paja, sin paredes.
- 12 Este apartado fue elaborado sobre datos aportados por González Sierra y Rosencof. González Sierra, Yamandú.
- 13 Hay varias fechas de fundación mencionadas. Tomamos aquí la que propone González Sierra.
- 14 Un segundo objetivo habría sido el contacto con trabajadores rurales de otras regiones. Ver Gilio, María Esther. *Op. cit.* Pág. 60.
- 15 "Documentos. El Encuentro Campesino" publicado en *Marcha* (3/4/1970) y citado González Sierra, Yamandú. *Op. cit.* Pág. 215.
- 16 "Se endureció el clima político y social: en medio del conflicto en UTE en 1963 se aplicaron Medidas Prontas de Seguridad, también en 1965; en 1964 hubo rumores de Golpe de Estado..." Porrini Beracochea, Rodolfo. "La Sociedad Movilizada" en Frega, Ana et alt. (2007) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, Pág. 295.
- 17 La radicalidad de la posición de los cañeros en el marco de la CNT es registrada por González Sierra a partir de la síntesis del Plenario de Asalarados Rurales de 1971. González Sierra, Yamandú. *Op. cit.*, Pág. 68.
- 18 González Sierra, Yamandú, *Op. cit.*, Pág. 67. Gilio, María Esther. *Op. cit.*. Pág. 66. Entrevista con Juan Carlos Peré, miembro del MLN y militante sindical. Montevideo (Uruguay). 11/2/08. Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08.
- 19 González Sierra, Yamandú. *Op. cit.*, Pág. 212.
- 20 Estas pedagogías en movimiento incluyen entre otras una pedagogía de la lucha social, una pedagogía de la organización colectiva, una pedagogía del trabajo y la producción, etc. Cuaderno de educación Nº 9. Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor Educacao. Noviembre de 1999.
- 21 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 22 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 23 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 24 Ariadna Islas y Ana Frega "Identidades Uruguayas: del Mito de la Sociedad Homogénea al Reconocimiento de la Pluralidad" en Frega, Ana et alt. *Op. cit.*, Pág. 371.
- 25 Entrevista a Walter González, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 1/8/06
- 26 La Comunidad del Sur es desde los años cincuenta un "organismo comunitario de inspiración anarquista" con un importante trabajo cultural y social con el que UTAA mantuvo una estrecha colaboración. González Sierra, Yamandú. *Op. cit.*, Pág. 213. Véase especialmente Prieto, Ruben G. *Op. cit.*
- 27 Una interesante caracterización de los grupos cristianos que sumaron en esa articulación puede encontrarse en Prieto, Ruben G. *Op. cit.*. Pág. 78.
- 28 Señala Prieto que a partir de ello "...se llegó a un acuerdo por el que grupos de 3 ó 4 jóvenes cañeros realizaban una experiencia en la Comunidad del Sur, a los efectos de aprender formas de organización y conducta autogestionaria..." con la intención de impulsar el intercambio y el mutuo aprendizaje. Prieto, Ruben G. *Op. cit.*, Pág. 96.
- 29 Entrevista a Walter González, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 1/8/06
- 30 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 31 Testimonio de Walter González sobre la marcha de 1968 en Gilio, María Esther. *Op. cit.*. Pág. 60.
- 32 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 33 El relato de la muerte de Lourdes Pintos aparece en Rosencof, Mauricio. *La rebelión de los cañeros*. Montevideo, Ed. Fin de Siglo, 2000. Pág. 113 et alt.
- 34 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08.
- 35 Testimonio de Walter González sobre la marcha de 1968 en Gilio, María Esther. *Op. cit.*, Pág. 62.
- 36 La escena fue fotografiada y puede verse en la citada edición del libro de Rosencof.
- 37 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 38 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 39 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 40 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 41 González Sierra, Yamandú. *Op. cit.*, Pág. 190.
- 42 Publicado por el diario "Época" del 26 de febrero de 1965 y citado en González Sierra, Yamandú. *Op. cit.*, Pág. 202.
- 43 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 44 Véase Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI. Pág. 100-130.
- 45 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 46 El propio Freire debió desmentir la idea que le fuera atribuida, según la cual los límites entre

- educador y educando se desdibujan hasta desaparecer.
- 47 Ver Freire, P., Gadotti, M., Guimaraes, S., Hernandez, I. (1987) *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ed. Cinco, Pág. 126.
- 48 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 49 No es casual, aunque la experiencia de UTAA no lo explique por sí sola, que la dictadura militar instalada en Uruguay en 1973 haya dispuesto una reinterpretación de Artigas "...como fundador de la nacionalidad oriental, y como militar con el grado de General, excluyendo otras visiones del artiguismo ensayadas en la década anterior – en particular el Artigas revolucionario social- y que se reputaron como 'antinacionales'" Ariadna Islas y Ana Frega "Identidades Uruguayas: del Mito de la Sociedad Homogénea al Reconocimiento de la Pluralidad" en Frega, Ana et al. Op. cit., Pág. 377.
- 50 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 51 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 52 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06.
- 53 Entrevista a Nicolás Estévez, dirigente de UTAA. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 54 Entrevista a Washington Belletti, dirigente de UTAA. Montevideo (Uruguay). 11/2/08
- 55 Entrevista a Doña Eva, participante de las marchas. Bella Unión (Uruguay). 31/7/06
- 56 Testimonio de Walter González sobre la marcha de 1968 en Gilio, María Esther. Op. cit. Pág. 68.
- 57 Sobre la vida y la actividad política de Raúl Sendic es fundamental la lectura de la biografía de Blixen que se cita en este trabajo.
- 58 "Habría que destacar que en la medida en que el movimiento cobró entidad, el liderazgo se fue haciendo cada vez más plural y referido a distintos valores y funciones." Prieto, Ruben G. Op. cit., Pág. 118. Prieto introduce un matiz de desconfianza en las potencialidades de los liderazgos individuales y destaca la experiencia de UTAA como la de un colectivo que se reinventa a sí mismo en la lucha compartida.
- 59 Julio Vique, Ataliva Castillo y Nelson Santana, conocidos dirigentes de UTAA, fueron detenidos el 11 de junio de 1964 al intentar el asalto a un banco en Montevideo. Vique explicará las razones: "Nosotros pretendimos hacer un asalto a un banco para poder dar de comer a nuestros hermanos de clase...porque los patrones de Artigas se habían dado el lujo de despedir un número no menor de 700 obreros y luego hacer circular la famosa lista negra"(citado en Rosencof, Mauricio. Op. cit., Pág. 55). Julio Marenales, histórico dirigente del MLN, nos señala que ese episodio es ilustrativo de una concepción de la militancia en la que el dirigente debe estar dispuesto a asumir los mismos riesgos que cualquier militante (concepción que fue transmitida al propio MLN por la experiencia cañera). Comunicación personal con Julio Marenales. Montevideo (Uruguay). 11/2/08.
- 60 "UTAA: La Larga Marcha", Chifflet, Guillermo. *Marcha*, 30 de abril de 1971, citado en González Sierra, Yamandú. Op. cit., Pág. 180.
- 61 La labor de estos organizadores no se desarrolla en el vacío. Por el contrario, el sentido común al que hacemos referencia es, como dice Gramsci, un producto histórico: "(...) ¿puede la teoría moderna encontrarse en oposición con los sentimientos 'espontáneos' de las masas? (espontáneos en el sentido de no debidos a una actividad educadora sistemática por parte de un grupo dirigente ya consciente, sino formados a través de la experiencia cotidiana iluminada por el sentido común, o sea, por la concepción tradicional popular del mundo cosa que muy pedestremente se llama instinto y no es sino una adquisición histórica también él, solo que primitiva y elemental). No puede estar en oposición: (...) tiene que ser posible una 'reducción' por así decirlo, recíproca, un paso de los unos a la otra y viceversa." Gramsci, Antonio (1998) *Escritos Políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI, Pág. 329.
- 62 Nardulli, Juan Pablo *Las organizaciones Campesinas del Paraguay. 1960-2005. De las Ligas Agrarias Cristianas a la Federación Nacional Campesina*. Mimeo, 2007.
- 63 En la segunda *Tesis sobre Feuerbach* dice Marx que: "La cuestión de saber si corresponde al pensamiento humano una verdad objetiva no es una cuestión teórica, sino práctica. El hombre debe demostrar en la práctica la verdad, esto es, la realidad y el poder, la objetividad de su pensamiento. La discusión sobre la realidad o la no realidad de un pensamiento que se aísla de la práctica es una cuestión puramente escolástica (...)" Marx, Carlos *Tesis sobre Feuerbach* en Mondolfo, Rodolfo (2006) *Feuerbach y Marx, La dialéctica y el concepto marxista de la historia*. Bs. As: Claridad.. Pág. 21.
- 64 Sánchez Vázquez, Adolfo (2003) *Filosofía de la Praxis*. México: Siglo XXI. Pág. 281.
- 65 Sánchez Vázquez, Adolfo. Op. cit. Pág. 277.
- 66 Ibid. Pág. 353.
- 67 Freire, Paulo (2004) *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* México: Siglo XXI. Pág. 123.

La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista:

Aportes para un análisis crítico del programa fines 2

María Celeste Castro García, Clara Facioni, Francisco Longa, Lucía Ostrower, Paola Rubinsztain, Shirly Said, Fernando Stratta y Juan Wahren

Integrantes del GEMSEP, Grupo de Estudios de Movimientos Sociales y Educación Popular
gemsepuba@gmail.com

Nuestro interés por la reflexión crítica acerca del Programa FineEs 2 no es ingenuo. Somos investigadores e investigadoras que nos hemos dedicado a analizar y debatir acerca de la relación entre educación popular y movimientos sociales, en particular, acerca de la experiencia de los Bachilleratos Populares (en adelante, BP) en nuestro país en la última década. Además, algunos/as de nosotros/as también somos trabajadores/as docentes del Programa Fines 2 y docentes de los Bachilleratos Populares.

Como investigadores/as y educadores/as comprometidos políticamente con proyectos pedagógicos que apunten al protagonismo sustantivo de los y las de abajo, nos permitimos analizar críticamente las políticas “de inclusión” del kirchnerismo, no “en contra del pueblo” (como se pronunció Mary Sánchez, Coordinadora Nacional del Programa, cada vez que se expresó alguna crítica o lucha reivindicativa de los docentes del Fines¹) sino por el contrario, convencidos y convencidas de que se puede llevar adelante una educación de jóvenes y adultos popular, crítica y emancipadora.

En la última década, la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) se tornó un campo de intervención para movimientos y organizaciones sociales que asumieron la creación de escuelas autogestionadas como parte de los procesos de lucha y organización, considerando que era necesario “tomar la educación en sus propias manos” ante la ausencia del Estado. Como respuesta a esa ausencia y con una política clara de construir, a partir de la educación popular, una educación liberadora y de calidad, es que surgieron los BP. Hoy existen más de 40 BP en Capital y Gran Buenos Aires que desarrollan, hace ya diez años, experiencias de educación media junto con el pue-

blo. Muchos años sin reconocimiento oficial, muchos más aún sin reconocimiento de sus docentes como trabajadores.

Asimismo, identificamos que a partir de la gestión kirchnerista en 2003, se abre un contexto de ampliación de la intervención estatal en la que la EDJA ha ido constituyéndose en un área relevante del accionar del estado nacional. Luego de la sanción de la Ley Educativa Nacional (2006), en el marco del Consejo Federal de Educación, se empiezan a producir documentos nodales en el área que constituyen un esfuerzo por poner en marcha políticas específicas².

En este contexto, el Plan Fines 2³ está transitando su tercer año de implementación y avanza, a simple vista, con amplio consenso y constituyendo una política que cobra importante visibilidad⁴. No obstante, esta política en expansión requiere ser abordada críticamente: en ella se ponen en evidencia los sentidos y prácticas político-pedagógicas que la actual gestión configura para la educación de los sectores populares, puesto que, las acciones educativas que se referencian como de “jóvenes y adultos” no se definen por la edad de los destinatarios sino por la clase social de los sujetos a quienes se dirigen.

El Plan Fines 2, en provincia de Buenos Aires, se presenta como una iniciativa conjunta entre los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y Educación, que se aplica a través de la Dirección General de Cultura y Educación provincial⁵. La primera etapa del Fines se lanzó en 2009. Un año después, se aprueba y comienza a efectuarse la segunda etapa, destinada a sectores de la población que no completaron el nivel secundario (Res. DGCyE N° 3520). El programa actualmente se desarrolla en 100 distritos y, hacia 2012, se estimaba que en

la provincia están trabajando 7000 docentes, hay 4000 comisiones funcionando y 100.000 alumnos/as inscriptos⁶.

Entendemos que el Plan Fines 2, como línea principal de política para la EDJA, expresa aspectos contradictorios. Si bien constituye un avance que se procure garantizar la terminalidad educativa de jóvenes y adultos de sectores populares, presenta elementos problemáticos que no pueden dejar de señalarse.

En la primer parte de este documento señalaremos algunos de dichos aspectos. A partir de entender el “derecho a la certificación” y el derecho a la educación como igualmente legítimos, pero no necesariamente de cumplimiento conjunto, reconocemos que el Plan Fines 2 satisface el derecho a la certificación de amplios sectores de la población que han sido excluidos históricamente del sistema educativo, pero resulta más complejo afirmar que se concrete con ello el derecho a la educación. Por otro lado, señalaremos las condiciones de precarización que existen en el programa, tanto en relación a las condiciones materiales de enseñar y aprender, como a la situación laboral de los trabajadores, asumiendo que ambas problemáticas no tienen que ver solamente con los recursos disponibles y utilizados, sino con concepciones políticas del mismo programa. También, llamaremos la atención sobre la pretensión de uniformización de las propuestas de educación para el sujeto joven-adulto, que se establece a partir de la implementación de dicho programa.

En la segunda parte del documento nos proponemos aportar, por una parte, algunas ideas para caracterizar las potencialidades político-pedagógicas de las experiencias de BP en el marco de la EDJA. A su vez, nos interesa proponer algunos ejes de debate ante la coyuntura actual que se le presenta a estas iniciativas educativas del campo popular.

A. ASPECTOS CRÍTICOS DEL PROGRAMA FINES 2

1. Se garantiza más el derecho a la certificación que el derecho a la educación

Si bien es cierto que el Fines efectiviza la masificación de acreditaciones escolares -avance que

consideramos necesario y reivindicamos como tal- esto no se traduce necesariamente en una democratización del acceso al conocimiento acumulado y a la apropiación popular del saber. En la implementación del programa se evidencia la preocupación puesta en el “derecho a la certificación”, pero no se manifiesta una preocupación por restituir realmente el derecho a la educación. Los contenidos a dictar están basados en la resolución N° 6321/95 que data de 1995, los cuales están más ligados a los programas de la década neoliberal que a nuevas miradas acerca de una educación sustantivamente contextualizada y crítica.

La situación de aislamiento de los docentes dificulta la coordinación entre quienes están a cargo de un mismo grupo de estudiantes. Ello no permite la elaboración de un proyecto pedagógico integral, existiendo muchas veces incoherencia o repetición de los contenidos. La superación de estas situaciones termina dependiendo de la buena voluntad o predisposición del docente para indagar en estas circunstancias y adaptar su programa a las mismas. Los docentes no cuentan con una supervisión pedagógica, ni con espacios de intercambio, contención y reflexión con compañeros en la construcción de una experiencia común.

Otro elemento a tener en cuenta para este análisis, es el hecho de que el programa se implementa de forma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social, lo que nos inclina a interrogarnos cuánto del programa expresa una *política educativa* y cuánto expresa de una *política social compensatoria*, en este caso bajo formato escolar.

En la implementación del programa intervienen lógicas políticas que tienen más que ver con ser sujeto “beneficiario” de una política social que con un sujeto educativo. En este sentido, nos consta que en algunos distritos se ha convocado a los estudiantes a participar de actividades de la gestión kirchnerista, tanto nacional como local, en donde se llevaban adelante anuncios o actos de gobierno, y en donde los estudiantes fueron convocados no desde una invitación explícita de los propósitos del encuentro sino desde la obligatoriedad escolar de asistir o desde la desinformación⁷.

Desde nuestra mirada, entendemos que la incorporación de la población que ha sido expulsada del sistema educativo es una de las exigencias

de la etapa actual, pero ello no se efectiviza con una educación, destinada a los sectores populares, empobrecida. La educación, especialmente para los sectores subalternizados, debe garantizar la socialización y reapropiación de los conocimientos históricamente acumulados y la construcción de herramientas culturales autónomas y críticas⁹. En este sentido, recuperamos algunas de las estrategias que se han dado los BP, en tanto experiencias que procuran efectivizar el cumplimiento de ambos derechos (certificación y educación) desde una perspectiva emancipatoria:

- El trabajo en parejas y/o equipos pedagógicos, la conformación de colectivos docentes que reflexionan acerca del proceso político-pedagógico que están construyendo y de la actualización de los contenidos.
- El ejercicio de participación real de docentes y estudiantes a partir de procesos de debate acerca de las pautas de convivencia, los regímenes de asistencia, incluso, acerca del sistema de acreditación y de los contenidos a “enseñar”. Esto permite, además, la elaboración de distintas estrategias en torno a cómo evitar la deserción, cómo contener situaciones particulares que atraviesan a los estudiantes, implementar guarderías para que las mujeres puedan estudiar con mayor facilidad, etc.
- La gestión conjunta de la escuela a partir de espacios de diálogo, asambleas, equipos de coordinación, delegados, etc., fundamentales para la conformación de docentes y estudiantes no sólo como sujetos activos de su propia educación sino también, para la configuración de sujetos políticos críticos, protagonistas en la intervención de su realidad socio-histórica.

Interesa problematizar los argumentos con los que se legitima dar prioridad a la acreditación por sobre la educación. En diversos documentos y pronunciamientos los funcionarios responsables del Fines 2 -e incluso la Presidenta-, han manifestado que la importancia del programa se basa en su carácter “nivelador e igualador”. Se esgrimen aspectos del viejo discurso educacionista que entiende a la carencia de educación como la fuente de las desigualdades sociales y sostiene, por tanto, que la extensión de la instrucción es garantía

de igualdad. Asimismo, se proclama ligeramente que, partir del Fines, “*todos ustedes pueden ser abogados, médicos, profesores*”, mientras que no es parte del programa la vinculación con estudios superiores.

Llamamos la atención sobre estos puntos, convencidos que en sociedades de clase, la desigualdad social y la exclusión, están determinadas por factores socio-económicos estructurales (relaciones de explotación, desempleo, precarización laboral, etc.). La legitimación del Fines se sustenta en un discurso que apela a la idea de obtención de certificaciones para acceder a mejores condiciones laborales y a la universidad. Nos permitimos interrogar dicho discurso puesto que, si bien las herramientas educacionales constituyen capitales culturales condicionantes, no resuelven ni la desigualdad ni la desocupación ni la continuidad en los estudios en el nivel universitario, ámbito que sigue presentando características elitistas y excluyentes para los sectores populares.

2. Se precarizan las condiciones generales de enseñar y aprender

El Plan Fines no efectiviza nuevos cargos para trabajadores de la educación, no realiza apertura de nuevos establecimientos educativos y delega en la comunidad gastos de infraestructura y administración escolar. Se contradice la premisa planteada en la formulación del programa que afirma que “*la inclusión con calidad social es una prioridad para la Provincia y constituye una política de Estado*” (Res. DGCyE N° 3520).

La precariedad de las condiciones educativas se justifica desde la retórica de “*la escuela está donde haya un profesor y un alumno, en donde sea, debajo de un árbol...*”¹⁰. Si es así nos preguntamos, ¿qué responsabilidad le cabe al Estado respecto de garantizar igualdad en las condiciones de enseñanza-aprendizaje a todos los sectores sociales?.

El despliegue de la presencia estatal en los barrios populares a partir de la implementación del programa Fines, se contraponen con el corrimiento del mismo Estado a la hora de garantizar condiciones materiales dignas. Ejemplo de esto es el hecho de que las comisiones de estudio funcionan en lugares que no cumplen con los requerimientos edilicios elementales, no tienen pizarro-

nes, ni calefacción. En muchos casos los docentes han tenido que desarrollar las clases en casas de familia, patios al aire libre, rotando la sede por dificultades con la misma, etc. Todo esto es suplido por los recursos que –con mucho esfuerzo– aportan los mismos estudiantes e incluso los docentes, recayendo sobre sus espaldas una obligación que debería ser del Estado.

3. Se legitima la precarización laboral y se estigmatizan las luchas docentes

Se apela a la participación de los docentes en el programa desde un llamamiento a la actividad militante, a la construcción del proyecto político oficial, aunque la convocatoria inicial y la contratación docente no se realizan desde ese lugar. Al mismo tiempo, se hace uso de un discurso “sarmientino”, entendiendo que docente es quien tiene que garantizar, por vocación social, la continuidad del programa. En este sentido, se estigmatiza a quienes se adhieren a medidas de fuerza de sus respectivos gremios o a quienes se ajustan a los derechos establecidos en el estatuto.

Los docentes se convocan y se incorporan en el Plan Fines en tanto trabajadores de la educación mediante los siguientes procedimientos: presentación de proyectos pedagógicos a ser evaluados y armado de listados por puntaje, siguiendo las pautas del estatuto docente y los actos públicos¹¹. Son empleados mediante contratos precarios de cuatro meses de duración, lo que no garantiza continuidad laboral. Junto con ello se ven obligados a renovar su obra social de manera cuatrimestral, sin contar con cobertura en épocas de receso escolar. Tampoco se efectiviza el pago por “zona desfavorable” y hay incumplimientos de derechos establecidos en el estatuto docente, puesto que no está contemplada la posibilidad de solicitar licencias. El docente debe recuperar las clases a las que no asistió, incluso si estas ausencias fueran a causa de enfermedad, embarazo, adhesión a un paro, o cualquier otra situación prevista en el estatuto vigente. Asimismo, los años trabajados en el Plan Fines 2 no son contemplados como antigüedad docente para el resto del sistema educativo.

En algunos distritos¹² se ha solicitado la firma de un “Certificado de Compromiso” que hace car-

go al docente de la matrícula de los cursos, impide hacer uso del Artículo 114 del Estatuto Docente y establece el pago de los salarios de manera mensual o al finalizar el período, indistintamente:

“Todos los profesores son responsables de sostener la matrícula y de realizar acciones tendientes a la captación y mantenimiento de la misma...”

“Los docentes tienen conocimiento de que el FINES 2, es un Plan de Nación que implementa la Pcia. de Bs. As. Por medio de un convenio firmado entre distintos ministerios y que por ello, no podrán hacer uso del ART. 114 del Régimen de Licencias (...) debiéndose compensar las horas y en caso de licencia de larga duración que imposibilite la concurrencia del docente, deberá presentar la renuncia al cargo”.

“El pago de FINES 2 podrá ser llevado a cabo al finalizar el período o mes a mes, según criterio adoptado por la Dirección General de Cultura y Educación...” (Certificado de Compromiso, 2012).

El aislamiento en el que se encuentran los docentes al no contar con ninguna instancia institucional de diálogo e intercambio, aún más, sin siquiera contar con un espacio físico donde realizar “cruces” (como puede suceder en la convivencia en una institución educativa), dificulta la organización gremial por la mejora de las condiciones laborales. No obstante, se han expresado distintos reclamos de forma fragmentada por distrito que han sido respondidos con la estigmatización y persecución por parte de las autoridades del programa, nacionales y locales¹³.

Interesa detenernos en los discursos puestos en juego para legitimar la situación de precariedad laboral descrita. En una carta emitida por la Coordinación General del Fines destinada a los docentes del programa hacia finales del 2012, en el transcurso de un conflicto por el no pago de los salarios del cuatrimestre en curso, se llama a los docentes a “enseñarles (a los “alumnos”) a defender su derecho ya adquirido”, contraponiendo el derecho a huelga o a la retención de tareas de los docentes, con el derecho a estudiar. En otros pasajes de la carta se justifican las condiciones de trabajo desde argumentos “legales” por un lado, y desde una perspectiva “política” por otro.

Desde una perspectiva “legal” encontramos la explicitación de las condiciones asumidas en el “Certificado de Compromiso”, como una forma de naturalizar la situación:

“no se puede pretender como docentes una situación de equiparación con los beneficios de los docentes que sí forman parte del Sistema Educativo de la PBA (no acumula antigüedad, no existe carrera docente, cesa a los 4 meses, no se rige por el sistema de licencias pagas, etc.)”.

“... queremos recalcar que toda inasistencia (por imponderables del que nadie escapa) debe ser recuperada en acuerdo con los estudiantes. Que los paros docentes no se justifican dentro de este Programa”. (Carta de la Coordinación Nacional del Fines 2)

Desde una perspectiva política, se pueden encontrar justificaciones de la precarización a partir de un discurso que combina el discurso sarmientino de la “docencia como vocación” con elementos de la educación popular, apelando al docente “como militante” o con compromiso político. En el primer caso, el docente deja de considerarse como trabajador para ser considerado como aquel que debe garantizar la educación por responsabilidad social, invisibilizando el lugar del Estado como garante del derecho a la educación y al trabajo digno.

“...docentes que comprendan de qué se trata en el fondo: acercar un derecho a la educación que ha sido vulnerado”

“Por lo tanto, apelamos a su responsabilidad docente para que retomen tareas aquéllos que por razones de fuerza mayor han hecho retención de servicio, que recuperen las clases y estimulen con su presencia a que los alumnos se integren nuevamente en los grupos de estudio”. (Carta de la Coordinación Nacional del Fines 2)

En el segundo caso, se apela al compromiso militante con un proyecto político que no fue puesto a discusión con los trabajadores de la educación, ni con los estudiantes, siendo una participación meramente simbólica. Incluso se limita la posibilidad de opiniones o expresiones diferentes a la línea política del oficialismo.

“lograr que los compañeros estudiantes vayan comprendiendo de qué se trata el contexto socio-económico-político actual de la Argentina, la región y el mundo. Y en ese contexto global se inserta su derecho restituido en la Argentina de hoy liderada por un gobierno que ha tenido la decisión de encaminar dicha restitución”

*“...finalmente, aquél docente que no compartita estos planteos podrá eventualmente dictar su clase pero **lo que no puede hacer es opinar en contra delante de los mismos beneficiarios”.***

“Todos están invitados a sumarse al desafío de construir una educación distinta, que no surja precisamente desde la inercia de un Sistema Formal de Enseñanza sino desde la aspiración de muchos de los que luchamos porque la educación encuentre su sentido anclando definitivamente en los intereses de nuestro pueblo”. (Carta de la Coordinación Nacional del Fines 2, 2012)

En estos últimos párrafos se evidencian los límites de políticas que se pretenden participativas, planteando cierta “apertura democrática” mientras que no amenacen modificar estructuras de poder. Al momento que algunos grupos comprometidos, en este caso los docentes, se convierten en una amenaza o un riesgo contra el poder institucional, el discurso participativo expresa su principal límite.

La idea del “docente como militante” se asienta y legitima con la utilización de ciertas ideas de la tradición de educación popular de Paulo Freire, quien es citado al final de la mencionada carta.

“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” Paulo Freire (Carta de la Coordinación Nacional del Fines 2, 2012)

4. Se tiende a uniformizar la oferta en EDJA

Entendemos que la homogeneización de la modalidad va en detrimento de dar impulso a estrategias educativas críticas y contextualizadas, que

ofrezcan opciones diversas para la efectiva incorporación participativa del joven y el adulto en su proceso de formación. Alertamos sobre esta tendencia a partir de las siguientes constataciones.

Con el plan Fines se expande rápidamente un mono-formato de programa para la modalidad: una vez firmada la resolución correspondiente, en el transcurso de tan sólo tres meses, el programa se implemente masivamente en la Provincia de Buenos Aires.

Esta situación por una parte, redundante en que se desdibuje, el papel de la red de instituciones tradicionales existentes para la EDJA, como los CENS. Por otro lado, se fortalecen las trabas al desarrollo de otras iniciativas pedagógicas como los BP que, en la última década, se han multiplicado y han sido reconocidas como válidas tanto en los territorios donde se emplazan como en otros ámbitos (académicos, sindicatos).

Los BP, son escuelas que han resuelto la situación educativa de jóvenes y adultos donde el Estado no llegaba. Después de todos estos años, los BP continúan sin ser reconocidos, a excepción de algunas escuelas, motivo por el cual vienen impulsando distintos planes de lucha para obtener la oficialización que les permita entregar títulos a sus estudiantes así como el reconocimiento de los salarios docentes.

En los casos de BP que han sido oficializados se les han pedido una serie de condicionamientos que están lejos de poder alcanzarse bajo las particularidades que tienen estas escuelas: espacios escolares sostenidos por organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que no cuentan con los recursos de un establecimiento estatal. Entre los requerimientos se exigió, por ejemplo, la presentación de potabilidad del agua (en barrios donde el problema de la contaminación es estructural), determinadas dimensiones espaciales de las escuelas, cantidad específica de metros cuadrados, de baños, etc. Así como la no existencia de otras escuelas que atendieran a la misma población en la zona. Al tiempo que se traban estas exigencias para el caso de los BP, nos consta que esos mismos condicionamientos no son considerados en la apertura indiscriminada de las sedes del Plan Fines 2. Este tratamiento diferencial entre ambas iniciativas evidencia que las exigencias de cumplimiento de determinadas normativas escolares, por parte de funcionarios

estatales, expresan un carácter más político que técnico-burocrático.

Otro elemento que da cuenta de la política de homogeneización es que, ante los reclamos de reconocimiento de los BP al Estado, este último ofreció en las negociaciones que transcurrieron durante el 2012, oficializarlos bajo la modalidad del Fines. Esto implica el no reconocimiento de su especificidad y la pretensión de precarizar estas experiencias que son previas a la elaboración e implementación del Fines como política nacional para este campo.

En el marco de un ya largo proceso de conflicto y negociación entre los BP y el Estado provincial, el ofrecimiento de oficialización como Fines da cuenta de cierta intencionalidad de neutralizar los aspectos político-pedagógicos de ruptura que, aún con dificultades diversas, los BP han implementado. Asimismo, no puede dejar de señalarse el carácter “oneroso” de estos proyectos para la EDJA impulsados “desde abajo”, dado que demanda: nuevos cargos docentes con igualdad de condiciones que el conjunto de trabajadores, apertura de unidades educativas, recursos para infraestructura escolar, etc.

B. POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS PARA LOS BACHILLERATOS POPULARES EN EL CONTEXTO ACTUAL

La creación de los primeros BP se da en el año 2004 al comenzar el proceso de recomposición institucional de nuestro país, signado por la hegemonía del kirchnerismo en el gobierno. Pero al mismo tiempo, el surgimiento de los BP no puede comprenderse separado de los procesos de organización desde debajo de los movimientos sociales de la década de los noventa ni de las rebeliones de 2001. En este sentido, aparecen dos factores que se encuentran relacionados para comprender los sentidos políticos de los BP y su surgimiento.

Por un lado, efectivamente el Estado a principios de la década de 2000 no ofrecía alternativas masivas a la EDJA que se había visto relegada -tanto en términos de proyectos pedagógicos, como presupuestarios y simbólicos- a un espacio marginal dentro del sistema educativo formal. De ahí que existiera cierto “vacío” al que los BP vinieron a dar

una respuesta, relativamente limitada en términos cuantitativos (aunque no es de desdeñar que existen más de cien BP entre la ciudad y la provincia de Buenos Aires, además de una decena de experiencias en otras provincias del país) pero con una interesante potencialidad político pedagógica.

Por otro lado, y éste nos parece el factor más importante, los BP se perfilaron desde sus inicios como espacios educativos de diversos colectivos y organizaciones sociales (fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, centros culturales y movimientos de trabajadores desocupados) que establecían campos de disputa en territorios específicos, y desde donde venían promoviendo múltiples prácticas prefigurativas, tales como: producción y trabajo autogestionado, educación, cultura y salud comunitaria y popular, entre otras. Dichas organizaciones y movimientos expresaban experiencias políticas ligadas a la autonomía y a la democracia directa y asamblearia. Los BP pueden pensarse como “campos de experimentación social” que promueven formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de “lo escolar” (tanto de la gestión estatal como privada), a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios de los movimientos. En resumen, presentamos algunas características y tensiones que pueden pensarse en relación al propio “movimiento de BP”:

- Los BP procuran formar parte de las disputas y construcciones territoriales de las organizaciones sociales que los contienen; a diferencia del formato escolar tradicional, en tanto institución que históricamente se pensó escindida del contexto donde se encuentra.
- La propuesta político pedagógica de los BP se encuentra íntimamente ligada con los proyectos de cambio social de las organizaciones sociales que los contienen: la perspectiva de la “educación popular” de los BP apunta, simultáneamente, a la conformación de sujetos críticos y protagonistas, tanto docentes como estudiantes, así como a la construcción de alternativas emancipatorias para el conjunto de la sociedad.
- Los BP en sus prácticas político pedagógicas presentan una yuxtaposición de pedagogías críticas y populares con pedagogías bancarias y “tradicionales”. Esta tensión conlleva

importantes desafíos y no debe ser soslayada con lecturas “autocelebratorias”.

- Los BP plantean el principio de la autogestión y la autonomía como un elemento central de sus prácticas: desde la esfera administrativa, hasta la dimensión político pedagógica, pasando por la intervención en la selección del colectivo docente, la conformación de asambleas, comisiones, cooperadoras, y otros espacios de deliberación y prácticas cotidianas colectivas para la (auto) gestión de las escuelas populares.
- Las luchas que llevan a cabo los BP no se expresan solamente como un medio para obtener sus demandas sino que, al mismo tiempo, forman parte del proceso político pedagógico de las experiencias educativas; por lo tanto podemos afirmar que el proceso de aprendizaje en los BP va más allá del espacio áulico. Por su parte, este proceso de incorporar las luchas a los procesos político-pedagógicos también genera tensiones internas dentro de los propios BP.
- Los BP se asumen como parte de las luchas por la defensa de la educación pública en todos sus niveles, a la vez que plantean como desafíos algunos cambios radicales para la educación pública incorporando -entre otras- la cuestión de la educación popular y la democratización sustantiva de la gestión escolar, entendiendo los límites y potencialidades de estos entrecruzamientos. De este modo, si bien los BP plantean alternativas en disputa con la educación bancaria formal, no se proponen como experiencias aisladas: pelean por el reconocimiento oficial, y tienden lazos -no exentos de tensiones y dificultades- a otras experiencias de educación popular, sindicatos docentes y otras organizaciones sociales.

Ante la línea de política oficial para la EDJA se configuran nuevos límites y desafíos para los BP. En lo que sigue procuramos trazar algunos ejes para abonar la caracterización colectiva del actual escenario.

- El Plan Fines constituye una respuesta formulada desde arriba a la necesidad educativa de jóvenes y adultos, dando impulso a la

presencia estatal en este campo. La puesta en marcha de BP en el marco de organizaciones de base, se fundamentó desde la consigna de “tomar la educación en nuestras manos”: generar respuestas ante la ausencia de políticas, y configurar una propuesta político-pedagógica de ruptura, construir “otra educación posible”.

- Ante el impulso estatal para la EDJA una parte de esta fundamentación entra en tensión. Entendemos que ello impone a los BP profundizar sus sentidos y prácticas en su carácter emancipatorio. Hoy se hace más evidente la disputa -siempre presente- por el **sentido político de la educación junto con los sectores populares**: inclusión subordinada al “modelo” de administración de un capitalismo “en serio”, o protagonismo popular con participación real para la construcción de un proyecto de transformación social “de los y las de abajo”.
- El Plan Fines retoma en su retórica elementos de la tradición de educación popular de Paulo Freire y también apela a la idea de participación y gestión de los procesos político-pedagógicos por parte de la propia comunidad educativa.
- Desde los BP se piensan las prácticas en el marco de aquellas ideas. La utilización oficial, en su construcción de hegemonía, de estas polisémicas nociones obliga a precisar y visibilizar las significaciones de los términos y las prácticas que en el caso de los BP se pretenden contra-hegemónicas.
- Para aportar a este debate, acercamos una primera idea acentuando el carácter necesariamente no dogmático de la educación popular, en el pensamiento de Paulo Freire. Bajo distintos sistemas o experiencias históricas políticas, las acciones educativas han sido parte de las disputas hegemónicas. En este sentido, no hay práctica pedagógica neutral. Sin embargo, desde la corriente latinoamericana de educación popular se ha enfatizado como faro orientador de la práctica el hecho de no cristalizar o dogmatizar la acción pedagógica. Por el contrario, Paulo Freire subraya la necesidad de mantener la crítica y la construcción problematizadora de forma permanente, incluso en el marco

de organizaciones y procesos revolucionarios. Entre las potencialidades presentes en los BP se encuentra la habilitación de la crítica, la reflexión y la construcción colectiva; constituyen escuelas situadas que ensayan la participación real.

- Si bien desde el Fines también se nombra a Freire, el espíritu persecutorio hacia las expresiones docentes críticas, por parte de autoridades del programa, no dan cuenta de ese legado freireano emancipador, sino más bien de la intención de reproducir una participación subordinada de docentes como de estudiantes.
- Formalmente, la creación del Fines responde a la necesidad de dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar -que sanciona la Ley de Educación Nacional-. Dicho programa permite la concreción de la ley, dispensando una acotada erogación de recursos estatales. Los Fines no se proyectan como respuesta a los BP, aunque a escala local sí se expresan tensiones entre la apertura indiscriminada de comisiones en barrios y territorios donde existen BP funcionando con anterioridad.
- Consideramos necesario visibilizar la pre-existencia de experiencias de escuelas autogestionadas y populares en cooperativas, fábricas recuperadas y organizaciones territoriales. Este conjunto de organizaciones configuraron creativas propuestas al comenzar la última década para garantizar el cumplimiento del derecho educativo de los sectores populares.
- Entendemos que el formato escolar promovido por los BP –espacios pedagógicos insertos en territorios populares y gestión conjunta con organizaciones y movimientos sociales, estructuras políticas, etc.-, al igual que las modalidades autogestivas y cooperativas para garantizar el trabajo, no son el producto de la política “diseñada” por los funcionarios de una gestión de gobierno: son parte del legado y la acumulación “desde abajo” de distintas experiencias históricas que se han dado los pueblos en nuestro continente, en sus luchas por una vida digna, en la construcción de poder popular. •

NOTAS

- 1 Declaraciones de la Coordinadora Nacional de Educación del Programa "Argentina Trabaja Enseña y Aprende" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en un acto el 18/05/2013 en Escobar (<http://www.youtube.com/watch?v=3X7mVMWae1Q>) y en una carta elaborada a los docentes del programa en noviembre de 2012.
- 2 Para el período 2007-2011 se definen lineamientos de un "Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" (Res. CFE N° 22/07). Entre sus objetivos se prevé la conformación de una Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos. En octubre de 2008, se define implementar el "Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios Fines" (Res. CFE N° 66/08). En 2009 la Mesa Federal, integrada por las autoridades de la EDJA de cada jurisdicción, confecciona dos documentos normativos: "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) - Documento Base" y "Lineamientos Curriculares EPJA". En 2009 el CFE aprueba dichos documentos para la discusión (Res. CFE N° 87/09) y, en septiembre de 2010, se adoptan como marco regulatorio nacional de la modalidad (Res. CFE N° 118/10).
- 3 El Plan Fines, implementado en 20 provincias del país, persigue como objetivo garantizar la finalización de la escolaridad a jóvenes y adultos que no hayan iniciado o completado sus estudios. Se inscribe en el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional (2006) que determina que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el CFE, "diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado", siendo obligatorio el nivel secundario a partir de dicho marco normativo.
- 4 Al respecto, cabe señalar que en el discurso de apertura del año legislativo en marzo 2013, la presidente expresaba que el Plan Fines "fue una de sus mayores ilusiones (...) me tocó el otro día entregar (...) el certificado n° 400.000. 400.000 argentinos que obtuvieron... terminaron su secundario o su primario".
- 5 Para la ejecución del Fines, el Ministerio de Educación Nacional celebra convenios con otros organismos estatales: el Ministerio de Desarrollo Social Nacional, y los ministerios de educación provinciales. A su vez también se establecen convenios con entidades sociales, tal es el caso de la Confederación General del Trabajo (CGT).
- 6 Datos enviados en una comunicación de la Coordinación del Fines 2 de Tigre a los docentes del programa (octubre 2012).
- 7 Un ejemplo fueron algunos "encuentros de estudiantes" del Fines, que se convocaron como jornadas de encuentro, en donde han estado presentes funcionarios del Ministerio de Desarrollo Social convirtiendo ese espacio de "encuentro" en un acto. En esos casos algunos referentes de las comisiones de estudio convocaron a los estudiantes diciéndoles que "tienen" que ir o sólo se han convocado a estudiantes que cursan en cooperativas que dependen de la gestión municipal y/o de la gestión nacional, evidenciando el carácter de disputa de la política local de las distintas actividades.
- 8 Lo mismo puede plantearse para otro tipo de políticas que cumplen una función de compensación social en vez de resolver una deuda estructural. Tal es el caso, por ejemplo, de las Cooperativas de trabajo, asociadas a este mismo programa, que fueron creadas por el Ministerio de Desarrollo Social y no por el Ministerio de Trabajo. En ese sentido, mantienen más una lógica ligada a los planes de empleo que a la generación de trabajo digno.
- 9 Declaraciones de la Coordinadora Nacional de Educación del Programa "Argentina Trabaja Enseña y Aprende" del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en un acto el 18/05/2013 en Escobar
- 10 Discurso de Mary Sánchez en un acto el 18/05/2013 en Escobar.
- 11 La convocatoria docente se lleva adelante a través de la Secretaría de Asuntos Docentes y la asignación del puntaje la realiza el inspector correspondiente, a partir de la presentación de su título habilitante, currículum y una propuesta pedagógica (Res. DGCyE N° 3520). El proyecto pedagógico a ser evaluado, como indicamos más arriba, debe elaborarse en base a la selección y adecuación de contenidos presentes en la Res. DGCyE N° 6321/95 y orientarse a las características de la población adulta.
- 12 Vicente López 2011 y Tigre 2013
- 13 Además de las declaraciones de las autoridades nacionales ya analizadas, en distintas situaciones Inspectores/as y Directores/as a cargo han señalado en los actos públicos que "conocen" a quienes se han quejado, que les "llega toda la información que circula por mail o facebook".

El proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre”: Plan de estudio y actividades de intervención más allá del aula

María Luz Aguilar, Paula Burela, Ariel Carpio, Dana Hirsch, Mariana Ladowski, Lorena Inzillo, Federico Maloberti, Mariana Matovich, Juliana Ortiz, Maura Rivero¹

Resumen

Este trabajo es una reflexión del equipo docente del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre” acerca de las prácticas desarrolladas en el marco de nuestro proyecto político - pedagógico. Para ello desplegaremos la fundamentación general del proyecto, la caracterización de la población con la que se trabaja y los objetivos políticos que implican la construcción de una identidad de clase en la cual los estudiantes se asuman como parte de la clase trabajadora con capacidad transformadora. A partir de ello, se describirán los objetivos pedagógicos que estructuran nuestro plan de estudios, explicitando el proceso de cambio de una estructura curricular tradicional (dividida en materias disciplinares) por otra dividida en 5 áreas de conocimiento, como así también la especificidad del enfoque de cada área en el marco del proyecto general. Por último, detallaremos algunas de las actividades que se implementan más allá del aula como aporte al debate acerca de cómo potenciar las intervenciones en los procesos de conocimiento de nuestra clase. En particular, se sistematizarán las actividades de integración al proyecto y de diagnóstico de los estudiantes, las actividades de conocimiento para la intervención política y las actividades de evaluación, tanto de los estudiantes como del mismo proyecto. Éstas son el resultado de la experiencia y la reflexión sobre la práctica así como también de las necesidades surgidas a partir del diálogo e intercambio mantenido con los y las estudiantes como parte de un proceso que implica conocimiento y acción, dimensiones necesarias en la construcción de la educación popular.

1. Introducción

La clase trabajadora, en general, ha incluido dentro de sus reivindicaciones históricas, la lucha por más y mejor educación. Estas reivindicaciones fueron asumiendo formas diferentes de acuerdo al momento histórico concreto, es decir a las necesidades del proceso de acumulación del capital, que se tradujeron en la necesidad de que la clase trabajadora desarrolle determinados atributos productivos para la producción de la vida social. Es decir, qué debe saber un trabajador para poder vender su fuerza de trabajo.

Siguiendo este planteo vemos que en Argentina surgen y se multiplican, en la última década, las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares. Estas se caracterizan por ser escuelas públicas para adultos con reconocimiento estatal que fueron creadas como proyectos políticos educativos por sus trabajadores y que son enteramente gestionadas por los mismos. Entendemos que es esta particularidad la que nos permite desarrollar una propuesta político - pedagógica cuyo objetivo sea el aprendizaje y desarrollo de los atributos productivos que la clase trabajadora necesita para vender su fuerza de trabajo en mejores condiciones; y al mismo tiempo participar en el desarrollo de una conciencia crítica que aporte a que, quienes formamos parte de estos proyectos, podamos comprender mejor las relaciones sociales en las que estamos inmersos en vistas de la superación del modo de producción capitalista.

A partir de lo dicho anteriormente nos proponemos desarrollar en particular la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”, presentando nuestro plan de estudio y los diferentes espacios que construimos más allá del aula.

2. Presentación proyecto del Bachillerato y población

El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”, ubicado en el barrio de Barracas, en las inmediaciones de la Villa 21/24, se crea en el 20062 con el objetivo de dar un tipo de respuesta al problema de la educación secundaria para adultos del barrio. Esta experiencia surge de la necesidad concreta que había en el territorio frente a la escasez de opciones educativas para jóvenes y adultos y, en especial, la escasez de ofertas que no estén ligadas a la formación para el trabajo o programas de terminalidad a distancia. A su vez, este proyecto se presenta como una alternativa para dar respuesta a los problemas de permanencia, repitencia, terminalidad, escasez de matrícula y calidad educativa. Si bien hacemos mención a estas problemáticas en el marco del análisis de la educación para adultos, podemos decir que estas son propias de las ofertas educativas de todos los niveles que se orientan a este tipo de población en particular.

Es frente a esa necesidad educativa que algunas organizaciones e individuos de larga trayectoria militante en el territorio decidimos llevar adelante la construcción del Bachillerato Popular, cuyo objetivo es brindar una respuesta positiva a dicha demanda, distinta a las que brindaba y aún brinda el Estado (CENS, Adultos 2000, Plan FinEs).

Nos referimos a respuesta positiva porque entendemos que las propuestas que se fueron dando desde el Estado no apuntan a solucionar el problema de la formación defectuosa e incompleta que tienen las ofertas educativas que esta población en particular recibe. El objetivo de las mismas es garantizar la terminalidad, es decir sólo buscan otorgar acreditación para paliar una situación estadística, pero acentúan los problemas de degradación educativa al otorgar una acreditación que en los hechos no permite a los sujetos transitar y permanecer en los niveles más altos del sistema educativo ni los forma con los atributos necesarios para el trabajo.

Partiendo de reconocernos como parte de la clase trabajadora con la especificidad de ser, además, trabajadores de la educación, es que hacemos nuestra la reivindicación histórica de la clase por más y mejor educación. Es a partir de ahí, de la caracterización del territorio y de la ne-

cesidad concreta que allí se expresa, que nuestra propuesta educativa tiene dos propósitos fundamentales. En primer lugar, intentar resolver esas deficiencias en la educación que fueron anteriormente nombradas, proponiendo formar a los trabajadores adultos con más y mejores atributos productivos, de manera que les permita vender en mejores condiciones su fuerza de trabajo. En coherencia con el primer objetivo, este proyecto educativo buscó el reconocimiento y oficialización por parte del Estado como forma de emitir títulos oficiales y así garantizar la acreditación necesaria.

En segundo lugar, como entendemos que el problema educativo al que hicimos referencia es resultado de las relaciones sociales capitalistas que mantiene a la población de la villa como ejército de reserva -a fin de que sea capaz de reproducir sus condiciones de existencia al menor costo posible para el capital- es que nuestro proyecto no es simplemente educativo sino que también es político. Por eso nos proponemos intervenir en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes para que se asuman como parte de la clase trabajadora y se apropien de sus potencias transformadoras. Al mismo tiempo, en este proceso de intervención sobre la conciencia de los estudiantes, estamos interviniendo sobre nuestra propia conciencia. Esta explotación, que sufrimos en carne propia nosotros también como trabajadores de la educación y que se manifiesta de otra forma en nuestras vidas cotidianas, es lo que impulsa a este proyecto político, que pretende aportar a la construcción de uno más amplio, de clase, emancipatorio. Este objetivo se plasma en distintos aspectos de la práctica, por un lado, a través de contenidos específicos dictados por cada área, charlas y/o talleres, conmemoración de ciertas efemérides, entre otras. Por otro lado, espacios de participación como asambleas estudiantiles, cuerpo de delegados, etc. como práctica política que fortalezca las capacidades militantes a través de instancias de decisión y discusión acerca de la propia organización y en relación a otras organizaciones sociales.

3. Plan de Estudios

El plan de estudios de nuestro Bachillerato es el que corresponde a la orientación “Perito Auxiliar

en Profesional” de CENS que se organiza a partir de materias. Como resultado de nuestra experiencia en 2011 hemos decidido reorganizarlas en áreas temáticas, a saber: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Comunicación y Profesional³. Esta reorganización tiene como objetivo que las materias estén mejor integradas en lo que hace a sus contenidos y propuestas de trabajo, permitiéndonos sostener un diálogo más fluido entre las disciplinas, articular discursos y debates así como también resignificar los contenidos en la totalidad. Además, facilita la cursada de los jóvenes y adultos en tanto focalizan su atención en menos espacios curriculares, se puede lograr más articulación interáreas y los estudiantes la valoran cada vez más positivamente, dos años de encuestas nos indican esto. En términos pedagógicos permite desarrollar en mayor profundidad cada uno de los ejes temáticos y desplegar distintas estrategias en un mismo encuentro.

A continuación presentamos un resumen de la fundamentación y el recorte de contenidos de cada una de las áreas.

Ciencias Sociales

El área de Ciencias Sociales⁴ busca comprender al sistema capitalista como resultado de un proceso histórico; problematizando la idea de naturalización e inmutabilidad de las relaciones sociales y, con ello, las posibilidades de su transformación. Comprender su funcionamiento como modo de organización social del trabajo, su reproducción y su tendencia a superarse; conocer el rol histórico que tiene la clase obrera como sujeto revolucionario y reconocerse críticamente como parte de esa clase; en este sentido, resulta fundamental aprender y conocer la experiencia histórica de la clase por su emancipación como herramientas que permiten analizar la vinculación entre los procesos históricos y el presente y constituyen los objetivos generales del área.

El primer año está dedicado a analizar formas de organización pre-capitalistas (primeras formas de organización social, sistema esclavista, sociedades andinas e inca, sistema feudal) hasta el momento de la transición del sistema feudal al sistema capitalista. El punto de partida implica pensar a los seres humanos y sus necesidades cuya satisfacción está mediada por el trabajo ¿Qué

necesitamos para vivir? ¿Cómo lo conseguimos? Son las preguntas guía a partir de las cuales se organiza el contenido curricular para este año. Sobre esas preguntas básicas es que se analizan las distintas formas de organización que se dieron los grupos humanos para satisfacerlas, siguiendo un esquema que analiza la producción, la distribución y la circulación de bienes y su relación con los esquemas de organización política. A partir de allí se reflexiona sobre el proceso de apropiación y transformación de la naturaleza, el desarrollo de las fuerzas productivas y las distintas formas de organización que se dieron los hombres en sociedad a través del tiempo y en distintos contextos.

El segundo año está dedicado a analizar las determinaciones generales del capitalismo como forma de metabolismo social, y las formas concretas que asume a partir de hechos históricos concretos. ¿Qué es el sistema capitalista? ¿Cómo funciona? ¿Cómo se desarrolla? Serían las preguntas fundamentales para este tramo de la formación. Se analizan las características de la producción de mercancías (mercancías como valor de uso y valor de cambio, plusvalor, ganancia, acumulación de capital, las lógicas de producción y reproducción, la división en clases sociales antagónicas y en lucha, la construcción del Estado y la política burguesa). Luego, se analiza el orden colonial y su crisis en el marco del desarrollo del capitalismo para poder analizar sus condiciones de desarrollo en América y Argentina en particular⁵. Por último, se aborda la reproducción y expansión del sistema, analizando la organización en la Argentina, la consolidación del Estado, la apropiación de tierras y la proletarianización de su población. El surgimiento de la clase trabajadora y sus formas de lucha es otro de los elementos de análisis que componen el programa para este año.

El tercer año se dedica a analizar las formas concretas en que se desarrolla la acumulación del capital a nivel mundial, y en Argentina en particular entre 1914 y 2001 y las formas políticas mediante las cuáles esta acumulación se realiza. En lo específico lo que buscamos es que los estudiantes reconozcan: las crisis económicas del período como crisis de sobreproducción general inherentes al funcionamiento del modo de producción capitalista; las diferentes estrategias (Ej.: guerras y represión) como forma del desarrollo técnico, la destrucción de capitales y su concentración y la

eliminación de población sobrante; el papel que juegan los estados nacionales como garantes del proceso de acumulación de capital, analizando las distintas formas que asumen para ello (Estado liberal, Estado keynesiano, Estado desarrollista, Estado neoliberal, Estado neo-desarrollista); la acción política de la clase obrera y las posibilidades de superación del capitalismo, analizando los principales debates y experiencias históricas de lucha político-sindical y lucha político-general.

Ciencias Naturales

El área de Ciencias Naturales involucra contenidos de física, química, geología y biología, pero además implica una mirada de ese conjunto de ciencias naturales desde la filosofía de la ciencia, buscando poder llevar adelante una verdadera alfabetización científica. Este abordaje nos permite trabajar durante los tres años alrededor de interrogantes como: ¿Qué ciencia enseñamos? ¿De qué manera legítima mandatos sociales? ¿Cómo se llegó al conocimiento al que hoy accedemos? ¿Cuál es la relación entre los procesos de construcción de teorías científicas y el contexto social? (Kohen, 2012). Estos interrogantes funcionan como ejes transversales, pero lejos de pensarlos como ideas abstractas que están en todos lados y, por lo tanto, no aparecen nunca de manera concreta reflejados en las actividades y propuestas para el aula, estos ejes tienen su impacto en cada unidad didáctica planificada y en su puesta en práctica. Por lo cual estos ejes fueron los que orientaron la selección de temas propios de las Ciencias Naturales.

Durante el primer año se trabaja Sistema Sol - Tierra - Luna, lo que permite abordar no sólo los temas específicos de sucesión de día/noche, fases de la luna y estaciones sino también las nociones de sistema y de modelo que son centrales en la construcción de conocimiento científico. Otro de los contenidos incluidos en primer año, es Educación ambiental, lo que permite trabajar nociones de ambiente, recursos, condiciones y al mismo tiempo la relación de la ciencia con el contexto social y la noción de intervención. En el segundo año se trabaja sobre los sistemas del cuerpo humano, pasando por diferentes niveles de organización (desde sistemas hasta células, y se vuelve a sistemas) utilizando alternativamente enfoques holísticos y analíticos. Este enfoque, además de favorecer una comprensión más profunda de los

temas permite pensar en el alcance y las limitaciones de los diferentes modelos científicos. También en el segundo año se enseña genética y evolución, desde una perspectiva histórica y contextualizada. Por último, en tercer año se trabajan en mayor profundidad temáticas de física y química: nociones básicas de mecánica (leyes de Newton, etc.) y de química (modelos atómicos, moléculas, tabla periódica, reacciones). Dichas temáticas, además de ser centrales en ciencias naturales nos permiten trabajar la experimentación, el análisis de variables, la construcción de clasificaciones, el análisis de gráficos y funciones (relaciones de las ciencias con matemática), etc. y profundizar en diferentes formas de construcción de conocimiento científico. Este enfoque hace que el área de Ciencias Naturales aporte al proyecto político pedagógico, desde la formación de estudiantes que puedan mirar la realidad, en este caso natural, desde una mirada más crítica; comprendiendo a las Ciencias Naturales como una construcción humana, y como tal influenciada por el contexto y los valores, que intenta explicar la realidad con modelos provisionales y perfectibles, pero que aportan al conocimiento de la misma.

Matemática

Entendemos que la matemática es, por excelencia, una disciplina “de desafío”, la materia en la que el espíritu humano se enfrenta a problemas propuestos por el propio espíritu humano y se supera a sí mismo”. Como explica Bernard Charlot esta concepción conlleva a una pedagogía del desafío: no enseñar cosas demasiado difíciles, porque los alumnos van a fracasar; y no enseñar cosas demasiado fáciles, porque no valen la pena ser superadas”. Nos proponemos entonces un desafío que dé lugar a la inclusión de todas y todos en una comunidad de producción.

Concebimos a la matemática como producto de la cultura. Como explica Charlot “la actividad matemática no es mirar y descubrir, sino es crear, producir, fabricar. Los conceptos matemáticos no son un bien cultural transmitido hereditariamente como un don o socialmente como un capital, sino el resultado de un trabajo del pensamiento, el trabajo de los matemáticos a través de la historia, el del niño a través de su aprendizaje”.

Proponemos un espacio de aprendizaje y producción de a partir de los conocimientos ma-

temáticos de los que los estudiantes ya disponen, entendiendo que todos son portadores de saberes. En este sentido, buscamos recuperar los saberes que tienen del área, escolares y no escolares, y ponerlos en juego en la resolución de problemas donde el conocimiento adquiera sentido (problemas en contextos tanto intra como extra matemáticos), cuestionándolos, reformulándolos y profundizándolos en un ámbito de reflexión colectiva.

Sostenemos que hacer matemática va más allá de conocer y utilizar técnicas y definiciones y de “resolver ejercicios”. Hacer implica, fundamentalmente, construir sentidos de los conocimientos matemáticos a partir de diversas formas de resolver problemas y reflexionar sobre ellos, a la vez que involucra comunicar lo realizado y argumentar acerca de su validez. Nos interesa también generar conciencia sobre el carácter histórico, cultural y social del conocimiento matemático, aproximándonos a los contextos de producción de dichos saberes.

A lo largo de los tres años planteamos desarrollar tareas propias del trabajo matemático que van adquiriendo progresiva dificultad, en el marco de la resolución de situaciones de manera individual y colectiva y de la discusión en grupos. Trabajamos en la producción de afirmaciones y conclusiones a partir de los procedimientos propuestos por los estudiantes para la resolución de problemas; utilizamos el cálculo mental para estudiar las operaciones en los distintos campos numéricos y sus propiedades; proponemos el trabajo con distintos tipos de registro como tablas, gráficos, enunciados y fórmulas; abordamos la geometría con tareas de construcción que nos permitan profundizar en las propiedades de las figuras; y trabajamos transversalmente en el pasaje del campo aritmético al algebraico.

Para primer año nos proponemos un trabajo que recupere los saberes de los estudiantes y profundice sobre el sistema de numeración. Además abordamos situaciones problemáticas dentro del campo multiplicativo y de la división, a la vez que sobre divisibilidad, múltiplos y divisores. Trabajamos también con problemas en el contexto de la proporcionalidad, a partir de situaciones de proporcionalidad directa e inversa, construyendo y analizando tablas de datos. Por último, incluimos una unidad de geometría centrada en el trabajo con triángulos a partir de la construcción y la

exploración de los diferentes tipos de triángulos, abordaje que se irá complejizando a lo largo de los años siguientes.

En segundo año retomamos y complejizamos el trabajo con divisibilidad, múltiplos y divisores, analizando sus propiedades. Luego, centramos la tarea del área en el campo de los números racionales, tanto como escrituras fraccionarias como decimales, trabajando con problemas en diferentes contextos, analizando diferentes formas de escribir los números y representarlos, abordando la propiedad de densidad de dicho campo. Finalmente recuperamos lo realizado en geometría, profundizando el trabajo con congruencia de triángulos, altura y área.

En tercer año nos ocupamos de la lectura, interpretación y producción de gráficos; abordamos el concepto de función, deteniéndonos particularmente en funciones lineales, a la vez que la producción de fórmulas en contextos tanto intra como extra matemáticos, su validación y equivalencia poniendo en juego propiedades de las operaciones. Recuperamos lo realizado en geometría en los años anteriores para complejizarlo e incorporamos el trabajo con cuadriláteros. Por último abordamos una unidad de probabilidad y estadística.

Ahora bien, el proyecto del Bachillerato Popular nos enfrenta a ciertos interrogantes que atraviesan el diseño de nuestra propuesta: ¿es la misma matemática la de la escuela secundaria de adolescentes, la de la escuela secundaria de adultos y la de los Bachilleratos Populares? ¿Cómo se enseña matemática en un espacio de educación de adultos?

En este contexto nos encontramos frente al desafío de diseñar un recorrido curricular que nos permita abordar y problematizar sobre dos cuestiones. En primer lugar, la enseñanza de la matemática para jóvenes y adultos implica atender una diversidad de trayectorias y miradas, historias personales y escolares que se combinan en un espacio donde el rango etario es mucho más amplio que en cualquier otro espacio educativo. Muchos de los estudiantes tienen conocimientos matemáticos que no se encuentran afianzados, ya sea por la forma en la que se construyeron, por la lejanía en la que fueron aprendidos, o bien porque ciertos conocimientos nunca fueron tenidos en cuenta. También, muchas veces dichos

conocimientos fueron trabajados desde una concepción de la matemática que implica resolver situaciones de manera mecánica, sin poder tener una mirada reflexiva sobre los mismos. En función de esto, se presentan dos riesgos: o bien se primariza el trabajo del área, es decir, se prioriza la recuperación de contenidos del nivel primario, o bien se trabaja con contenidos propios del nivel secundario sin contemplar esta realidad. Esta tensión entre la recuperación de conocimientos aritméticos y numéricos no consolidados del nivel primario y proponer discusiones propias del nivel secundario, nos interpela y orienta al momento de diseñar el programa a lo largo de los tres años del bachillerato y las secuencias didácticas propias de cada año.

El segundo gran desafío con el que nos encontramos es cómo diseñar un recorrido curricular sólido y materiales de trabajo sin caer en una mera adaptación de la currícula y recursos propios de la enseñanza para niños y adolescentes, considerando la diversidad de jóvenes y adultos que asisten al bachillerato. Pensar qué problemas son significativos para la enseñanza de jóvenes y adultos, cómo articular los diversos contenidos, qué recorte y secuenciación se debe realizar para los tres años del Bachillerato, son preguntas sobre las cuales trabajamos de manera permanente para reformular materiales, elaborar los propios y desarrollar una práctica docente que proponga situaciones de enseñanza que den respuesta a estos interrogantes de manera cada vez más ajustada y produzca mejores y significativos aprendizajes en los estudiantes.

Comunicación

El ser humano tiene la capacidad de transformar su entorno en un medio para sí a través del trabajo. De manera consiente y voluntaria gasta fuerza humana para hacer que un objeto exterior se transforme en valor de uso y así satisfacer sus necesidades. Con la transformación del trabajo, la conciencia puede avanzar en su propio desarrollo.

La comunicación y, específicamente, el lenguaje expresan ese proceso a través del cual la conciencia se va apropiando de manera creciente del medio. Entendemos entonces la comunicación (y el lenguaje) como una forma de conocimiento que, en tanto tal, es una forma de acción sobre el medio. No es un momento para la acción sino que

es parte constitutiva de la acción. Con esta base es que abordamos la comunicación como una práctica social que conjuga escritura, lectura, oralidad y escucha de todo tipo de materialidades mediáticas y literarias.

El área de Comunicación tiene como objeto la enseñanza de prácticas del lenguaje. Es decir, enfrentamos a los estudiantes a acciones comunicativas concretas que implican un hacer con y sobre el lenguaje. En el marco de estas acciones es que los aportes de la lingüística y la gramática adquieren importancia en tanto herramientas para la reflexión, sistematización y complejización de las producciones. En la escuela media se pretendió y se sigue pretendiendo exportar conocimientos producidos en las lingüísticas o gramáticas escindidos de las prácticas propias de la comunicación humana. Esto, en general, termina haciendo del conocimiento aportado por dichas ciencias un “como sí” que los docentes deben enseñar y los estudiantes deben aprender porque “es lo que se enseña”, por ejemplo, esto es visible en la enseñanza del análisis sintáctico.

Acordamos con los lineamientos generales actuales de la escuela media en que lenguaje y lengua son inseparables. El lenguaje no se reduce al sistema de la lengua; es inescindible de las necesidades de la vida social: participar de la vida cotidiana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento propio y el de los demás, comunicar saberes, crear un mundo propio y mundos imaginarios, organizar y anticipar las acciones. Abordamos el conocimiento de la comunicación y el lenguaje de manera integral, es decir, sin fragmentar el uso en unidades menores (ya sean oracionales, léxicas, etc.) y también, en discusión con “enfoques comunicativos” que evitan toda enseñanza, reflexión y sistematización de dichas unidades. Para nosotros estas “herramientas del lenguaje” favorecen y complejizan las producciones de los estudiantes.

Nuestro objetivo es que los estudiantes puedan usar el lenguaje, reflexionar sobre su uso y construir conocimiento sobre el mismo. Es así que tanto en las producciones escritas y orales como en los procesos de comprensión lectora, buscamos organizar, sistematizar, analizar errores, enseñar contenidos lingüísticos y gramaticales (tomando aportes de las gramáticas oracionales y textuales, de la sintaxis, semántica y pragmática).

A lo largo de los 3 años buscamos habituar a los estudiantes a una lectura y escritura constante y cotidiana permitiendo que los estudiantes se familiaricen con textos periodísticos, literarios y académicos. A su vez, trabajamos con los contenidos de manera progresiva y espiralada. En pocas palabras, cuestiones como cohesión y coherencia, trabajo con tipos de texto, etc. son enseñadas y practicadas a lo largo de los tres años. De todas maneras cada año hace foco en algunos contenidos que fuimos considerando prioritarios a partir de la experiencia con los grupos que ya tuvimos.

En primer año trabajamos, principalmente, desde los tipos de textos tradicionales (descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo), a partir de los cuales analizamos tópicos y problemáticas actuales para conocer diversas maneras de pensar la realidad y las experiencias, con la intención de que los estudiantes reconozcan estrategias discursivas y lingüísticas y puedan aplicarlas en las situaciones de su vida cotidiana.

En segundo año, el eje central pasa por el análisis de los medios masivos de comunicación en diversos géneros periodísticos como, por ejemplo, noticia, nota de opinión o entrevista. Se busca abordar y desenredar la relación entre los medios masivos de comunicación, las relaciones de poder en las que se encuentran inmersos, el vínculo entre medios, tecnología y sociedad, el lenguaje y la producción mediática, como así también su impacto social.

En tercer año se hace foco en la relación entre literatura y política. Se pretende que los estudiantes-lectores puedan comprender mejor las condiciones sociohistóricas y culturales de producción de los textos literarios, relacionar estas condiciones con los postulados políticos y las estéticas de los distintos movimientos literarios y advertir cómo la literatura puede reflejar, representar, evadir, transgredir la realidad de su época o anticipar el futuro. Se los acerca a textos literarios de distintos géneros, explorando las formas realistas y antirrealistas. A su vez, hacemos que lean y escriban distintos textos sobre literatura: análisis, crítica, ensayo, comparación.

Profesional

El área sintetiza los contenidos de las materias que componen la orientación profesional del Plan de Estudios que los Bachilleratos Populares

elegimos tomar de los CENS. Dichas asignaturas están orientadas al diagnóstico y análisis de las problemáticas de las comunidades para la intervención.⁶

En primer lugar, se ha decidido seleccionar tres problemáticas específicas que afectan directamente a la población con la que trabajamos. En primer año trabajamos en torno a la precarización laboral, en segundo año abordamos el problema de la fragmentación educativa y en tercero la propiedad privada del suelo y el acceso diferencial al mismo.

La focalización en un problema específico nos permite desplegar con el tiempo y la profundidad necesaria la forma de conocimiento del método dialéctico. El primer paso que propone el programa en cada año es el de presentar la problemática, que los estudiantes puedan contextualizar y comprender su sentido social y establecer preguntas y hasta primeros intentos de respuestas acerca de por qué ese problema persiste.

El segundo paso es el de la caracterización de esa problemática, esto es, observar en la realidad cómo se manifiesta ese problema a partir de diferentes medios: hacer encuestas, entrevistas, leer notas periodísticas, analizar datos estadísticos, etc. La información expuesta o recolectada permite que los estudiantes continúen elaborando explicaciones preliminares para las problemáticas e incluso pongan en crisis algunos sentidos comunes que habían construido al respecto.

El tercer paso consiste en comprender las determinaciones sociales de dicha problemática, es decir, entender por qué pasa lo que pasa alejándose de explicaciones místicas o morales y buscando explicaciones verdaderamente materialistas. Este es uno de los desafíos más grandes del área, intentar que los estudiantes hagan un proceso de reconocimiento de las determinaciones más generales del problema al que se enfrentan. La unidad que aborda esta parte del programa es denominada "historización" porque se remonta a la constitución del capitalismo en el mundo y en Argentina en particular, pero lo cierto es que el objetivo no es simplemente historizar sino que es una herramienta para que los estudiantes reconozcan el vínculo entre ese problema y la forma en que nos organizamos como sociedad, es decir, la forma de organización capitalista. Para ello armamos nuestros propios materiales de lectura.

La última parte del programa consiste en que los estudiantes puedan conocer experiencias exitosas de la clase trabajadora para enfrentar la problemática estudiada, así como elaborar un producto para socializar lo aprendido, que puede ser una revista, un video, la preparación de una conferencia o charla-debate. Proponemos que la difusión empiece dentro del Bachillerato y continúe ampliando su campo hacia el barrio e incluso fuera de él a lo largo de los 3 años. También se espera que puedan ir incrementando su grado de autonomía en la elaboración e implementación de proyectos.⁷

4. Estrategias pedagógicas más allá del aula

A. Semana de integración y diagnóstico

Integración

La primera semana la dedicamos exclusivamente a trabajar con los estudiantes que se suman al Bachillerato. Se trata de un trabajo conjunto con los que ingresan tanto a primero, segundo y tercer año. En lugar de comenzar directamente con las clases de cada área, consideramos esencial que los estudiantes puedan incorporarse paulatinamente, generando instancias que les permita conocer al Bachillerato, a sus profesores y también entre ellos.

A lo largo de esta semana nos proponemos los siguientes objetivos:

- hacer una presentación del Bachillerato Popular 2 de diciembre: proyecto político-pedagógico, historia, organización, reivindicaciones, funcionamiento general, espacios de participación (asambleas, actividades culturales, viernes de apoyo, etc.);
- historizar las luchas de los Bachilleratos Populares en sus demandas al Estado;
- que los estudiantes socialicen las expectativas con las que retoman sus estudios;
- que los estudiantes reflexionen sobre sus trayectorias escolares y vean que muchos obstáculos y dificultades educativas que perciben como individuales son problemas sociales;

- que los estudiantes reconozcan otros saberes que aprendieron en espacios más o menos sistematizados;
- que los estudiantes puedan anticipar la cursada, agendando los días y horarios de las áreas;
- que los estudiantes comiencen a familiarizarse con las distintas áreas y con los contenidos que se desarrollarán a lo largo de los tres años.

Diagnóstico

A lo largo de los años, nos topamos con casos de estudiantes que no estaban apropiados de los contenidos básicos para ingresar a la escuela media, pero lo más problemático es que demorábamos muchos meses en identificar estos casos. Por eso surgió la necesidad de desarrollar un espacio para poder caracterizar la heterogeneidad en los cursos y poder identificar, lo más pronto posible, los casos más complejos de alfabetización inicial no consolidada.

Por el momento, esta instancia se centra en dos aspectos puntuales: la lectocomprensión y el conocimiento matemático de los estudiantes. Tiene como finalidad conocer las distintas producciones (escritas, lectoras, matemáticas) de los estudiantes para prever y establecer algunas intervenciones didácticas que faciliten la participación y la apropiación de contenidos en todas las áreas.

Conocer las distintas situaciones en que se encuentran los estudiantes nos permite iniciar una indagación más profunda acerca de los obstáculos que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de este diagnóstico que comenzamos a pensar intervenciones concretas. A su vez, nos permite encarar un trabajo personalizado con algunos estudiantes con el objetivo de potenciar su aprendizaje.

El diagnóstico incluye un conjunto de actividades que preparamos desde dos áreas específicas: Comunicación y Matemática. También serán los docentes de estas áreas quienes analicen y releven al resto de los docentes la información que se desprende de la experiencia. Si elegimos estas dos áreas como encargadas es en función de que son centrales en el aprendizaje del resto de los contenidos y nos brindan información que podrá ser usada por el resto del equipo docente.

B. Espacios de Evaluación

En primer lugar es importante destacar que para el colectivo de docentes del Bachillerato la evaluación es un proceso que se compone de varias aristas⁸. La evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la decisión sobre su promoción es central, pero también nos referimos a los procesos de evaluación que hacen los estudiantes y los docentes sobre sí mismos y sobre el funcionamiento del proyecto del Bachillerato. En este apartado compartiremos las reflexiones y las decisiones en torno a la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dejando para otra ocasión el resto de los aspectos.

Las decisiones que se toman sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes implican no sólo una concepción sobre el rol que debe ocupar el docente y el estudiante, sino también la concepción metodológica de la propia práctica educativa y, sobre todo, reconocer la tensión que generan los requisitos formales de aprobación y promoción a partir de la gradualidad con la que está organizado el sistema educativo, así como con los límites de toda práctica educativa ante las condiciones materiales de la vida de los estudiantes que están inmersos en ese proceso de aprendizaje. A continuación reseñaremos algunas de las discusiones sobre los criterios de evaluación y promoción que atravesamos como equipo docente, así como las definiciones a las que fuimos arribando.

Un primer punto de conflicto fue si en esta escuela debíamos calificar a los estudiantes con una nota numérica. Algunos docentes eran proclives a poner nota, otros a calificar a todo el grupo con la misma nota y, en otros casos, a poner aprobado-desaprobado estableciendo una única nota en términos formales. En general, se presentaba una tensión entre los docentes que argumentaban que la nota numérica jerarquizaba meritocráticamente a los estudiantes sin ser una verdadera evaluación del proceso de aprendizaje y los estudiantes que la reclamaban en tanto la nota les daba una información muy clara de su situación en torno a la aprobación o desaprobación de una materia para ellos y para sus familias. Expresaban, incluso, que muchas veces las devoluciones cualitativas destacaban los esfuerzos y los logros pero no reflejaban las dificultades con que se encontraban tornándo-

se devoluciones confusas y sentían que era injusto no tener nota en términos de valorar los distintos procesos de aprendizaje individuales.

En segundo lugar, fue complejo definir quién tenía potestad para decidir sobre la aprobación y promoción de los estudiantes: ¿el docente, el estudiante, los dos o todo el grupo de estudiantes? La experiencia nos ha demostrado que abrir la decisión sobre la aprobación a los estudiantes resulta conflictivo por dos razones disímiles. Por un lado, muchos estudiantes suelen sobreexigirse y se califican por debajo de lo que evalúa el docente y, por otro lado, el momento de definición de la nota de los propios compañeros no resulta sencillo, en tanto se generan fuertes discusiones en las que prima, muchas veces, la cuestión meritocrática del esfuerzo y no se contemplan la multiplicidad de condiciones que hicieron que un determinado estudiante llegara a esa situación.

En tercer lugar, podemos destacar la discusión acerca de si los requisitos para la aprobación y la promoción deben ser estándar o flexibles. Esto implica considerar, por un lado, si el límite de asistencia debe ser el mismo para todos los estudiantes, más allá de las situaciones particulares por las que atraviesen y, por el otro, si en términos de la apropiación del contenido debe establecerse un mínimo a alcanzar o si la aprobación se establece en función del progreso de cada estudiante en relación a su punto de inicio. Este debate se recrudece cuando las razones por las cuales un estudiante no alcanzó algunas de estas dos condiciones se debe a su dedicación en tareas de militancia.

Los tres puntos de la discusión comparten el mismo trasfondo: el miedo del docente a la arbitrariedad, es decir, el miedo a ejercer un poder arbitrario sobre el estudiante. Por nuestra parte, sostenemos que el problema no radica tanto en la definición de una nota numérica para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes sino en la forma de comunicarles esta decisión para que tenga sentido, es decir, que les dé información clara y argumentada, no sólo a ellos sobre su proceso de aprendizaje, sino también a nosotros como docentes para orientar el mejoramiento de nuestras estrategias de enseñanza (Camilioni, 1995). A lo largo de estos años, hemos llegado a la conclusión de que, muchas veces, se resuelve el miedo a la arbitrariedad socializando el poder de decisión pero sin criterios claros sobre qué implica que un

trabajo esté o no aprobado, qué implica que un estudiante esté o no en condiciones de promocionar el año. Sin claridad sobre estos criterios, la decisión, aunque colectiva, seguirá siendo arbitraria. Esta debiera ser una alerta permanente a la que hay que atender en los procesos educativos. Hacer participar al otro de ciertas decisiones desconociendo la diferencia que existe entre los distintos roles no es democratizador, sino ocultador de dichas diferencias.

Proponemos no negar la existencia de las determinaciones sociales que subyacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad capitalista, sino más bien reconocerlos para poder operar de forma consciente sobre ellos. Eso es, en definitiva, un avance en la libertad de los sujetos (Iñigo Carrera, 2007 y 2008).

En este marco, nos dimos una serie de discusiones al interior del colectivo docente para establecer los criterios de evaluación de los estudiantes. En base a ellos diseñamos un “Cuaderno de Evaluación” que tiene tres partes. Por un lado, cada área define una nota numérica acompañada por una devolución escrita de tipo cualitativa sobre los avances y los desafíos pendientes de cada estudiante en base a tres ejes: el porcentaje de “asistencia a clase”, su “compromiso con la tarea” y la “apropiación de los contenidos” trabajados. Así también se incorpora al cuaderno una devolución sobre el proceso de cada estudiante en torno a su “cooperación en el trabajo grupal y fortalecimiento del grupo” y su “participación en las actividades propuestas y los debates generados”⁹. En este caso, la devolución es cualitativa y se consensúa al interior del equipo de docente, como así también el comentario que se le hace al grupo total de estudiantes. En tercer lugar, el cuaderno incluye una autoevaluación de los estudiantes en lo que respecta a su propio proceso de aprendizaje en las cinco áreas. La autoevaluación es producto de una actividad planificada por el equipo docente para que los estudiantes puedan reflexionar sobre los mismos ejes que lo hacemos los docentes. Es un proceso metacognitivo que no resulta sencillo, pero que es un aprendizaje más a realizar. Así, cuando el estudiante recibe su cuaderno de evaluación, se encuentra con que la nota numérica de cada área está justificada y, además, puede comparar qué similitudes y diferencias encuentra entre su propia evaluación y la

que realizan cada una de las parejas pedagógicas así como también el equipo docente completo.

Un dato a destacar es que las devoluciones, tanto integrales como de cada área se terminan de definir en una reunión del colectivo docente, donde se expone la percepción que cada área tiene del proceso de cada estudiante, se intercambian opiniones y se toman decisiones sobre la aprobación y promoción de forma conjunta.

Desde la semana de integración y, luego, en varias instancias en el transcurso del año, reflexionamos sobre los criterios de evaluación para que los estudiantes estén atentos a estos puntos durante la cursada, esta explicitación responde a que consideramos necesario que los estudiantes sepan qué esperamos de ellos, que se involucren con el proyecto y con su propio recorrido.

C. Espacios de conocimiento para la intervención política

Como se mencionó anteriormente, este proyecto se propone fortalecer las capacidades militantes a través de instancias de decisión y discusión acerca de la propia organización y en relación con otras organizaciones sociales. Por eso, parte de la intervención pedagógica implica pensar cuáles son estos espacios y qué conocimientos y habilidades se requieren para la formación de sujetos críticos que se propongan intervenir en la realidad.

Antes de comenzar con la descripción de los espacios, queremos puntualizar algunas cuestiones que hacen a la realidad de la población con la que trabajamos (aunque no es exclusiva de ella) que influyen en la forma de pensar y construir estos espacios de participación.

Por un lado, debemos considerar qué ideas, representaciones y vivencias tienen los estudiantes respecto de la política y de la acción política. Los estudiantes que acuden al Bachillerato provienen de la fracción más empobrecida de la clase trabajadora que actúa como ejército de reserva para el capital: trabajos temporales, salarios bajos e insuficientes llevan a que las familias necesiten de la asistencia social por la vía de planes y programas (de alimentación, monetarios, de vivienda, etc.) para garantizar su supervivencia. A esto se agrega que su población es muy numerosa¹⁰ y,

como tal, es objeto de disputa entre los distintos partidos políticos en épocas de elecciones. Como expresa nuestro documento político (2012) circula la idea de que:

“en el barrio ‘acá todo el mundo tiene dueño’, en referencia a los sistemas clientelares de dependencia. Siempre hay alguien a quien se responde porque provee de bienes materiales, lo cual construye una lógica de subordinación pero también de supervivencia. El sistema de clientelas toma fuerza a partir del desmantelamiento del movimiento villero con la dictadura militar, los continuos desalojos y la cooptación de dirigentes a principio de los ‘90. El Estado se conforma en este proceso en un facilitador y dinamizador. Esta estructura garantiza la reproducción del lugar que el sistema capitalista le otorga a estos sectores: mano de obra barata y disciplinada”.

La dificultad para cubrir las necesidades básicas de reproducción dio pie a la generación de iniciativas y organizaciones barriales destinadas a dar respuesta a estos problemas. Mayoritariamente esas organizaciones se dedican a satisfacer el problema de la alimentación (comedores) o algunos aspectos de la problemática educativa (apoyo escolar, recreación, etc.) sobre todo para la población de los niños y adolescentes. No obstante, dichos espacios difícilmente cuestionan el origen de tal problemática sino que más bien centran sus esfuerzos en dar respuesta a sus efectos (como, por ejemplo, alimentación insuficiente). Asimismo algunos estudiantes tuvieron participación en movimientos piqueteros o de desocupados aunque en distintos espacios expresaron una visión negativa de los mismos.

Esta caracterización muestra el punto a partir del cual asumimos que la participación debe ser construida y que por ello es objeto de reflexión y acción en la práctica pedagógica y política.

A continuación describiremos los espacios que generamos en esta experiencia, puntualizando sintéticamente algunas reflexiones y aprendizajes. En principio debemos destacar que la mayor parte de ellos se realizan en el Bachillerato y en horas de clase e implican la participación de todos los estudiantes de todos los años y de parte del colectivo docente.

Asambleas

Es una cuestión común a los Bachilleratos Populares el que las asambleas se constituyan como el espacio de participación que involucra docentes y estudiantes y en el que se toman decisiones vinculadas a su organización y funcionamiento. Sin embargo, la puesta en práctica en nuestro Bachillerato implicó una serie de reflexiones a partir de las cuales se fue resignificando su valor y contenido. ¿Para qué convocarlas? ¿Qué temas se debaten en ellas? ¿Es un espacio de participación genuina y colectiva? ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para participar? ¿Es el único espacio en el cual se puede debatir y tomar decisiones sobre el Bachillerato?

Por un lado, nos enfrentamos a la situación de que la asamblea, al menos en un principio, no es entendida ni valorada por los estudiantes como un espacio necesario ni positivo, llegando - inclusive - a ser considerada por algunos como una “pérdida de tiempo”, ya que se realiza en horas de clase compitiendo con los espacios “reales” de aprendizaje.

Como colectivo docente consideramos que la asamblea es en sí misma una forma de organización que implica aprendizajes relevantes en la formación de sujetos críticos: ejercer la palabra, debatir argumentos, pensar y resolver cuestiones de manera colectiva. Para incrementar la participación de los estudiantes, entendimos que era necesario planificarlo y brindar algunas herramientas que permitan conocer mejor cual es la potencialidad de cada forma de organización para apropiarse de ellas y participar de una manera más activa.

En octubre de 2011 en el marco de la semana de evaluación¹¹ se realizó una actividad sobre formas de organización. Se debatieron tres en particular (asamblea, comisiones y plenarios) en base a unos textos que planteaban qué es cada forma, para qué sirve y cómo se lleva adelante. Sobre la lectura de esos textos se debían identificar experiencias vividas, analizar las ventajas y desventajas y qué aplicación concreta podrían tener en la gestión del Bachillerato.

En los años anteriores habíamos generado instancias de debate por años para construir el temario que discutiríamos en la asamblea; en 2012 pusimos en práctica la elección de delegados por curso que tuvieron como principal tarea seguir el sostenimiento de la cursada de sus compañeros.

En el marco de este proyecto, entonces, la asamblea se constituye como una forma más de participación y no como “el” espacio para la toma de decisiones. Hasta el momento las asambleas más participativas y genuinas se dieron frente a la necesidad de resolver conflictos específicos como la organización de un plan de lucha en reclamo por la asignación de becas escolares y la obtención de fondos para poder responder a necesidades concretas como comprar materiales didácticos o realizar la fiesta de fin de año de los egresados.

Charlas y talleres

En 2012 instituímos un espacio de charlas y talleres que brinden herramientas concretas para conocer los derechos básicos que reconoce el Estado y las vías de reclamo existentes. Una de las charlas se refirió a los derechos laborales en la que hicimos una lectura de los recibos de sueldo y conversamos sobre algunas cuestiones que hacen a las condiciones de trabajo. La situación laboral de los estudiantes no es homogénea ya que algunos trabajan bajo relación de dependencia, otros tienen trabajos permanentes pero informales y otros se encuentran desocupados.

Otra de ellas fue realizada por ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia) sobre derecho a la educación, en ella reflexionamos sobre las diferentes estrategias jurídicas para hacer frente a las distintas problemáticas educativas y se relataron casos concretos y conflictos en curso.

La tercera charla consistió en la presentación de los programas de las diferentes listas que se presentaron a elecciones para Junta Vecinal en la villa en la que se invitó a los candidatos o representantes de cada una de ellas.

Por último, se desarrolló un taller con perspectiva de género que apuntó a identificar los estereotipos de género existentes en la población con la que trabajamos.

Efemérides

Como parte de la constitución de una propia identidad como Bachillerato Popular decidimos que era necesario armar nuestro propio calendario de efemérides que apunte a conmemorar y reivindicar las fechas y los reclamos que nos representan como colectivo en lucha. Entre ellos contamos con el 24 de marzo (Día de la Memoria, Verdad y Justicia), el 26 de junio (Aniversario de la

muerte de Darío Santillán y Maximiliano Kosteki) o el 20 de octubre (Aniversario de la muerte de Mariano Ferreyra), entre otros.

El objetivo de crear un calendario propio de hechos significativos responde a la necesidad que tenemos como colectivo de conmemorar las fechas patrias oficiales -fechas que, muchas veces, reproducen una historia tergiversada y con fines nacionalistas-. Además, no adherimos a la dinámica del acto expositivo sino que procuramos, siempre, reflexionar sobre la ocasión con diferentes recursos, a saber, películas, artículos antiguos y/o nuevos de diarios y revistas, fotografías, etc.; luego, llevamos a cabo dinámicas grupales de discusión que incluyen a los tres años. En este sentido, nuestro propio calendario de efemérides responde a varias necesidades a superar: construcción de una identidad propia como trabajadores, como estudiantes y como colectivo en permanente lucha; integración de los tres años entre sí y el rechazo a conmemoraciones que no nos representan.

Movilizaciones

Como Bachillerato Popular adherimos a muchas movilizaciones y causas que requieren reflexión y análisis como sujetos sociales insertos en esas problemáticas que convocan (en algunas ocasiones se trata de reclamos propios de los Bachilleratos Populares y, en otras, cuestiones más generales de la clase trabajadora). Por eso, ante esos sucesos, buscamos que los estudiantes se sientan identificados e interpelados por los reclamos apoyando así activamente las causas de las diversas luchas. Sabemos que muchas veces los horarios y/o lugares de las convocatorias no son compatibles con los horarios laborales, pero nos aseguramos que la totalidad de los estudiantes conozcan el motivo de la marcha en cuestión a través de trabajos en el aula.

5. Reflexiones finales

Este trabajo nos permitió sistematizar la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de diciembre”. En el primer apartado presentamos los objetivos del proyecto político-pedagógico y las características de la población con la que trabajamos, mientras que en el segundo y tercer apartado describimos las estrategias pe-



Bachillerato 2 de diciembre.

pedagógicas que ponemos en juego para el logro de nuestros objetivos que pueden distinguirse en dos grupos: las estrategias relacionadas con el plan de estudio y el trabajo específico en cada área y las estrategias que trascienden las áreas e involucran a la totalidad del colectivo docente.

Respecto al plan de estudios explicitamos la discusión con el enfoque tradicional de la escuela media y, también, la construcción de una currícula propia para jóvenes y adultos que se plasma en la organización por áreas en lugar de por materias. En ese sentido, cada área (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Comunicación y Profesional) elaboró una fundamentación de su abordaje así como de su selección y secuenciación de los contenidos específicos en función de los objetivos políticos de nuestro proyecto.

En relación a las estrategias que trascienden el trabajo específico de las áreas, sistematizamos algunas de las actividades que hacemos con los estudiantes y que desarrollamos como respuestas a problemáticas concretas que se nos presentaban repetidamente en nuestra práctica. La semana de integración y diagnóstico, así como las actividades de evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes son iniciativas que apuntan a que, efectivamente, se pueda llevar adelante el plan de estudio descrito, en tanto pretenden potenciar y viabilizar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Así también describimos las propuestas pedagógicas que fuimos desarrollando para fortale-

cer las capacidades militantes de los estudiantes. Las asambleas, las charlas y talleres, las efemérides y las movilizaciones son iniciativas que, en sintonía con nuestro objetivo político, se proponen aportar herramientas para la intervención política de los estudiantes, tanto en el Bachillerato como en sus trabajos, sus espacios de militancia y su vida cotidiana.

Todo lo anterior es posible porque existe un colectivo docente que funciona en tanto tal. Es decir, los docentes no somos individualidades que dictamos asignaturas aisladas, sino que formamos parte de un proyecto con objetivos político-pedagógicos consensuados: por un lado, intentamos resolver las deficiencias en la educación que se imparte para esta porción de la clase trabajadora, ofreciendo una formación que les permita vender en mejores condiciones su fuerza de trabajo; por el otro, intervenimos en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes para que se asuman como parte de la clase trabajadora y se apropien de sus potencias transformadoras, al mismo tiempo que intervenimos en el desarrollo de nuestra propia conciencia como trabajadores.

Entendemos que la experiencia relatada es un avance en el control por parte de la clase trabajadora del espacio escolar y, es ahí mismo, donde radica la potencia transformadora de este proyecto. Potencia que, para realizarse plenamente, debemos expandir al resto del sistema educativo •

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. Criterios de evaluación y condiciones de promoción del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre". Mimeo. Buenos Aires, 2012.
- AA. VV. Documento político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre". Mimeo. Buenos Aires, 2012.
- BURELA, Paula et al. "Reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Villa 21: un aporte al debate sobre la acción política de la clase trabajadora en el terreno educativo". III Jornadas Internacionales de Discusión y Debate Político. Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2011.
- CAMILIONI, Alicia. Evaluación: ¿qué, cómo y cuándo evaluar en la escuela?: la evaluación como una operación de construcción y de comunicación de un juicio de valor. En Educación General Básica: los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1995.
- CHARLOT, Bernard. "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas". Conferencia dictada en Cannes. Marzo de 1986.
- IÑIGO CARRERA, Juan. Conocer el capital hoy. Usar críticamente El Capital, vol. 1: La mercancía o la conciencia libre como forma de la conciencia enajenada. Imago Mundi. Buenos Aires, 2007.
- IÑIGO CARRERA, Juan. El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia. Imago Mundi. Buenos Aires, 2008.
- KOHEN, Micaela et al. Una propuesta didáctica para enseñar sistema circulatorio en el marco del proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular "2 de Diciembre". X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, 11, 12 y 13 de octubre. Córdoba, 2012.
- MARX, Karl. El Capital, Crítica de la Economía Política (Tomo I). Fondo de Cultura-Económica. México, 2000 [1867].
- 3 Un análisis realizado por el equipo docente acerca de los contenidos mínimos curriculares para estas disciplinas en CENS y nivel medio permitieron corroborar que la mayor parte de los contenidos se encuentran incluidos en el programa, aunque varía el enfoque y el sentido de los mismos.
- 4 En el Plan de Estudios adoptado el área de Ciencias Sociales está conformada por las disciplinas de historia, geografía (1º, 2º y 3º), educación cívica (1º) y relaciones laborales (3º).
- 5 Esto permite discutir con las visiones dependentistas o americanistas sobre la dominación imperial o visiones "humanistas" acerca del desarrollo capitalista.
- 6 Conocimiento de la realidad social, fundamentos de la educación, educación para la salud, políticas sociales, problemáticas contemporáneas, metodología de la investigación, Profesional, entre otras.
- 7 A modo de ejemplo se describe la propuesta curricular para 2do año. La unidad 1 presenta el problema del fracaso escolar a partir de los relatos recolectados de las historias educativas de los estudiantes y expone las explicaciones más comunes que se otorgan al respecto: falta de inteligencia y falta de voluntad. En la unidad 2 se muestra a partir de datos cuantitativos las diferencias de acceso, permanencia y egreso de la escuela para la población en Argentina según zona geográfica e ingreso salarial, así como también relatos sobre las diferencias de la calidad educativa hasta llegar a la conceptualización de que la educación está fragmentada vertical y horizontalmente. Hasta acá los estudiantes reconocen que tener que trabajar impide estudiar, aminorando el peso de la voluntad individual presente al inicio del año, sin embargo aún sigue sin cuestionarse la idea de que algunos tengan que trabajar y otros no, o en todo caso está ligada a la sensación de injusticia y no a la comprensión de la estructura social. Por eso la unidad 3 se mete de lleno con la consolidación del capitalismo en Argentina y el papel que juega el sistema educativo para formar los atributos productivos que se necesitan de los trabajadores. La educación obligatoria básica cobra sentido en tanto hay atributos universales que se requieren de toda la clase obrera (Ej.: disciplinamiento, sentimiento de nacionalidad, saberes básicos como lectura escritura y cálculo, etc.), pero a su vez, la fragmentación escolar también aparece como necesaria para formar trabajadores preparados para distintos roles en el mercado de trabajo. Aquí se trabaja el reconocimiento del Estado como el garante de la continuidad del sistema capitalista. La unidad 4 acerca a los estudiantes a experiencias de lucha recientes de la clase trabajadora por más y mejor educación. Se proponen casos que implementen estrategias diferentes: reclamo jurídico, medida de fuerza y construcción de escuelas.

NOTAS

- 1 En representación del equipo docente del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos "2 de Diciembre".
- 2 Desde el 2006 hasta el 2011 el nombre del Bachillerato era Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Villa 21.

- 8 Entre ellas, contamos con dos semanas de evaluación del proyecto político-pedagógico y de los contenidos de las áreas antes de cerrar cada cuatrimestre, donde se hacen actividades como entrevistas individuales, análisis de las carpetas, autoevaluación de los estudiantes, encuestas sobre algunos aspectos del proyecto, etc. También, implementamos observaciones entre compañeros docentes para empezar a revisar nuestras prácticas pedagógicas; realizamos periódicamente reuniones de docentes por cada uno de los cursos para discutir sobre las estrategias pedagógicas. Asimismo, realizamos balances de mitad y fin de año con el fin de revisar nuestros objetivos y mejorar nuestro proyecto.
- 9 Asistencia a clase: decidimos poner un mínimo de asistencia para aprobar la materia y otro para poder rendirla en instancias de recuperatorios en tanto el tipo de proceso que se propone en las clases es imposible de reponer con cursada a distancia.

Compromiso con la tarea: se refiere a la responsabilidad con el trabajo y la presentación de tareas asignadas (en tiempo y forma) ya que dichas tareas permite el seguimiento de la cursada y la apropiación del contenido.

Apropiación de los contenidos: apostamos a que la construcción de conocimiento se dé a partir de una interacción entre el conocimiento previo que tienen los estudiantes y la nueva información aportada. Por lo tanto, la apropiación de contenidos se refiere a la comprensión de los conceptos principales trabajados en cada una de las áreas pero también a la capacidad para poder expresarlos con sus propias palabras y utilizarlos en contextos o situaciones diferentes de apren-

dizaje. Asimismo se valora la capacidad para elaborar reflexiones sobre los temas trabajados y para argumentar las ideas tanto de forma oral como escrita.

Participación en las actividades propuestas y los debates generados: Si bien la participación en actividades y debates es condición necesaria para la apropiación de contenidos que es evaluada área por área, se realiza una devolución integral a cada estudiante sobre sus avances en este aspecto porque asistir a la clase no es igual a participar y la participación es una habilidad y un aprendizaje muy importante para el Bachillerato porque implica compartir con los demás los puntos de vista, discutir ideas e intercambiar experiencias de su proceso de aprendizaje y a nosotros ver qué ajustar en nuestro proceso de enseñanza.

Cooperación en el trabajo grupal y fortalecimiento del grupo: Consideramos que este eje es fundamental para el desarrollo de este proyecto porque implica el aprendizaje del trabajo colectivo, un valor que debemos aprender y que se diferencia de las prácticas individuales. Decidimos que estos últimos dos aspectos no sean condición de promoción. De hecho, los evaluamos de forma colectiva para darle una sola devolución.

- 10 Se calcula que la población de la villa 21/24 ronda los 45 mil personas, según las estimaciones realizadas en el diagnóstico institucional de la Unidad de Gestión de Intervención Social (UGIS) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- 11 Las semanas de evaluación se realizan dos veces en el año (junio y octubre) y son un momento de análisis tanto de los contenidos y el desempeño de las áreas como del proyecto político - pedagógico en general.



Bachillerato 2 de diciembre.

Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica

RIOSAL-CLACSO

Antecedentes

A mediados del año 2010 docentes, investigadores e integrantes de organizaciones sociales promovieron la realización de espacios de intercambios, articulación y formación. Las temáticas propuestas estaban vinculadas a la educación popular, los movimientos sociales, la función social de la escuela, el trabajo autogestionado y sus relaciones con los procesos de organización popular.

La selección de estas problemáticas de debate y actualización dieron forma a la creación de un Programa denominado Movimiento sociales y educación popular, radicado y reconocido por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Junto a la existencia del Programa se desarrollaron e implementaron cátedras y seminarios curriculares en universidades nacionales, además de actividades de intercambio en numerosas organizaciones sociales de la Argentina. Las provincias recorridas por integrantes del Programa fueron Santa Fe, Entre Ríos, Tucumán, Misiones, Chubut, Córdoba, Mendoza y diferentes localidades del conurbano e interior de la Provincia de Buenos Aires.

A fines del 2011 desde este Programa y junto a la Cooperativa de producción de IMPA –fábrica recuperada de la Argentina- se convocó a un encuentro sobre temas relacionados con la educación popular y el trabajo autogestionado. En ella participaron compañeros representantes de organizaciones sociales y del campo de la educación popular; tales como la Cooperativa IMPA; UST-ANTA-CTA; ATE Convocatoria-Nacional, Universidad de los Trabajadores y compañeros docentes de Bachilleratos Populares de Capital y Provincia de Buenos Aires. En la reunión se reivindicó el derecho de las organizaciones sociales a crear espacio de educación tales como los Bachilleratos Populares, a la vez de denunciar las políticas de

precarización educativa llevadas a cabo a través de la aplicación de Programas focalizados (como los denominados Planes FINES). La declaración de estas reivindicaciones y críticas al estado de situación del sistema educativo fue apoyada por numerosas organizaciones sociales de la Argentina. Al mismo tiempo comenzaban a desarrollarse lazos de intercambio y cooperación fraterna con otros equipos de universidades públicas y organizaciones latinoamericanas, iniciando el año 2012 con una Primera Jornada sobre Movimiento sociales y educación popular realizada en una la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde aquél encuentro hasta el presente año se sumaron organizaciones y grupos de trabajo pertenecientes a universidades y movimientos sociales como UNESP de S. Pablo-Brasil; (Ref. Neusa dal Ri); UDELAR de Uruguay (ref. Alfredo Falero); UNICAMP de S. Pablo-Brasil (ref. M. Carolina Boverio); UNIOESTE de Paraná- Brasil (ref. Fernando Martins); Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN) (ref. Alfonso Torres); CES de México (ref. Juan Díaz Yarto); Universidad Intercultural A-W (Ecuador); Universidad Nacional de Rosario (Gustavo Guevara); Universidad Nacional de Misiones (Argentina) (refs. Rubén Stasuck y Natalia Vrabel) y Universidad de Buenos Aires (refs. Marina Ampudia y Roberto Elisalde), junto a compañeros pertenecientes a empresas recuperadas (refs de IMPA: Eduardo Murúa y Marcelo Castillo), sindicatos estatales (ATE-Convocatoria. Ref. Carina Maloberti), docentes de Bachilleratos Populares, integrantes de escuelas populares del MST de Brasil y numerosas organizaciones territoriales que conviven e intercambian con los equipos referenciados, como por ejemplo, la Asamblea Sur de Colombia, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi de Ecuador; así como diversos movimientos y sindicatos de México.

A partir de estas acciones y voluntades fue creada la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales (RIOSAL,) que en marzo del 2013 ingresó como Centro miembro al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Al mismo tiempo se organizaron dos líneas de publicaciones, una de Libros (compilaciones) sobre Movimientos Sociales y Educación Popular en América Latina y una Revista (semestral), Encuentro de Saberes, en las que se difunden las producciones de diversos equipos de investigación, de docentes, estudiantes y organizaciones de la región.

El intensivo intercambio entre los grupos de trabajo y organizaciones sociales, además de la consolidación de los vínculos entre sus integrantes, permitió avanzar en la concreción de un nuevo encuentro de trabajo y articulación social. En abril del 2013 se realizó en Foz de Iguazú, Universidad del Oeste, Paraná-Brasil, la I Jornadas de Historia, Trabajo, Movimientos sociales y educación, además de las V Jornadas de Historia y Educación y las I sobre Antropología y Educación Popular. Las mismas fueron organizadas por UNIOESTE y la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL-CLACSO). Participaron representantes de varias partes de América Latina, tales como Brasil, Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay, Colombia, Venezuela y México. Así como también de otros países como Mozambique y Portugal. Con el trabajo solidario y comprometido de todos participantes, este evento contribuyó a reforzar lazos entre universidades públicas, escuelas populares y organizaciones sociales con la meta –según fuera expresado en un documento de las Jornadas– “de aportar desde nuestros lugares de trabajo a una América Latina socialmente liberada, justa e independiente al servicio de los intereses y necesidades de nuestros pueblos”. En ese encuentro quedó planteada la convocatoria a nuevos espacios de intercambio y producción (Jornadas bianuales y Seminarios Internacionales anuales). Como consecuencia de ello se conformó un grupo de trabajo para la promoción y organización -en octubre de 2013- de un Seminario Abierto e Internacional: Movimientos Sociales, Educación Popular, Pensamiento Crítico e Historia Latinoamericana, articulado con equipos de la Universidad Nacional de Lujan, de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de los Trabajado-

res-IMPA y la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica.

Los últimos encuentros (Jornada y Seminario) contaron con la presencia y participación de uno de los referentes más importantes de la educación popular latinoamericana, el brasileño Carlos Rodrigues Brandão –fundador de esta corriente junto a Paulo Freire-, quién además de ofrecer su participación y trabajo para consolidar la RIOSAL, se propuso como profesor integrante de La Universidad de los Trabajadores-IMPA de la Argentina.

* * *

A continuación presentamos una Declaración de fines y acciones elaborada por los integrantes de los equipos de trabajo pertenecientes a la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica. La misma esta organizada en metas (Punto 1), reivindicaciones (Puntos 2 al 9), referencias (Punto 10), y es el resultado de los aportes e intercambio realizados en la etapa formativa de la Red, en las jornadas de trabajo y producción ya citadas y especialmente a partir del aporte intelectual y de las luchas llevadas a cabo por las organizaciones sociales latinoamericanas referenciadas en el marco de construcción de una educación pública, popular y liberadora.

DECLARACIÓN de RIOSAL-CLACSO

La Red promueve la realización de articulaciones y acciones colectivas llevadas a cabo entre equipos de investigación de las universidades públicas, populares, interculturales y de organizaciones sociales Latinoamericanas, así como también de todos aquellos que forman parte de este espacio de encuentro que reivindica la producción de saberes al servicio de los intereses populares de la región.

Las movimientos sociales conformados por empresas recuperadas, sindicatos y organizaciones territoriales reivindican el derecho a crear universidades, escuelas populares, interculturales y autogestionadas, tal como lo expresa la existencia de numerosas experiencias en Latinoamérica, como las escuelas en movimientos que luchan por la tierra, las universidades indígenas y campesini-

nas y los bachilleratos populares. Estas iniciativas fueron el resultado de la necesidad de nuestros pueblos de construir “otra educación social”, como decía Paulo Freire, así como la decisión política de las organizaciones de “tomar la educación en nuestras manos”.

La creación de escuelas populares autogestionarias se inscribe en la tradición histórica de los trabajadores organizados y de los pueblos indígenas de crear escuelas populares y universidades obreras, campesinas e indígenas con la finalidad de promover la formación de sujetos políticos, críticos e interculturales, así como la elaboración de estrategias pedagógicas, como parte de la lucha del conjunto de los trabajadores por construir una escuela pública, popular e intercultural.

Expresamos nuestra preocupación por el estado educativo actual en la región, por la expulsión de millones de jóvenes y adultos de las escuelas, pertenecientes en su inmensa mayoría a las clases populares y por la inacción de las políticas públicas en dar cuenta de manera estructural de este estado de situación. Por ello, denunciamos los procesos de precarización inscriptos en un marco de ajuste educativo, tal como lo demuestran numerosas publicaciones/investigaciones realizadas por los principales gremios docentes, organizaciones sociales y equipos de investigación de las universidades nacionales y populares.

Rechazamos las soluciones que profundizan la precarización educativa (pedagógica y laboral) en la región, como los planes focalizados de matriz neoliberal. Estos Planes son parte de políticas focalizadas que no hacen más que profundizar aún más la crisis del sistema educativo, como un aparato centralizado y único que no responde a las necesidades diversas los jóvenes y adultos. Es un sistema superficial que conserva el espíritu tecnocrático y “desde arriba” de las reformas neoliberales de los '90, además de impulsar políticas neodesarrollistas a través de los llamados “estados progresistas” de la región.

Reclamamos a los estados, garantes y responsables de los sistemas educativos, el recono-

cimiento pendiente de numerosas escuelas populares, universidades interculturales, así como de aquellas experiencias de formación educativa impulsadas por organizaciones sociales. Reclamamos el derecho de los integrantes de estas iniciativas a percibir sus salarios y todos los derechos correspondientes a los trabajadores de la educación, así como el derecho a recibir becas para sus estudiantes.

Las escuelas y universidades populares, interculturales e indígenas comunitarias son parte del proceso de lucha del conjunto de nuestros pueblos hacia una educación pública, popular e intercultural.

Reivindicamos la construcción de un movimiento político pedagógico Latinoamericano basado en una democracia de base, antiburocrático y anticapitalista que de cuenta del proceso de construcción de poder popular, junto a los trabajadores y sus organizaciones. Y entendemos a las “escuelas en y como organizaciones sociales”, tal como lo planteara Paulo Freire y la Educación Popular Latinoamericana.

Exigimos a los estados detener las políticas de estandarización de los sistemas educativos en general y en especial, en las universidades de la UCINPI-AW de Ecuador; esta situación expresa un proceso violento del estado al usar la educación como herramienta de control político y exclusión de los pueblos indígenas al acceso de una educación propia y dirigida por ellos mismos.

La Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL-CLACSO) reivindica la construcción de iniciativas populares que toman como referencias ineludibles las producciones y prácticas políticas como las del peruano José C. Mariátegui, de los brasileños Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão, del colombiano Orlando Fals Borda, del argentino J.J. Hernández Arregui, y tantos otros referentes que han sido parte y artífices del pensamiento socialista, latinoamericano y popular.

Buenos Aires, octubre de 2013 •

Memoria del Seminario Abierto Internacional: Movimientos Sociales, Educación Popular, Pensamiento Crítico e Historia Latinoamericana.¹

El Seminario Abierto Internacional: "Movimientos Sociales, Educación Popular, Pensamiento Crítico e Historia Latinoamericana", fue organizado por la Universidad Nacional de Luján (UNLU), la Red de Investigadores Sociales de Latinoamérica (RIOSAL-CLACSO) y la Universidad de los Trabajadores IMPA y tuvo lugar el pasado 28 y 29 de octubre del año 2013.

Fundamentación del Seminario:

A lo largo de la década del '90 y del 2000 en América Latina los movimientos sociales asumieron el protagonismo de la resistencia al conjunto de las políticas neoliberales. Organizaciones populares que representan a un amplio abanico que abarca desde la experiencia del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil, el Zapatismo en México, hasta los destacados movimientos campesinos y de pueblos originarios de Bolivia y Ecuador

En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas, sindicatos, pueblos originarios y un amplio abanico de organizaciones territoriales (cooperativas de vivienda, tierras, salud, educación, entre otras) y campesinas que desplegaron tareas de índole comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas y necesidades de la población de sus barrios, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas, a la vez de manifestarse contrarios a las reformas noventistas. Numerosas investigaciones caracterizan a estas experiencias como movimientos sociales *contrahegemónicos*, ya que se presentan asimismo como desafiantes de la lógica y valores del capitalismo neoliberal. Surgidos y constituidos de esa manera, el gran desafío con el que se enfrentan es la posibilidad de superación de esa etapa de resistencia a partir principalmente de la articulación con otros sectores sociales y organizaciones con los que encuentran coincidencias. Esta situación trae aparejada la emergencia de formas y prácticas a la vez confrontativas, de autovalorización y de autogestión. Entre sus reivindicaciones y demandas –trabajo, tierra, vivienda– la dimensión educativa ha cobrado importancia y visibilidad, principal-

mente en los últimos años, a partir de la creación de diferentes iniciativas llevadas a cabo por estos movimientos sociales, tales como la creación de escuelas de campo, bachilleratos populares y universidades de trabajadores e indígenas.

Este conjunto de iniciativas en el campo de la educación han conformado un vasto y dinámico *movimiento pedagógico popular* que resiste a las persistencias de la matriz neoliberal capitalista y a la vez presentan alternativas pedagógicas que tensionan y/o articulan de modo diferente con la educación pública y estatal. En conjunto se constituyen y despliegan en un escenario de trabajo y producción que aspira a dar cuenta de una extensa y rica tradición de praxis militante con una producción teórica que busca sistematizar, debatir, tensionar y construir conocimiento colectivo desde una perspectiva epistemológica latinoamericana, sin falsos neutralismos academicistas y con un fuerte compromiso social.

Objetivos y apertura del encuentro

El Seminario realizado tuvo como meta problematizar en torno al potencial emancipador e instituyente de las experiencias educativas de los actuales movimientos sociales en América Latina; y en particular, atender a las nuevas subjetividades, saberes pedagógicos y conocimientos emancipadores que a partir de ellas se generan. Para tal fin participaron representantes de diversas universidades nacionales y organizaciones sociales Latinoamericanas, tales como la Universidad del Oeste de Paraná (Brasil); la Universidad Nacional Pedagógica (Colombia), la Universidad Nacional de Luján, la Universidad de Buenos Aires, la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales (RIOSAL-CLACSO)

así como colectivos vinculados al campo educativo como el Movimiento de Empresas Recuperadas (MNER), el MOI; ATE-CTA; MOCASE-VC; Universidad de los Trabajadores-IMPA, entre otros.

La realización de este encuentro internacional sobre la *Movimientos Sociales, Educación Popular, Pensamiento Crítico e Historia Latinoamericana*, destacó la necesidad de establecer un diálogo entre las propias organizaciones y movimientos, con otros actores sociales y académicos interesados en la temática, fortaleciendo a su vez la interacciones que se vienen desarrollando en los diferentes espacios de trabajo y producción que motorizan esta propuesta. Por último se enfatizó que este evento contribuya a la construcción de alianzas locales e internacionales de cara a fortalecer nuestros procesos de organización popular, de formación e investigación social.

La primera jornada del Seminario comenzó en la Universidad Nacional de Lujan. La presentación inicial fue realizada por representantes de la UNLu (Norma Michi) y de la RIOSAL-CLASO-UBA (Roberto Elisalde). La apertura contó con la intervención del brasileño Carlos Rodrigues Brandão, junto con Paulo Freire, uno de los históricos fundadores de la educación popular latino americana. A partir del mediodía se desarrollaron *Paneles y clases públicas* en la UNLu, con representantes de diferentes universidades y organizaciones sociales. Participaron, entre otros invitados y organizadores, Alfonso Torres, de la UPN de Colombia; Elizabeth Rivera García, de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi de Ecuador; Fernando Martins, de UNIOESTE de Brasil; Marina Ampudia de la Universidad de Buenos Aires; Juan Díaz Yarto de CES-México; Norma Michi de la UNLu-Argentina; representantes de la fábrica recuperada, Zanon de Neuquén; Alfredo Falero de UDELAR-Uruguay; María Inés Fernández Álvarez de UBA-CONICET; Gloria Rodríguez de UNR (Rosario) y representantes de Movimiento Campesino de Sgo del Estero (MOCASE-VC-MNCI).

Por la tarde se realizaron clases públicas en organizaciones sociales, como el Bachillerato Popular Raíces (Barrio Las Tunas, Tigre) y en la UNLu, con la participación de la Asociación de Familias Productoras de la Cuenca del Río Luján.

Al día siguiente, las actividades comenzaron por la mañana en la Facultad de Filosofía y Letras

de la UBA. En dicha universidad se realizó un *Coloquio de Historia Latinoamericana: América Latina hoy: conflictos, luchas y movimientos*, en el que disertaron representantes de diferentes países latinoamericanos y se presentaron investigaciones realizadas por los diferentes equipos de trabajo. La actividad fue coordinada y organizada por la Cátedra de Historia de América III B (Dpto. de Historia. FFyL-UBA) y el Equipo UBACyT "Medio siglo de historia social y política del Cono Sur de América Latina: dictaduras, transiciones y democracias (1964-2009)".

Memoria de trabajo en el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA-CTA: Clase pública en IMPA.

Como parte de las propuestas del Seminario, que descentralizaba las instancias de encuentro en forma de clases públicas (simultáneas) en diferentes bachilleratos populares, el martes 29 de octubre tuvo lugar una clase pública, coordinada por profesores y estudiantes del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA, que contó con la presencia destacada de Carlos Rodrigues Brandão y de Fernando Martins, como invitados especiales a la actividad.

Alrededor de las 14 horas, en la entrada de IMPA, sobre la calle Querandíes en el barrio de Almagro, en el playón de la fábrica, se concentraron centenares de compañeros de organizaciones sociales, movimientos sociales, estudiantes del bachillerato popular, profesores de este bachillerato y de otros, trabajadores de IMPA, del Centro Cultural, de la Universidad de los Trabajadores, vecinos, interesados en conocer la experiencia.

Luego de una charla inaugural, que enmarcó la propuesta de la clase pública, en la que profesores del Bachillerato explicaron la génesis del proyecto y algunas de sus características constitutivas, así como la dinámica sugerida para la jornada, se pasó a proyectar un video realizado por el Bachillerato, que sintetizaba los procesos de lucha que se vienen llevando a cabo en los últimos tiempos y desde diferentes ámbitos: desde la construcción pedagógica en el día a día; desde la puesta en marcha de la autogestión en lo que hace a formas organizativas, que se traducían, por ejemplo, en la existencia de espacios asamblearios así como también



Clase pública en IMPA.



IMPA.

de jornadas de construcción en las que docentes y estudiantes contribuían al mejoramiento de las instalaciones; desde la interpelación al Estado, donde a través de marchas y movilizaciones se obtuvieron victorias que permitieron la consolidación del proyecto político pedagógico, a la vez que instalar los puntales reivindicativos aún no resueltos.

Una vez concluida la proyección, pasó a generarse un espacio de intercambio en el que los distintos actores presentes tuvieron el espacio para hacer preguntas, comentarios y evaluaciones acerca de la experiencia que viene llevándose adelante en IMPA. Las primeras voces intervinientes vinieron de parte de los trabajadores de IMPA: Eduardo Murúa (referente político de IMPA y del MNER) y Marcelo Castillo (Presidente de la Cooperativa de Trabajo IMPA), quienes disertaron acerca del proceso de recuperación de la fábrica, su presente, el entramado judicial en el que se encuentra en la actualidad la Cooperativa IMPA, así como también el proceso que llevó a la apertura del Bachillerato, cuáles eran las potencialidades que resaltaban, y el impacto significativo que el mismo había generado hacia adentro de la fábrica y en relación hacia la comunidad.

Luego, tuvo lugar un ida y vuelta de preguntas y respuestas, que apuntaban a dimensionar la propuesta pedagógica del Bachillerato, así como cuáles eran sus rasgos definitorios, y aquello que lo diferenciaba, por ejemplo, de otras experiencias educativas.

Un momento aparte lo marcó la intervención de Carlos Rodrigues Brandão, quien tomó la palabra y dio una disertación acerca de la obra de Paulo Freire y su potencialidad emancipatoria, teñida del relato de su propia experiencia con el pedagogo brasileño, para luego comenzar a plantear cuál es hoy el lugar que tiene la educación popular en América Latina, así como también, cuáles sus deudas y sus posibilidades en el contexto actual de crisis y agudización del capitalismo. Desde este lugar, surgió entonces una valorización de los bachilleratos populares, en tanto focos de resistencia para la construcción de poder popular, y en ese mismo sentido, como la muestra de un camino a seguir, uno entre los probables, en pos de la liberación del pueblo. Su intervención fue ovacionada por los presentes, quienes luego intercambiaron con él a propósito de su presente y sus propias experiencias de educación popular en el Brasil contemporáneo.

Como finalización de la clase pública tomó la palabra Fernando Martins, de la UnioEste, quien aprovechó su intervención para relatar el estado de sus investigaciones acerca de las propuestas educativas del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil, así como identificar algunos puntos de contacto y de discrepancia entre la experiencia educativa argentina y la brasilera.

La clase pública en el Bachillerato Popular El Cañon (CEIP-CTA)

Otra de las jornadas de participación con organizaciones sociales se expresó en la clase pública realizada en el Bachillerato Popular El Cañón, realizada en una de las zonas más postergadas del partido de Moreno- Provincia de Buenos Aires. Contó con la presencia de vecinos, militantes sindicales y organizaciones sociales e incluyó la presentación de problemas ambientales y respuestas populares en Bogotá a cargo de Alfonso Torres que concitó el interés de los más de 150 asistentes: ni la naturaleza de estos problemas ni la respuesta popular organizada resultan ajenas a la realidad del distrito. Gustavo Guevara (UNR) intercambió impresiones con los estudiantes sobre el desafío colectivo de elaborar contenidos a contrapelo de las historias oficiales latinoamericanas. Carlos Rodrigues Brandão, referente de la educación popular latinoamericana, se hizo tiempo para conversar con los estudiantes morenenses sobre comidas, el sentido del mate en la cotidianeidad del aula y el sentido político de la educación popular. Sus reflexiones vincularon la potencia de la experiencia educativa a la potencia de la organización popular y su cierre, con una conmovedora lectura de Obrero en construcción de Vinicius de Moraes, dejaron una certeza en el aire confirmada por los jóvenes y adultos del bachillerato en el momento de la despedida: "es un compañero".

La Universidad de los Trabajadores y los Paneles de intercambio:

Por la tarde del martes, y luego de un recorrido por una muestra del Museo de IMPA, y de un panel de presentación en el que dialogaron Eduardo Murúa y Rodrigues Brandao, se realizaron en la Univer-

sidad de los Trabajadores de IMPA tres *Paneles simultáneos*, donde referentes de organizaciones sociales de Argentina, Brasil, Brasil, Ecuador y México intercambiaron ideas y experiencias. Pensados como instancias de socialización y de profundización de los saberes producidos en torno a experiencias del campo de lo popular, la propuesta apuntó más que a la exposición de cada uno de los panelistas, a breves intervenciones comentando algunos aspectos centrales de cada organización, para que de las mismas pudieran desprenderse preguntas e inquietudes que permitieran pensar sobre lo hecho, y a su vez, generar nuevas inquietudes, nuevos aspectos a ser puestos en palabra, en práctica. Cada panel contó además con integrantes del *Equipo de Coordinación de grupos de la Universidad de los Trabajadores*, quienes armaron registros de lo discutido en ellos, para que luego fueran compartidos colectivamente en la reunión plenaria organizada con posterioridad.

El **Panel Argentina Brasil**, coordinado por Vanesa Zito Lema, tuvo entre sus expositores a Fernando Martins (UNIONESTE – Brasil), María Eugenia “Kena” (Movimiento de Ocupantes Inquilinos – MOI-CTA) y Vanesa Zito Lema (Universidad de los Trabajadores de IMPA, Universidad de Buenos Aires y Profesorado Alicia Moreau de Justo). El registro corrió a cargo de Julio Pomacussi y Érica Bellini.

Fernando Martins comentó que el Movimiento de Trabajadores sin Tierra en Brasil está pasando por un período muy difícil en lo que hace a la cuestión agraria, ya que hay hegemonía del agronegocio, vinculada con el gobierno, mientras que las economías populares son de estructura familiar, pero el 95% del subsidio estatal es para el agronegocio y sólo el 5% para la agricultura familiar. De esta manera, se pretende que las economías familiares opten por el agronegocio y cambien su modo de producción. Ante esta avanzada, los movimientos sociales tienen que hacer frente al gobierno. Durante el gobierno de Lula, hubo un primer momento de liderazgos populares al poder, pero luego en un segundo momento esta esperanza no estuvo presente. Se está entonces en un momento de desesperanza, ante lo cual la alternativa está más cerca de lo que dice Holloway “Cambiar uno sin tomar el poder”: Los movimientos sociales deben impulsar

la reforma agraria, salir a las rutas, etc. Ahí está la esperanza.

María Eugenia (Kena) hizo un recorrido histórico del MOI que da cuenta de la lucha de este colectivo con 25 años de historia en la ciudad de Buenos Aires. Se tomaron absolutamente todas las propiedades desocupadas, privadas y estatales, 150 mil viviendas en el 2001. En la lucha se fueron, a su vez, formando como movimiento. Ante los momentos en que parecían sentir la derrota, frente a los avances del Estado, y cuando algunos comenzaban a no creer en nada ni en nadie, entonces respondieron con organización: comenzaron a organizarse, por ejemplo, en guardias. Así, pudieron avanzar en algunas victorias, como por ejemplo, la regularización dominial que se consiguió en 2008 – 2009, con la ley 341 de la Ciudad y una mesa formada por el ejecutivo, el legislativo y los movimientos sociales. Se consiguió la compra de suelo, obra, asistencia interdisciplinaria. Esto empieza a regir en el 2000 antes de la posterior crisis que atravesó el país. En la actualidad hay en la ciudad 6 cooperativas de vivienda, los trabajadores sí pueden vivir en la ciudad. Hay cooperativas en Provincia de Buenos Aires, San Martín de los Andes, Santa Fe, Tierra del Fuego. Se integraron al SELVIP, movimiento latinoamericano en el que participan: Venezuela, Ecuador, Brasil y Chile. Crean en la vivienda y el hábitat, no son techistas. Sus ejes, además de la vivienda y la economía solidaria, son la niñez, la educación y la problemática de género.

Vanesa Zito Lema comienza con una breve reseña histórica de la Universidad de los Trabajadores, proceso que se remonta a febrero de 2010, en el que compañeros de IMPA fábrica, Eduardo Murúa y Marcelo Castillo convocan a Vicente Zito Lema para armar la Universidad de los Trabajadores. Se convoca a distintos compañeros de distintos ámbitos para pensar entre todos cómo construir la universidad. Se hacen jornadas donde participaron más de 500 compañeros para pensar juntos el sentido y la propuesta de una Universidad de los trabajadores. Se concluye que es desde una construcción grupal que el armado de la misma cobra mayor significación, teniendo como eje la teoría de Pichón Riviere, especialmente en lo que refiere a la construcción colectiva de la tarea. Una vez conseguido el espacio físico de la universidad y la apertura de las puer-

tas por Rawson, vino la construcción de las sillas (Proyecto Rietvel), que consistió en jornadas de 4 días donde se hicieron las primeras 100 sillas para la Universidad.

En el primer encuentro que hizo en agosto de 2010 el eje era cómo te imaginas a la Universidad de los Trabajadores, a partir de lo cual se pensó en términos de Legitimidad, legalidad, Funcionamiento, Financiamiento, Contenidos y metodologías. En 2011 - 2012 comienzan los seminarios de Historia de Movimiento Obrero, DDHH, Grupos y Equipos en el mundo del Trabajo, Economía Humana. En el 2013 se pudo lograr la apertura de los profesorados con la propuesta de compañeros de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). Cuatro profesorados abrieron sus puertas: de Biología, Matemática, Historia y Lengua y Literatura.

Luego se sucedió el momento de intercambio, en el que se le preguntó a Martins si la esperanza que hubo con Lula en Brasil, se diluyó con Dilma, ante lo que respondió que la perspectiva de gobierno de Brasil cambió con la gestión de Lula a Dilma, que tiene un perfil más tecnócrata y Lula, en cambio, uno más político.

En otro momento, se preguntó el por qué los profesorados de educación popular, ante lo que Zito Lema respondió que tanto la CEIP como el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA pensaron en un espacio donde los que salen de los bachilleratos populares puedan seguir estudiando, que sea a su vez una forma de interpelación a los sistemas de formación docente, en la que centenares de estudiantes al día de hoy tampoco pueden acceder. Fernando Martins comenta que en el MST hubo una necesidad de educación y se dio un círculo virtuoso donde los egresados de los profesorados vuelven a ser profesores para el MST y Vanesa agregó que la Universidad está trabajando, además, para hacer carreras universitarias.

Luego se preguntó qué tipo de agricultura es el agro negocio y la respuesta fue: Soja en primer lugar, luego caña de azúcar, maíz, pastos, eucalipto. La agricultura familiar propone producción agro ecológica, 100% sin agro tóxicos. Y que el desafío es producir en escala. Hay un avance en este sentido, un programa que prevé la compra directa de órganos estatales de productos agro ecológicos. Con presión de los movimientos sociales, eso puede cumplirse.

Luego se le preguntó a Kena sobre el tipo de vivienda que se impulsa desde el movimiento. La propiedad es comunitaria, como el caso de los pueblos originarios. Se discute el hábitat con la familia, se le cambian las cosas a los arquitectos. El término de vivienda popular tiene que ver con la calidad y la belleza, con la cultura. Toma un sentido político y colectivo y siempre se trata de la autogestión de los recursos que baja el estado.

El Panel México y Argentina, coordinado por Marina Ampudia (UBA-UT), tuvo entre sus expositores a Juan Díaz Yarto (CES – México), Carina Maloberti (ATE – Convocatoria – CTA) y a Natalia Vinelli (UBA – Barricada Tv). El registro corrió a cargo de Emilce Fernández

Se presentó al Seminario y a los panelistas. La idea que da sentido a este panel es la de articular experiencias, seguir generando espacios de encuentro. Se presentan los asistentes, la mayoría estudiantes de bachilleratos.

Juan Díaz Yarto trae para compartir ecos de movimientos ¿populares o sociales? Y otra distinción que quiere hacer es si aparecen o emergen. Cuenta sobre una película que investigó el sistema de enseñanza mexicano “De panzazo”, que muestra la crisis educativa actual y el desvío de fondos para otros fines. Relata también sobre un movimiento surgido de estudiantes universitarios, Yo soy 132; su interpelación con la Universidad Iberoamericana que se niega a debatir con ellos, argumentando que son un grupo de agitadores con intereses partidarios, pero los estudiantes se identifican con su nombre (eran en total 131) dejando al descubierto la mentira. Dice también que el movimiento zapatista en algunas zonas es un fenómeno urbano y que es muy difícil llegar a la población maya nativa porque tienen una cosmovisión muy particular.

Le preguntan si existe en México algún proyecto de educación popular como propuesta pedagógica o como alternativa. La respuesta es que hay experiencias aisladas que revalorizan los usos y costumbres de los habitantes de los pueblos más marginados, que se dan como experiencias alternativas, no articuladas, ni rentadas.

Carina Maloberti se presenta como trabajadora de un Estado que es dependiente de intereses ajenos. Dice que un trabajador estatal es tan alienado como un obrero, ya que muchas decisio-

nes que pasan por sus manos no le llegan como beneficios. Esto se agravó en el contexto del Estado reducido en los años 90 en manos del neoliberalismo. Relata la experiencia de armar una alternativa de Educación dentro del edificio, para que llegara a los trabajadores como una herramienta. Se comenzó a trabajar con la comunidad y como un acto de militancia. Propone generar instancias políticas para disputar ese lugar abandonado por el Estado. Dice que estos movimientos educativos dentro y fuera del sistema, desenmascaran la realidad: la expulsión de los trabajadores y los sectores populares de la educación.

Natalia Vinelli historiza los inicios de Barricada Tv como una instancia de pensar en primer lugar cómo los medios retratan y maltratan los reclamos sociales. Ante esto hay dos posiciones: el estereotipo descalificador o la invisibilización. Por eso se propuso la posibilidad de autorepresentarse, producir material audiovisual desde el interior de los movimientos para dar cobertura a la rebelión. El tema de posicionarse frente al Estado aparece también en su exposición. Habla de la Ley de Medios y la posibilidad de masificar lo hecho por Barricada Tv que actualmente se ve por Internet.

El **Panel Ecuador y Argentina** fue coordinado por Alicia Unzalu (CC-IMPA) y Fernando Santana (BPIMPA-UT). Entre los expositores estuvieron Elizabeth Rivera García de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ecuador), Marcelo Castillo (IMPA), docentes y estudiantes de los Profesorados de la Universidad de los Trabajadores: Guido Riccono, Alicia Saracco y Fernando Santana (UT Argentina) y Alicia Unzalu, representante del Centro Cultural IMPA. El registro contó con la escritura de Fernando Méndez. Se presentaron los panelistas y los temas que se abordarán dentro del grupo, siendo la educación el eje central de las exposiciones.

Elizabeth Rivera García cuenta su experiencia en la Universidad intercultural de las Nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi, sitio de relación donde se generan procesos de pensamiento que entran en conflicto con el modelo regional extractivista. Además el movimiento se encuentra ubicado en un área donde hay agua, minería y petróleo, generando distintas situaciones de conflicto. En la Universidad se desarrollan ca-

rreras relacionadas con la Economía Comunitaria, Justicia originaria, basados en la democracia plurinacional, que es lo más cercano a la democracia directa.

Ante una consulta de cuál es la relación con el estado, Elizabeth responde que el movimiento ha logrado ingresar diputados dentro del Congreso, lográndose la autorización de la Universidad. Es un proyecto político con gestión y planificación. Una compañera la consulta con respecto al turismo cultural y cómo los afecta. La respuesta fue que hay emprendimientos autogestionados, y este tema está puesto en debate.

Marcelo Castillo hace una breve reseña de la recuperación por parte de los trabajadores (año 1998), y de todo lo que han llegado a avanzar desde ese momento a esta parte, señala como hitos en ese proceso la conformación del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos, la Universidad de los Trabajadores, el Centro Cultural, la TV, radio Semilla, el centro de salud, el Museo.

Los Profesores de los Profesorados de Educación popular de IMPA hablan sobre la educación popular como formadora de docentes, no teniendo como modelo, el tradicional universitario. Los sectores populares son los que menor acceso tienen a la educación universitaria. El tránsito del primer año llevó adelante formas de democratización del saber. Comentan el desafío de encontrar nuevas formas de enseñar, entre ellas Matemática. Se hacen talleres de nivelación (enseñando/ practicando). Y la complejidad aparece en el cómo no repetir recetas de la educación tradicional, arraigadas en los imaginarios docentes y estudiantiles. En las universidades centristas, no está contemplada la incorporación de saberes con la experiencia de los trabajadores, lo que aquí se trata es de incorporar a los trabajadores en la toma de decisiones dentro de la Universidad. Nos comentan que el año que viene se abre un profesorado de Historia en Tigre.

Alicia Unzalu, retomando los dichos de los compañeros de los Profesorados, relata que la experiencia anterior a ésta son los bachilleratos populares, una experiencia de 10 años, en la cual los docentes no cobraron su salario durante 8 de esos años, ya que entendían que era una obligación del Estado el pago salarial de los trabajadores de la Educación, para lo cual lo interpelaron a través de

diferentes mecanismos de acción directa que lograron su efectivización.

Una de las propuestas del Centro Cultural IMPA es que los artistas nos enseñan, la conducción incorpora trabajadores del arte. Se comenzó con 15 talleres y hoy tenemos 35, sin ningún subsidio y con 469 inscriptos este año. También el Centro Cultural realiza eventos musicales y de teatro. Entre otras actividades realizamos eventos musicales y se presentan por fin de semana entre 4 y 7 obras de teatro, “para nosotros lo central es que la cultura sea vista desde el trabajo.”

Finalmente, se le consulta a Elizabeth cómo es la relación del movimiento y la universidad oficial. La universidad pública iba a cumplir un espacio de pensamiento crítico, pero no lo pudieron cumplir, se concentraron en ser tecnológicas y no de pensamiento. Así, se pensó en una universidad que sea para los pueblos indígenas y de los pueblos indígenas y a la educación como un ida y vuelta entre la experiencia y lo concreto,

pasando luego por la teoría y nuevamente hacia la experiencia. Como un espacio de diálogo de saberes.

* * *

El Seminario concluyó con diversas actividades culturales realizadas en la fábrica recuperada IMPA. Entre ellas se destacaron la proyección de la película “El método IMPA: ocupar, producir, resistir...”, a cargo de la organización Barricada TV y presentada por Natalia Vinelli. También se llevó a cabo la presentación un nuevo número de la *Revista Encuentro de saberes. Luchas populares, resistencias y educación*. Participaron y expusieron sobre la propuesta parte del equipo responsable de la publicación: Marina Ampudia, Juan Pablo Nardulli, Vanesa Jalil, Martin Acri y Roberto Elisalde. Finalmente, el cierre estuvo a cargo del Centro Cultural IMPA y contó con la extraordinaria representación de la obra teatral “CABA” del grupo TSO •

NOTAS

- 1 Participaron en la elaboración y organización del texto Marina Ampudia (UT-UBA), Fernando Santana (UT-BPIMPA) y Juan Pablo Nardulli. El registro y elaboración de la memoria de los Paneles en IMPA estuvo a cargo de Julio Pomacussi (UT), Erica Bellini (UT) y Emilce Fernandez (UT).

Visibilizando un encuentro de saberes en el tema mapuche: Aportes a partir de una de sus voces

Alfredo Falero y Marcelo Pérez

A modo de introducción

A fines de setiembre de 2014, una semana antes del Congreso Latinoamericano de Sociología que se iba a desarrollar en Santiago, visitamos la ciudad de Temuco en la región de la Araucanía, hacia el sur de Chile, e intercambiamos durante varios días con distintos actores sobre la realidad de los mapuches en la sociedad chilena actual. En esos encuentros surgió la presencia de lo que puede llamarse “cultura mapuche” pero también problemáticas muy evidentes que los atraviesan más allá de formar parte o no de tal cultura.

La complejidad del tema, las múltiples miradas a las que invita, desbordaría ampliamente lo que es posible mostrar aquí. La idea es apoyarse en una entrevista realizada con un joven mapuche, biotecnólogo, que vive en la localidad de Carahue en la región de la Araucanía, para aproximarse, haciendo nuestro el título de esta publicación, a un “encuentro de saberes”.

La perspectiva general es que partiendo de una entrevista específica y un relacionamiento más general e informal que se dio durante algunos días, es posible abrir a la visualización de problemáticas generales y en lo posible proyectos y horizontes de posibilidades.

En ese sentido, está claro que apenas visibilizamos una pequeña parte de la “cuestión mapuche” como se la ha llamado. Porque en principio cabe plantearse el propio rótulo de caracterización más general: ¿cultura? ¿pueblo? ¿movimiento? ¿todo ello junto?. Varios trabajos han venido intentado responder los interrogantes que se abren no reduciendo el tema a lo “étnico” sino integrando con miradas más abarcadoras (por ejemplo, Saavedra, 2002).

Entre las miradas posibles al hablar de los mapuches, según Gabriel Salazar (2012), nos re-

ferimos a un movimiento social ancestral y ‘matriz’ del pueblo chileno. Basado en que: a) existe desde tiempos inmemoriales e implica un ejemplo de lucha a lo largo de los siglos; b) deja en evidencia ‘el lobo’ mercantil-librecambista del Estado chileno al servicio de oligarquías e intereses extranjeros. Por eso su lucha desde mitad del siglo XIX ha sido de política ‘con mayúscula’ por la defensa de su soberanía e independencia territorial contra aquellos que los despojaron y ese Estado; c) porque su lucha no se rige por la Constitución vigente, ni quiere ser un partido o parte de la elite política, sino que plantea relaciones armoniosas con la naturaleza y con el resto de la humanidad no opresora; d) porque pone en juego su ser social comunal y su identidad cultural étnica; e) porque no se propone objetivos ni metas rígidas, sino que se rige por la certeza de su acción y proyecta la complejidad de ese ser social.

Lo que sabemos con certeza es que con los mapuches, como ocurrió en la historia de América Latina, existieron en Chile procesos de expulsión de sus tierras, de desposesión, de división como estrategia de dominación, de movilidad geográfica forzada, de proletarización y empobrecimiento. En ese sentido, el conflicto es una constante.

Siguiendo a Salazar, se ha transitado por seis épocas de guerras. La primera se da entre 1450 y 1480, donde sufrieron la invasión del territorio de Chili por parte del gran imperio inca, al cual resistieron y no dejaron pasar el río Maule. La segunda es entre 1541 y 1598, momento en el que se produjo la invasión del aún más poderoso imperio español, que llegó a penetrar hasta la isla de Chiloe aunque luego la resistencia permanente obligó a los españoles a replegarse al norte del río Bio Bio. La tercera es entre 1600-1860, cuando los mapuches además de defender esa frontera del Bio Bio para mantener en el tiempo su lucha, se

expandieron hacia la pampa argentina y se aliaron con otros pueblos indígenas (pehuenches, hüllliches y peonaje mestizo), lo que revela como se da la articulación en el movimiento entre identidad y adaptación a las circunstancias. La cuarta época es entre 1860 y 1884, en que se da la invasión de la tierra por parte de un moderno ejército chileno y la implantación del proyecto capitalista de los bancos. Las gestiones de paz del pueblo mapuche fueron estériles y se expulsaron a miles de sus tierras. Hacia 1884 “la pacificación chilena” promulgaba su victoria asentando su proyecto mercantil y desconociendo al soberano de esas tierras. La quinta época es entre 1884 y 1981 tras la victoria armada, la política estatal de “chilenizar” tuvo total éxito durante un siglo durante el cual: se redujo, expulsó, empobreció, dispersó y debilitó la identidad en buena parte de los mapuches.

Finalmente, la sexta época puede ubicarse a partir de 1981 y hasta la actualidad, desde la reforma agraria desarrollada por el gobierno de la Unidad Popular que permitió a los mapuches recuperar parte de algunas tierras y sobre todo reanimar su memoria aunque luego fue contrarrestada por la dictadura encabezada por Pinochet. Con la reapertura y el gobierno de la Concertación se abrió una rendija con la Ley Indígena que terminó siendo más un gesto de devolución de tierras que una realidad, considerando la dominación del gran capital (forestal).

En términos generales, puede decirse que los jóvenes mapuches (chilenizados o no) retomaron su larga lucha, formando el “Concejo de Todas las Tierras” que desafió a capitalistas, policía y poder ejecutivo), luego la Coordinadora Arauco Malleco que retomó la vieja “guerra de guerrillas”, a la cual se respondió desde los gobiernos de la Concertación y la Alianza para el Cambio con la represión y criminalización de la protesta (por ejemplo mediante la ley antiterrorista).

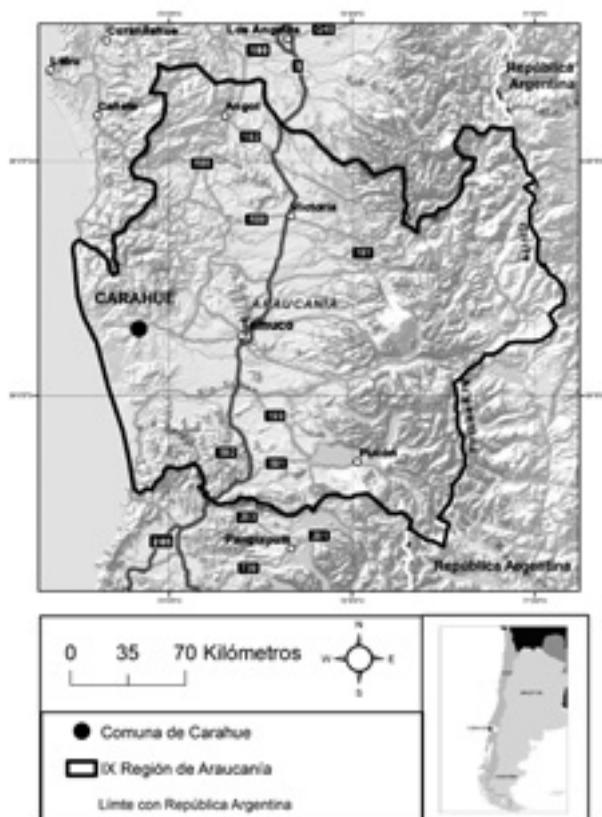
Razonablemente, nadie podía esperar mucho del gobierno de Sebastián Piñera en relación al tema. Su apoyo en sectores empresariales transnacionales o en representantes de latifundistas de origen colonial no hacían pensar en avances frente a intereses de expansión de forestales, celulosas, hidroeléctricas, mineras, entre otros. Sin embargo, igualmente se debe considerar –como se adelantó– que con los gobiernos anteriores de la Concertación (período pos dictadura) tampoco habían existido

avances sustantivos. Tampoco es previsible que los haya con el gobierno de la “Nueva Mayoría” en el futuro inmediato.

Más aún, se trata de un conflicto invisibilizado en Chile y en América Latina¹. Hasta incomoda hablar de él, deja en evidencia que la construcción de subjetividades colectivas de “desarrollo”, de camino “al primer mundo” que cruza a buena parte de la sociedad chilena, tiene límites muy claros. Particularmente, si se iguala la “cuestión mapuche” con lo “tradicional” frente a lo moderno o como rezago, rémora u obstáculo en relación al “desarrollo”.

Mostraría además vulnerabilidades varias, malestar social, desigualdades sociales y territoriales evidentes, incapacidad de diálogo intercultural. Así es que un primer objetivo de lo que sigue es contribuir a visibilizar el tema más allá de fronteras y en segundo lugar considerar lo “mapuche” como conjunto de saberes, que se constituyen en un relato de resistencia frente a las lógicas de desposesión del capital.

Ubicación espacial:



Fuente: especialmente elaborado para este artículo por el geógrafo Mauricio Ceroni.

La entrevista

Lo que sigue, es entonces parte de la entrevista con Marco Raimil, integrante de la comunidad mapuche de Coipuco y de la Agrupación Medioambiental Lif Mapu, 'tierra limpia'.

Otros datos básicos.

Edad: 24 años

Profesión: biotecnólogo (recibido en 2012) por la Universidad de la Frontera, Temuco.

Fecha de la entrevista: 26 de setiembre de 2013, Departamento de Acción Social del Obispaado de Temuco en Carahue.

Contextualizando las acciones.

—Primero aquí en Carahue todo este tema de los mapuches era muy tibio. Ahora se está volviendo a retomar todo lo que era la cultura, las ceremonias, las actividades; hacía tiempo se venía conversando con los diferentes alcaldes que fueron pasando por aquí, pero escuchaban, escuchaban, y no hacían mucho. La población mapuche aquí en Carahue es más del 40 %, es una población importante. El alcalde actual tomó un poco en consideración lo que les comentaron algunas comunidades mapuches, escuchó, le pareció bien, pero lo hizo a su manera. Por ejemplo, le planteaban que tenía que haber una especie de departamento o personas encargadas netamente del tema mapuche, de manejar los recursos, de alguna especie de proyecto o fomento. Dijo que sí, y ahora hay una señora encargada de la oficina mapuche, por así decirlo, a ella se le hacen las consultas, es como el puente que hay aquí de Carahue con la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social) de Temuco. La gente del sector rural viene, habla con ella y ella pasa los trámites a la CONADI, así la gente no viaja a Temuco a hacer esos trámites. Eso es el tema de la comunidad. Pero el tema desde mi punto de vista es súper amplio, porque la mayoría de la población mapuche vive en Santiago, pero no vive en comunidad; en la capital hay más oportunidad de trabajo.

—Como le pasaría a cualquiera que viene de una ciudad del interior en cualquier país, la capital concentra.

—Sí. Y a veces en ese contexto como que se dice “¿qué alegan tanto los de las regiones, si la mayor cantidad de mapuches está en Santiago?”, pero la mayoría son mapuches de nombre, podríamos decir, con el tiempo están perdiendo la cultura y el conocimiento, no como acá, específicamente en la novena región (Araucanía), donde se está volviendo a hacer la ceremonia, hay mayor número de machis, que son las autoridades, la conexión que tenemos con el mundo espiritual. Los mapuches somos personas muy espirituales, y ahora está volviendo todo ese “kimün” (conocimiento). Pero también están apareciendo las iglesias evangélicas, en el campo... son como callampas (hongos), salen de la nada y tienen adeptos, le ofrecen a la gente lo que quiere, y como los mapuches en esencia somos muy espirituales, les intentan llenar ese vacío y ellos se sienten como atraídos.

Todavía pasa que hay gente que se avergüenza, y el tema de la lengua es súper complicado, de la lengua saben súper poco, es muy desconocida. Esto viene de todo un tema desde los abuelos, de la gente más adulta; por ejemplo, los abuelos de mi polola (novia) no le hablaban a su hijo, decían “¿para qué vai a hablar [...]?, puros problemas nomás, y tenís que aprender a hablar en castellano nomás, eso te va a servir ahora”. En los colegios los profesores no permitían hablar (en mapuche), estaba prohibido hablar [...], si los pillaban (encontraban) hablando los castigaban, de repente hasta les pegaban, era un tema de omitir el idioma. La gente sufrió mucho con eso, sufrió discriminación, les decían indios, los discriminaban, y no querían que sus hijos sufrieran lo mismo, entonces el tema de la lengua se ha perdido mucho, aunque todavía hay gente antigua que habla el idioma. Yo personalmente he intentado aprender, hice un curso el año pasado, he intentado manejar los conceptos. Es complejo el idioma, pero yo culturalmente he aprendido mucho, como que rompí un poco la burbuja y he ido conociendo lo que realmente soy, soy un mapuche y tengo una responsabilidad grande. Y ahora soy como soy, soy profesional, soy biotecnólogo, y la biotecnología involucra muchas cosas.

—¿Cómo llegaste a la biotecnología?

—... quería entrar a la universidad, quería estudiar algo, pero no lo tuve claro hasta cuarto medio (último año de secundaria), ahí tuve un ramo

(materia) donde pasaron las teorías de Mendel de las arvejas, los estudios que hizo, me llamó la atención eso, y justo después con un compañero nos enteramos de que el otro año se abría una carrera nueva, que era biotecnología. Soy de la primera generación que entró en el 2007. Y ahí entré, me llamó la atención esa carrera. Éramos carrera nueva, éramos el experimento, éramos los conejillos de indias, primera generación; ahora han cambiado muchas cosas, era una ciencia más enfocada en el área vegetal, no tanto en la parte animal, era súper poco lo que se veía de la parte animal, porque aparte es la más cara. Después de que egresé cambiaron la malla (curricular), se necesitaba una generación para poder hacer los cambios, y ahora se están haciendo. Pero tampoco no pasan mucho lo que es biotecnología agrícola, son temas que se pasan por encima, esto netamente se enfoca más en la microbiología, ingeniería genética, biología molecular, esos son los enfoques. Siempre nos dijeron que para estudiar biotecnología teníamos que hacer un magíster, un doctorado, un posdoctorado, esa era la línea que había que seguir, si no, no íbamos a ser nadie, no íbamos a poder. Ya desde que entramos a la carrera tenemos ese conflicto de competencia, que tenemos que seguir estudiando, estudiando, estudiando. En cuatro años saqué la licenciatura, después hice medio semestre de pasantía profesional y después en un año saqué la tesis.

—Te queda hacer la maestría y todo eso...

—Sí, pero ahora no estoy convencido de hacerlo, creo que perdería el enfoque que quiero. Quizás más adelante, para adquirir más conocimientos, pero por lo pronto no, porque en mi carrera cuando uno hace una maestría así es algo más netamente científico, cuando uno ya está metido. Tengo hartos compañeros que están trabajando en cáncer y esas cosas, en biotecnología de la reproducción. Yo estuve trabajando un tiempo en un laboratorio de ciencias de los alimentos, en un proyecto de [...], de medición de antioxidantes y [...] como un gran elemento funcional.

¿Encontraste la forma de articular el campo de la biotecnología con la cosmovisión mapuche?

—Estoy en ese proceso. Estoy convencido de que biotecnología moderna, que es ya más biología molecular, ingeniería genética, trabajo más

netamente de laboratorio, es difícil que haga, yo voy a hacer una biotecnología más bruta, por así decirlo. Porque la biotecnología [...], los egipcios la hicieron cuando empezaron a hacer el pan, la cerveza, el vino, eso igual es biotecnología, la biotecnología en sí es la utilización de los microorganismos o bacterias o virus, y la tecnología para el beneficio de las personas. Entonces trato de buscar el equilibrio, que es necesario, y ahora voy a ocupar las herramientas que me entregó la biotecnología, pero si en mi proyecto de vida no es necesario utilizar la biotecnología, no lo voy a hacer. Obviamente cuando salí el año pasado estaba preocupado por encontrar trabajo, estudiar y seguir en el sistema, la competencia, ser mejor que mis compañeros, que otro investigador, pero eso no... con mi proyecto de vida ya compatibilizando con la cosmovisión mapuche tengo que hacer un trabajo sustentable.

—¿Qué es esta asociación medioambiental y qué actividad tiene?

—La Asociación Medioambiental Lif Mapu surgió porque aquí en Carahue el tema del medioambiente recién ahora ha tomado importancia. Aquí en Carahue ocurren muchas cosas de las que nadie se hace cargo.

—¿Por ejemplo?

—Por ejemplo, el tema de las forestales, que hacen y deshacen y nadie les puede decir nada, no rinden cuentas a nadie.

—Ha habido una expansión fuerte de las forestales.

—Sí, muy fuerte, es uno de los factores que han hecho que la gente migre a la ciudad, vende su campo y se viene a la ciudad.

—Pierden el campo, directamente.

—Y aquí en la ciudad se empobrecen. Porque aparte aquí en Carahue no hay mucho trabajo. El otro el tema es la contaminación del agua, [...], antes aquí había un balneario donde uno se podía bañar, adonde iba la gente. Generaba en cierta medida un poco de turismo, pero después ya esa playa se cerró, porque uno podía ver la caca de repente [...], a la gente le empezó a dar alergia.

—Se contaminó el agua directamente.

—Se contaminó. Esas cosas nadie las ve. Ahora, también hay cosas que la gente hace, como botar basura a los caminos, a los sectores rurales.

Uno va de repente por los caminos rurales y ve basura botada ahí. Eso es falta de educación, más que nada de educación ambiental. En esta misma cuadra uno baja y ve donde hay pasto, en las áreas verdes, papeles, cáscaras, palos de helados, todo botado ahí, cuando hay un basurero al lado. Entonces desde cosas tan simples hasta cosas más macro, como un reclamo a la forestal, nos dimos cuenta de que se podía hacer algo, y decidimos tirar (armar) esta agrupación medioambiental, que toma más fuerza, porque ya puede tener personalidad jurídica, y con personalidad jurídica uno tiene ya más importancia y también tiene la opción de postular a proyectos. Y tiene más peso, cuando uno hace una propuesta o algún reclamo que haya una agrupación que respalde es diferente. Ahora tenemos contacto con la Unión Comunal, que agrupa todas las juntas de vecinos de la ciudad. Entonces ahí ya se forman más contactos, podemos dar a conocer que hay una agrupación medioambiental que se está preocupando por estos temas.

La idea también es generar una educación más sustentable. Yo he ido a algunos colegios a hacer unas charlas sobre medioambiente y sustentabilidad. En la agrupación hay profesores que trabajan en colegios rurales, entonces ellos mismos hacen los contactos, y vamos y hacemos la presentación. Ahí generas conciencia. Queremos hacer lo mismo en los liceos de aquí de Carahue, en los colegios. Todavía no lo hacemos por un tema de organización, pero esa es la idea de la agrupación. También se da la posibilidad de postular a proyectos, y una de las ideas que me da vueltas desde hace tiempo, que es una forma de incorporar la biotecnología, es un tema de trabajar con la Junta de Vecinos, con alguna población o villa y reutilizar los desechos domiciliarios, reciclar los inorgánicos y hacer compost con los orgánicos, y después comercializar ese compost o cambiarlo con los mismos agricultores.

—Son acciones de intervención y de educación. Me contabas que tuvieron un caso de enfrentamiento, no enfrentamiento duro pero sí enfrentamiento de intereses con una forestal. ¿Cómo fue ese episodio?

—La Forestal Mininco. Esta forestal tiene una certificación internacional llamada FSC que le per-

mite vender internacionalmente, pero también tiene que cumplir varios criterios, que son súper estrictos. Hicieron una explotación de una plantación, como a dos kilómetros de Carahue, aquí en el cruce de Santa Celia, en dos cerros hicieron una tala rasa total.

—Un terreno grande...

—Un terreno grande y en pendiente de más de 45 grados, donde la certificación les impide hacer tala rasa en ese tipo de terreno. Hicieron tala rasa, arrasaron todo el monte...

Primero, el impacto que generó eso, el impacto visual y el impacto en lo que se quiere formar como comuna, la ruta fluvial, eso es parte de la ruta y el impacto es muy fuerte. La certificación tiene un punto sobre la vista de los lugares, de los sectores, si está asociado a un tema de turismo, a un tema económico de la ciudad, tienen que tener en cuenta esa situación. Entonces incurrieron ya en dos faltas, y nosotros con la agrupación no quisimos dejarlo así, hicimos un reclamo a la página (web) de Mininco y nos respondieron. La respuesta fue bastante expedita, ya nos llamó el jefe de área de esta zona, que se quería juntar con nosotros para conocernos y hablar el tema. Nos juntamos, coordinamos, fui con otro miembro de la agrupación, fuimos al terreno, a los cerros, y él reconoció que habían cometido algunos errores, que el impacto de la tala rasa que hicieron ahí fue muy fuerte en el tema de paisajismo, y que tampoco debieron hacer tala rasa en pendiente a más de 45 grados.

Mi idea era que ellos hicieran una plantación de (árboles) nativo en esos dos montes, por un tema estético y por un tema de biodiversidad y recuperación de suelo. Pero me dio la excusa de que ellos tienen terrenos productivos y terrenos de conservación, y esos no eran terrenos de conservación, son terrenos productivos, entonces no están obligados a reforestar con nativo. Me ofreció una franja de 20 metros con nativo y dejar en todas las hondonadas y quebradas los renuevos. Porque habían cometido otra falta: después de que talaron todo el bosque estaban saliendo nuevos brotes de nativo, maqui y quila (árboles nativos del sur de Chile) principalmente, y tiraron líquidos (pesticidas) y mataron todo de nuevo. Entonces dijeron que no iban a tirar más líquido

en las hondonadas ni en las quebradas, iban a dejar que esos nativos crecieran libremente, y que cuando vuelvan a hacer los trabajos ahí, a forestar, una vez que tengan que hacer la faena, la van a hacer hilera por medio, no van a hacer una tala rasa. En ese sentido la respuesta igual puede ser positiva, podemos hacer un balance positivo. Pero si hilamos más fino, más [...], igual se podría hacer, porque ahora pasamos y la franja de nativo no es muy notoria. Vamos a tener que organizar otra visita para que nos digan qué nativos plantaron, el tamaño de la franja, cuándo van a empezar la plantación de nuevo de esos cerros, y vamos a hacer un seguimiento de eso. Esa fue una de las denuncias o reclamos que hemos hecho.

—Eso fue todo este año, en el 2013.

—Sí.

—¿Han habido casos (en la zona) de megaminería?

—Hubo el año pasado, una minera se quería instalar aquí, en el sector de Colico, en las antiguas minas de Santa Celia, creo que hay una reserva de oro todavía, pero resulta que esa reserva pasa debajo del río.

—¿Dónde es la localidad?

—La localidad de Colico, a unos 10 kilómetros de Carahue, hacia el norte. Si querían trabajar en eso tenían que intervenir el agua, y ahí hay comunidades de mapuches y campesinos que usan esa agua para vivir, para los animales, para tomar ellos mismos. Como en Carahue no había ninguna agrupación que hiciera el estudio medioambiental, un recurso de protección, tuvo que venir una agrupación medioambiental de Temuco, vinieron y colocaron un recurso de protección para que no se instalara la minera. El recurso de protección fue acogido y finalmente no se dio la autorización para que la minera se instalara. Igual se formó un pequeño debate aquí en Carahue, algunos estaban de acuerdo, para que Carahue creciera...

—¿Cómo ves esta situación frente a este tipo de implantación de megaminería, pero también de forestación, que es muy claro el caso, o de las represas? ¿Cómo visualizas el tema con relación a Chile? ¿Hay una tensión con los mapuches? Con los mapuches y con la población no mapuche.

—En las regiones séptima (Maule), octava (Bio Bio), novena (La Araucanía) y décima (Los

Lagos) está concentrada la mayor cantidad de forestales. Según el índice económico las regiones han crecido en términos de ingreso, pero los índices de desarrollo humano son los más bajos de todo Chile. En Bio-Bio, la Araucanía y Los Ríos se concentran más cantidad de comunidades mapuches, aparte de Santiago. En la Araucanía es donde hay más concentración y donde están más activas se podría decir, la llaman la “zona roja” del conflicto mapuche, así es llamado nacionalmente. Un poco más al norte, (comunas) Collipulli y Cañete, toda esa parte. El estudio también demostró que donde están las forestales el índice de desarrollo humano es el más bajo en crecimiento, pero las regiones generan más recursos. ¿Quién es realmente el beneficiado? Las forestales, porque ellas son las que se llevan todo, a costa de la tierra, de los habitantes que viven aquí. Las forestales se llevan las grandes producciones que la región ofrece, y se justifican con que tienen programas de buen vecino, que van a los colegios, que después de que explotan los bosques dejan que las personas saquen los cocos, las tapas que quedan. Esas son las migajas que dejan, a veces ni siquiera les dan trabajo a las personas de las comunas donde explotan, porque traen cuadrillas de otras partes. Tampoco cargan bencina (combustible) en la ciudad, no pagan impuestos, no dejan ningún peso.

—Son cuadrillas de la propia empresa o de empresas tercerizadas.

—Son cuadrillas que trabajan, pueden ser de la misma empresa o de otra externa.

—Pero que trabajan siempre con ellos y las traen, o sea que ni siquiera fuerza de trabajo local emplean.

—Al menos a la Mininco el FSC la obliga a hacer primero la consulta a los de los alrededores. En ese sentido el tema de las forestales es un tema preocupante, un tema fuerte. También está el tema de las aguas. Ellos se justifican con el calentamiento global, dicen que no tienen la culpa, pero han secado los humedales, han secado agua, han secado vertientes, pero dicen “nosotros no hacemos eso”. También en [...], el 70 % de la superficie de esa comuna es forestal, bosque, ahí hay comunidades mapuche y hay una especie de valle donde se nota que hay siembra, pero esa co-

munidad está rodeada de puro bosque de pino y eucalipto. Y el agua es privatizada, ellos no pueden sacar agua libremente porque está en manos de privados, está inscrita, uno tiene que pagar si quiere ocupar esa agua.

—¿Sacan esa agua?

—La sacan, y ahora también están los programas de agua potable para llevar a las comunidades. Ese es el tema a grandes rasgos, pero también está el tema de que hay un estudio internacional que dice que Chile es apto para las plantaciones. Entonces el gobierno incentivó las plantaciones de monocultivos, pino y eucalipto, principalmente, lo único que se planta aquí. Si plantaban 10 hectáreas se les pagaban las 10 hectáreas, entonces las grandes beneficiarias fueron las forestales, que aparte de tener sus plantaciones, les pagaban por hacerlo, era negocio redondo para ellos. Empezaron a arrasar con todos los bosques nativos, porque eso no les generaba riqueza, no les pagaban por eso. Cortaron todo y colocaron las plantaciones de monocultivo. Entonces es un tema ya de leyes, de lobby que hay con las forestales, con las empresas.

—Hoy hablábamos informalmente y decíamos que hay personas involucradas en la dirección de las empresas que participan en el gobierno en forma directa e indirecta, o sea que hay intereses cruzados.

—Hay conflicto de intereses. En Chile eso pasa mucho. [...] cuando estaban haciendo este proyecto hicieron una especie de consulta a los pueblos originarios. Entonces Francisco Cayupi (mapuche) fue a hablar al Congreso, y comentó que las forestales tenían primos, amigos, familiares en todos lados, tenían amigos en Impuestos Internos (servicio dependiente del Ministerio de Hacienda) porque no pagan impuestos, tienen amigos en la CONAF (Corporación Nacional Forestal), porque a los pequeños agricultores cuando cortan un árbol los siguen poco menos que para meterlos en la cárcel. Pero cuando una forestal o un gran productor de plantaciones bota un nativo porque va a plantar, va a hacer una plantación de pino y eucalipto, está bien. Tienen familiares en todos lados.

—¿Cómo reaccionan los mapuches? Primero dino si te parece que es un movimiento, un con-

junto de comunidades, una identidad más allá de las diferencias, ¿cómo visualizas como mapuche el colectivo mapuche?.

—Tenemos de todo en el pueblo mapuche, pero sí estamos unidos en las causas y en las reivindicaciones que queremos. Queremos reconocimiento constitucional, queremos que el gobierno pida perdón por las atrocidades que se hicieron, por el genocidio que se intentó hacer, y la recuperación de la tierra, porque los mapuches somos parte de la tierra y necesitamos la tierra para vivir, somos parte de ella y tenemos la necesidad de vivir de ella. En ese sentido, el pueblo mapuche está unido, para esas causas. Ahora para conseguirla hay diferentes vías. Hay algunas comunidades un poco más radicales donde hacen ocupaciones, toman otras acciones, y hay otros grupos que ocupan la vía diplomática, se organizan, postulan a proyectos con la CONADI y así se empieza a hacer una recuperación de tierra. Ya han entregado, ya llevan 10 años más o menos entregando tierra. Pero ¿cuál es el pensamiento de la mayoría de los chilenos sobre los mapuches? Que los mapuches somos flojos, somos borrachos, que queremos que nos den todo. Cuando se empezó a hacer la entrega de tierra, los terrenos que se entregaban eran los peores, no se podían cultivar, entonces después era fácil calificar a los mapuches como flojos, si las tierras no eran productivas. Ahí se empezó a tomar el concepto de las tomas de fundo (hacienda), se empezaron a tomar los fundos productivos y los fundos que ancestralmente pertenecían al pueblo y que se vendieron a muy mal precio. Además está el arriendo a los 100 años, antes los terrenos se arrendaban por 100 años, los que arrendaban se morían y el arrendatario quedaba como dueño. Está también el tema de la repartija que se hizo cuando se dio la (llamada) “pacificación de la Araucanía”.

—¿Cómo se posicionan los mapuches, que también tienen una heterogeneidad en su composición, con relación a nuevos conocimientos, a nuevas formas de saber que no son las propias? ¿Los aceptan, los integran, los rechazan? Esto es una cuestión de percepción, te estamos planteando una generalización casi abusiva.

—Entiendo. Yo me he dado cuenta un poco —y no sé si estaré en lo correcto al decir esto—

de que los mapuches que tienen más kimün (sabiduría) son un poco más recelosos de mostrar la cultura. Puede ser un poco de temor porque los mapuches hemos adoptado mucha vida, muchas formas de vivir, “huinca” por así decirlo, están muy “ahuincados” (occidentalizados), y eso no es bueno, porque nosotros los mapuches tenemos que mantener un equilibrio con la naturaleza. Y de repente eso con el mundo huinca no se da. En el mundo huinca las cosas no están en equilibrio con la naturaleza, porque las personas están sobre la naturaleza, y para nosotros no es así, nosotros somos parte de ella, entonces necesitamos ese equilibrio. Creo que los que todavía poseen gran conocimiento tienen un poco de temor de abrirse a los demás, por el mismo tema que tienen miedo de que se pierda más todavía el conocimiento, que ya se ha perdido bastante.

—El conocimiento propio ancestral, histórico, la cosmovisión, digamos.

—Sí, la cosmovisión. Yo creo que igual uno se puede abrir a cosas, si el conocimiento o las cosas que uno puede obtener de otra cultura es bueno o es afín con la cosmovisión mapuche se puede integrar. Hay muchas cosas que se han integrado, los instrumentos musicales que no son propios de la cultura mapuche pero se han integrado. Entonces los mapuches son un poco recelosos, pero no tanto como se cree, depende mucho del sector. Generalmente, los mapuches que tienen un poco menos de kimün, de cosmovisión, de conocimiento, son más fáciles de absorber por el conocimiento de afuera, es más fácil integrarlos, quieren ser empresarios, ganar mucho dinero, [...] el sistema capitalista que los invade, son más fáciles de absorber que las personas que tienen más conocimiento, porque ellas saben lo que tienen que hacer, tienen las cosas claras, pero igual tienen que adaptarse al sistema en que estamos. Ahora si un mapuche quiere vivir de la tierra es complicado, es difícil vivir netamente de la tierra tal cual como es, sin lo que se ve mucho que es el asistencialismo del Estado. Le dan el bono (ayuda financiera), el bono del trigo, le dan la semilla, [...], en ese sentido el asistencialismo está en la mente de las personas, no solamente de los mapuches sino de todo el mundo rural, el mundo campesino.

Conclusiones

En la entrevista se visualiza un caso interesante, pues muestra que algunas trayectorias de vida mapuche se acercan a esa cosmovisión en un proceso de interacciones informales en el espacio de la educación. Y en tal sentido hay un tránsito no exento de contradicciones de integración de otra forma de percibir la realidad. En tanto nunca puede aplicarse una idea de “sustitución”, se observan las tensiones propias del intento de articular saberes diferentes.

Ese conflicto de saberes se visualiza particularmente entre los insumos que la licenciatura en biotecnología proporciona, una potencial trayectoria posterior en ese sentido (posgrados) y el conjunto de saberes que hacen al relato de relación con la naturaleza mapuche. La importancia medioambiental cobra sentido colectivo y fuerza hacia el futuro frente a lógicas individuales e individualistas que se perciben sin conciencia del tema.

El carácter universitario del entrevistado y su red de relaciones actual, muestra además su capacidad para advertir límites sobre su posibilidad de generalizar frente a una heterogeneidad importante de la llamada “cuestión mapuche”. Asimismo, es importante advertir como permanentemente se conecta el universo simbólico mapuche incorporado en los últimos años en términos de relaciones de fuerza frente a poderes económicos y políticos de facto que no se experimentan como algo externo al individuo, al colectivo y al lugar sino intrínseco a las relaciones sociales.

En este sentido, puede levantarse como línea de análisis de futuro -a partir de percibir múltiples posicionamientos sociales posibles bajo el carácter “mapuche” y que algunos de ellos pueden derivar en formatos de cierres culturales- que al enfatizar una lógica particular como rechazo genérico del resto, en verdad pueden constituirse dinámicas funcionales al capital. Por el contrario, el encuentro entre órdenes simbólicos diferentes en vertientes de resistencia podría ofrecer herramientas de lucha frente a dinámicas de desposesión del capital que el entrevistado coloca como problemática con la que se encuentra cotidianamente.

En el caso del posicionamiento social del entrevistado, el encuentro con lo mapuche abre nuevas interrogantes, cuestiona saberes anteriores y lleva a la búsqueda de puentes cognitivos y de cosmovisión. Se puede decir que es un cotidiano intento de “traducción”, es decir de inteligibilidad mutua, a partir

del sentido que le da el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Y esto no es menor en el país que fue considerado el laboratorio del llamado neoliberalismo y en el que la hegemonía cultural lleva a autoperibirse, mucha veces en forma inequívoca y acrítica, como en “camino al desarrollo” •



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Saavedra Peláez, Alejandro (2002), *Los mapuches en la sociedad chilena actual*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.
- Salazar, Gabriel (2012) *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*, Santiago de Chile, Uqbar Editores.
- Sousa Santos, Boaventura (2008) *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*, São Paulo, Cortez Editora.

NOTAS

1. Por citar solo un ejemplo. Basta con recurrir a una página web como <http://mapuexpress.org/> para advertir este punto de informaciones que nunca se convierten en “noticia”.



RESEÑA DEL LIBRO:

Martín Acri

Asociación y gremios docentes.

Las primeras organizaciones y luchas. 1881-1930.

Barcos Ediciones, Buenos Aires, 2013.

Por Soledad Rodríguez (Prof. Historia-UBA)

En este libro, el historiador Martín Acri nos ofrece la síntesis de una labor investigativa de larga data, donde, sirviéndose de una rigurosa metodología de construcción y análisis de los datos, logra reconstruir el proceso histórico de organización gremial de los docentes argentinos, deteniéndose en las particularidades de cada región, y revisando pormenorizadamente los principales conflictos en los que se vio implicado el magisterio, en sus primeros pasos de lucha por la conquista de derechos laborales. El período abordado va desde la huelga de las maestras puntanas en 1881, considerada uno de los acontecimientos más significativos en los comienzos de la agremiación docente, hasta el golpe de Estado de 1930.

Esta investigación reivindica un lugar, para la organización gremial de los trabajadores de la educación, en la más amplia historia organizativa del mundo del trabajo, lugar del que muchas veces quedó excluida. En este sentido, difiere con el enfoque de toda una rama de la historiografía educativa que, durante mucho tiempo, sostuvo que en el período abarcado por este trabajo, los docentes tenían una débil conciencia de clase, y que sus asociaciones y gremios, expresaron una ideología de la fragmentación. El autor problematiza dicha concepción, sin negar el fuerte peso que sobre los docentes ejercía la consideración de su labor como una suerte de sacerdocio laico, donde la función civilizatoria asignada al maestro o maestra, debía estar por sobre cualquier interés material.

Así pues, frente a la concepción según la cual el normalismo docente, de carácter liberal y profesionalista, habría mantenido al magisterio alejado de los derroteros seguidos por el conjunto de la clase trabajadora durante estos años, la investigación desarrollada por Martín Acri, da cuenta de las numerosas acciones llevadas adelante por la docencia, en defensa de sus intereses sectoriales, e incluso en

solidaridad y apoyo a otros gremios obreros. Estos acontecimientos constituyen tempranas expresiones del proceso de concienciación de los/as maestros/as y profesores/as.

De este modo, la obra nos introduce en el apasionante debate acerca de la concepción de la labor docente, demostrando, mediante una ardua revisión documental, de fuentes periodísticas y publicaciones gremiales, el modo como las primeras asociaciones y gremios del magisterio ponían en cuestión -de hecho- la idea del sacerdocio docente. Siguiendo al historiador inglés Edward Thompson, el autor indaga a lo largo del libro, en el proceso mediante el cual, a la luz de las vivencias materiales que padecieron y los conflictos que los atravesaron, fue emergiendo la conciencia docente como parte de la clase trabajadora.

Desde un enfoque integral, se va describiendo cómo, a la par que el sistema educativo se fue consolidando a nivel nacional y adquiriendo sus rasgos característicos, surgieron las primeras asociaciones gremiales de base, que luego llegarían a constituir, con un sinnúmero de tensiones, federaciones provinciales, cada vez más abarcativas. Las primeras huelgas y movilizaciones se realizaron en repudio a los paupérrimos salarios y su paga irregular o con muchos meses de retraso, así como contra las arbitrariedades de los poderes públicos y las autoridades del sistema educativo. En los comienzos, y durante largo tiempo, esta osadía tuvo un alto costo para quienes se animaron a llevarlas adelante. La pérdida del puesto laboral, así como los traslados hacia otras provincias eran moneda corriente por aquellos tiempos.

Así pues, en un proceso dialéctico, la docencia se fue cristalizando como grupo social, conforme también se iban institucionalizando, primero la escuela primaria, y luego -y más lentamente- la escuela secundaria. En tiempos de consolidación

del Estado Nacional, recaería sobre la institución escolar la responsabilidad de difundir la cultura y la historia oficial del nuevo orden gobernante, así como también fue su tarea inculcar el amor y el respeto por la patria y las instituciones establecidas. Debido a la importante función social, atribuida a la educación, el docente fue asumido como un apóstol de la civilización, que debía, además, ser ejemplo de virtud moral.

En los primeros capítulos del libro, se relata el modo como la docencia fue estructurándose, como parte de la burocracia estatal. El progresivo disciplinamiento del proceso de trabajo docente se realizó a través del empleo metódico del tiempo, el control de las conductas, la prescripción de los contenidos disciplinares, así como su relegamiento de las instancias de diseño, control y evaluación educativa. Poco a poco se fueron estableciendo nuevos modos de control y regulación de la labor educativa, mediante la propia formación magisterial (normalista) y las inspecciones periódicas a las escuelas.

La tensión producida entre la alta misión encomendada al magisterio, y la miseria bajo la que éste se hallaba sumido, dados los magros salarios y la inestabilidad laboral, crearon las condiciones para el surgimiento de prácticas de lucha y múltiples experiencias de organización en pos de reivindicaciones laborales y mejoras en sus condiciones de vida. El libro recorre las diversas formas organizativas, sus orientaciones político-ideológicas y las complejas relaciones que establecieron con el aparato estatal.

En estos tiempos, los docentes ganaban poco y padecían constantes retrasos en el pago de sus haberes; muchos otros, recién graduados, sufrieron la desocupación y bregaron por pautas claras de ingreso a la docencia, dado que éste solía estar condicionado por relaciones personales o contactos políticos. Asimismo, como ya fue señalado, la participación de los maestros y profesores en huelgas o movilizaciones redundó en prácticas intimidantes por parte de las autoridades educativas, que buscaban evitar que se sentaran precedentes, que luego podrían derivar en la “desmoralización de la enseñanza”.

Cada capítulo va dando cuenta de los múltiples vaivenes por los que atravesó la organización y unidad docente, en cada región y en cada provincia del país, en el marco más amplio de la historia

política y socioeconómica nacional. Se describen las políticas públicas implementadas y su relación con las necesidades de la elite económica y social dominante, recomponiendo así el contexto global en el que se inscribe el objeto de estudio en cuestión.

Por último, esta obra reflexiona acerca del rol del educador, en tanto reproductor –por el lugar que ocupa en la estructura del Estado– de la cultura y la ideología hegemónicas, proponiendo una concepción del docente como intelectual crítico, capaz de comprender, resistir y transformar la realidad histórica en la que vive. Existe una interminable lista de compañeros docentes que han dado muestras no solo de su lucha en pos de mejoras salariales y laborales, sino también de su incansable búsqueda de una educación digna al alcance de todos, en condiciones de equidad y justicia, donde lo individual no prime por sobre lo colectivo.

Esta obra condensa no solo un reconocido trabajo académico, sino, y por sobre todas las cosas, una profunda preocupación por pensar la actualidad a la luz de la historia de los hombres y mujeres de carne y hueso –como aquí se los nombra– que sembraron con sus luchas y múltiples experiencias organizativas, el largo camino en la toma de conciencia de la docencia y su lugar como trabajadores, y en defensa de una escuela pública, gratuita y laica. Rememorando a Rodolfo Walsh, quien refiriéndose a los intelectuales, afirmaba que quien no es capaz de comprender lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante¹, este joven docente e investigador da cuenta de su compromiso social a través de su militancia gremial y su comprometida labor en la fundación de los Bachilleratos Populares en movimientos sociales y, hoy por hoy, mediante su participación en la Universidad de los Trabajadores, de la fábrica recuperada, IMPA •

NOTAS

- 1 Texto escrito por Rodolfo Walsh para el Núm.1 del periódico de la CGT de los Argentinos el 1 de mayo de 1968. Fuente: www.cgtagentinos.org/documentos2.htm



Se terminó de imprimir
en agosto de 2014
en Imprenta Chilavert,
recuperada y gestionada
por sus trabajadores.

imprentachilavert@gmail.com

Encuentro 2014

Núcleo interdisciplinario Pensamiento crítico en América Latina y sujetos Colectivos "Construcción de lo colectivo, democracia y Estado"
II Seminario abierto e internacional Co-organizado con la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL / CLACSO)
"Movimientos sociales y formación: desafíos para la investigación y la extensión"

6 al 9 de agosto de 2014
Universidad de la República
Montevideo - Uruguay

Los objetivos del encuentro fueron promover el intercambio de experiencias, reflexiones y diálogo crítico entre universitarios y colectivos sociales; debatir sobre los desafíos actuales en torno a las temáticas de la Construcción de Colectivos Sociales, la democracia y el Estado y compartir e intercambiar avances y perspectivas del Núcleo Pensamiento Crítico en América Latina y Sujetos Colectivos con otros espacios académicos y sociales, con vistas a fortalecer una agenda conjunta de trabajo.

Se trabajó con diferentes modalidades: tres paneles de debate con reconocidos expositores, invitados para intercambiar sus ideas en torno a temas clave; seis mesas de trabajos realizados por autores del Uruguay y la región, dos conferencias y la presentación de audiovisual "Cuando gobiernan los compañeros", producido por el propio Núcleo Interdisciplinario organizador del evento. Algunos de los ejes de las exposiciones y debates fueron:

América Latina, configuraciones capitalistas, Estado, constitución de sujetos y procesos de democratización

Uruguay: imaginarios de desarrollo, clases, Estado y quehacer político

Sujetos colectivos, regulación política de la relación capital-trabajo, sindicalismo y mundo del trabajo

Transformaciones territoriales y urbanísticas, papel del Estado y acción colectiva

Experiencias de participación y co-gestión Estado y sociedad civil



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

RIOSAL
Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina
CLACSO



UNIVERSIDAD DE LOS TRABAJADORES

**“LA EDUCACIÓN NO CAMBIA EL MUNDO,
CAMBIA LAS PERSONAS
QUE VAN A CAMBIAR EL MUNDO”**

Paulo Freire

TÍTULO OFICIAL

Turno noche

Lunes a viernes de 17:30Hs. a 22:30hs.
Querandíes 4288 3° piso
4981*3730 int. 115
profesoradosimpa@gmail.co.com

PROFESORADOS

Matemática * Historia
Biología * Lengua y literatura
*Educación pública,
gratuita y popular.*