

Acciones educativas y lucha de clases: ¿re productivismo o contra hegemonía?

CENTANNI, Antonela

Licenciada en Historia.

Profesora Adjunta en Historia Política Argentina y Latinoamericana, Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Investigadora del Centro de Estudios Indígenas y Coloniales, Unidad de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.

Resumen

El pensamiento marxista ha representado un polo clave de referencia para todas las disciplinas académicas vinculadas al conocimiento de las sociedades humanas. Estas páginas proponen la revisión de supuestos, hipótesis y postulados teóricos desarrollados por estudiosos e intelectuales marxistas, que en diferentes momentos del siglo XX se han preocupado por explicar en clave marxiana el devenir del campo educativo, las relaciones de poder y dominación existentes tras el lema de una educación pública, gratuita y obligatoria, considerando las limitaciones metodológicas de la teoría de la reproducción y las alternativas pedagógicas que la teoría de la resistencia presenta frente al sistema educativo formal. Finalmente, este trabajo, presenta algunas experiencias educativas contra hegemónicas o al menos promovidas por los sectores subalternos latinoamericanos, como el histórico caso cubano, antecedente de los movimientos de educación popular en el subcontinente. El Movimiento de los Sin Tierra de Brasil y la propuesta de *escuela itinerante* como espacio educativo no formal que lucha por la construcción de una pedagogía alternativa a los cánones convencionales de la institución escolar; por último las experiencias argentinas de emprendimientos educativos en fábricas recuperadas en la ciudad de Buenos Aires, y su gran conquista en la incorporación legal de un tercer tipo de gestión educativa, la gestión social.

Palabras claves: Acciones Educativas- Pedagogía Marxista- Resistencia- Contra Hegemonía- Latinoamérica.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad.

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (1969:31)

*Si doy comida a los pobres, me llaman santo.
Si pregunto por qué pasan hambre, me llaman comunista.*

Monseñor Helder Cámara

El análisis teórico de Karl Marx ha imbuido la reflexión intelectual en el campo de las ciencias sociales durante el último siglo y medio; desde la adhesión incondicional hasta el rechazo absoluto, el pensamiento marxista ha representado un polo clave de referencia para todas las disciplinas académicas vinculadas al conocimiento de las sociedades humanas. En estas páginas la propuesta es, por un lado, la revisión de supuestos, hipótesis y postulados teóricos desarrollados por estudiosos e intelectuales marxistas, desde el italiano Antonio Gramsci, el análisis del argentino Aníbal Ponce en “Educación y Lucha de Clases” hasta la vasta producción de la escuela norteamericana de la teoría crítica, cuyo máximo exponente ha sido H. Giroux, entre otros, que en diferentes momentos del siglo XX se han preocupado por explicar en clave marxista el devenir del campo educativo, las relaciones de poder y dominación existentes tras el lema de una educación pública, gratuita y obligatoria.

Para finalizar este trabajo, se presentan algunas experiencias educativas contra hegemónicas o al menos promovidas por los sectores subalternos latinoamericanos, los marginados, desplazados de la institución formal de la educación.

¿Qué ha dicho la teoría marxista sobre la educación?

Responder este interrogante supone considerar un problema anterior: en la obra de Marx no aparece un modelo pedagógico explícito y conciente, desarrollado en todas sus consecuencias; en ningún momento recalca en la reflexión educativa con el mismo rigor crítico con que trabaja otras problemáticas¹. El discurso educacional aparece solo de forma accesoria y tangencial en algunos párrafos y textos. La hipótesis de que lo educativo representa un simple reflejo de la superestructura, la existencia en su obra de una crítica a la ideología y a la religión, como el *opio* de las sociedades capitalistas, abre un interrogante significativo sobre la cuestión. Es necesario tener en cuenta que el nacimiento de los sistemas educativos es contemporáneo al fallecimiento de Marx por lo que estos aspectos de la sociedad no pudieran ni apenas insinuarse como objetos de su crítica. Si bien desde el siglo XVII la escuela moderna viene prefigurándose, Marx no parece estar en condiciones de construir una respuesta definida a estos acontecimientos con la misma envidia que poseen sus escritos políticos, filosóficos y económicos.

También hay que tener en cuenta como es definido lo pedagógico... según Narodowski la pedagogía es la disciplina que se ocupa de la construcción y validación de enunciados que dotan de sentido a la producción y distribución de saberes en la institución escolar², reforzando las razones teóricas por las que para Marx no es crucial el tema, o dicho de otra manera, la crítica pedagógica es accesoria en contraste con la relevancia central de la economía política y la crítica a ciertos movimientos superestructurales.

Sin embargo algunos pensadores, desde la perspectiva marxista, han intentado elaborar respuestas posibles que, implícitas en el discurso clasista, ofrecía la teoría en relación a los principales problemas educativos. Entre ellos se destacan el sociólogo español Mariano Fernández Anguita³, quien propuso una minuciosa lectura de la obra marxiana como instrumento fundamental de una “crítica de la educación”, llegando a diagnosticar una notable ausencia de la referencia educativa en Marx y, por lo tanto, basándose en las líneas generales de la obra; y el caso paradigmático de Aníbal Ponce quien va a intentar trazar el camino desechado por Marx, aunque en los últimos sesenta años se ha conformado una heterogénea tradición historiográfica educativa marxista que atiende a la cuestión de manera notablemente fecunda.

*Educación y lucha de clases*⁴ tuvo una pretensión totalizadora, en la obra, la historia general de la educación explica la educación del presente y delinea los pasos futuros en relación a un supuesto irreverente para la época, los procesos sociales de apariencia neutral conllevan en realidad una fuerte ingerencia de las clases sociales a fin de monopolizar los resortes principales con el objetivo de su control; reforzando su hipótesis: los fenómenos de la educación incluyen la lucha de clases.

Es reconocido como antecedente importante el trabajo de Ponce en esta línea historiográfica, pero también fuertemente criticado: está acotado a una actividad de verificación de los postulados de la teoría marxista en los diferentes momentos de la historia de la humanidad, periodiza a partir de los modos de producción, en vez de construir una historia de la educación; el estudio de Ponce es una historia del discurso pedagógico. La pedagogía es para Ponce un producto de la propiedad privada, el discurso que avala las desigualdades educacionales, la

¹ NARODOWSKI, Mariano (1993). “Educación y lucha de clases”: reinterpretación de una historia marxista de la educación. Revista Pro- Posiciones, Vol. 4, N° 2.

² Op.cit.-

³ FERNÁNDEZ ANGUITA, Mariano (1985). Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la Educación. Madrid: Akal.

⁴ PONCE, Aníbal (1936). *Educación y lucha de clases*. Editorial Cártao.

exposición pedagógica en cada uno de los períodos está contextualizada por la exposición económica que la determina: el contexto determina al texto pedagógico. En el punto de vista de Ponce la explicación pedagógica última no es una explicación pedagógica sino económica, considera que toda educación impuesta por las clases dominantes debe cumplir tres objetivos si desea ser eficaz:

- 1- destruir los vestigios de cualquier tradición enemiga;
- 2- consolidar y ampliar su propia situación de clase dominante;
- 3- prevenir una posible rebelión de la clase dominada.

Ninguna de las tres cuestiones es específicamente educativa, expresan necesidades generales no solo para una educación eficaz, sino para el campo político, cultural, religioso, etc., trasladadas del Manifiesto del Partido Comunista, y considerando la educación instrumento de la clase dominante para perpetuarse en el poder: la escuela como herramienta de imposición ideológica.

Gramsci: otros motores de la historia

El italiano es el pensador marxista de su época que más brillantemente reivindica la gravitación autónoma de la esfera ideológica-cultural, rechazando la visión de ella como apariencia o reflejo de la estructura; ataca la reducción del marxismo al economicismo histórico, defendiendo el carácter real de las superestructuras, a las que menciona en plural para acentuar su diversidad y complejidad. En varios pasajes de los *Cuadernos* defiende esta posición vinculándola al pensamiento original de Marx: “para Marx las ideologías son todo lo contrario de las ilusiones y apariencias; son una realidad objetiva y operante, pero no son el motor de la historia. No son las ideologías las que crean la realidad social, sino que es la realidad social, en su estructura productiva, la que crea las ideologías”⁵.

Gramsci difiere de la teoría marxista clásica en el análisis que ésta hace de los aspectos que componen la sociedad capitalista, reduciéndolos únicamente a una explicación económica. Para este pensador mientras exista *conciencia de clase*, los sectores subalternos pueden desarrollar acciones contra hegemónicas, incluso durante la vigencia de relaciones capitalistas de producción.

Para Gramsci el momento de la hegemonía representa la “etapa superior” en el desarrollo de una fuerza social:

“(…) aquel en que se alcanza la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan el círculo corporativo, de grupo meramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otro grupos subordinados; ésta es la frase más estrictamente política, que señala el tránsito neto de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas, es la fase en al que las ideologías germinadas anteriormente se convierten en “partidos”, entran en confrontación y se declaran en lucha hasta que una sola de ella o al menos una sola combinación de ellas, tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando, además de la unidad de los fines económicos y políticos, también la unidad intelectual y moral, situando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha no en el plano corporativo sino en un plano “universal”, y creando así la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados”⁶.

La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad. Teorías de la reproducción y la resistencia

El concepto de reproducción propuesto por Karl Marx en *El Capital*:

⁵ GRAMSCI, Antonio (1975). *Cuadernos II*. pp. 149.

⁶ GRAMSCI, Antonio (1975). *Cuadernos V*. pp. 36-37.

“...todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalía, sino que también produce y reproduce la relación capitalista”

ha devenido en el eje articulador de muchas de las propuestas teóricas socialistas sobre la enseñanza. Los educadores radicales muestran la escuela como un producto de la racionalidad capitalista; reproductora de saberes y habilidades con el objetivo de perpetuar cada estrato (clase, sexo o raza); para legitimar valores propios de la clase dominante y sus intereses. Un corolario podría ser la afirmación de Paul Willis:

*“la educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad”*⁷, educar a los alumnos para un futuro desigual.

Las teorías de la reproducción se pueden agrupar en tres modelos en función de los aspectos que enfatice su análisis.

Modelo económico-reproductor

Los autores Samuel Bowles y Herbert Gintis, sus más reconocidos referentes. Los principales elementos distintivos son la lógica reproductorista y el concepto de currículos ocultos (hidden curriculum). Al igual que Althusser consideran a las escuelas como espacios sociales primarios a efectos de reproducir las relaciones capitalistas de producción, incluso desde su misma arquitectura y distribución de áreas diferenciadas. La interacción de clases se evidencia en la dinámica de los centros de enseñanza.

El entramado tanto orgánico como ideológico entre escuelas y lugares de trabajo se plasma en los planes de estudio ocultos que coadyuvan a la construcción de la subjetividad de los estudiantes.

Modelo cultural-reproductor

Pierre Bourdieu puede ser considerado su autor y más afamado exponente. Considera que la teoría debe ser capaz de relacionar dialécticamente al sujeto humano y las estructuras dominantes. Refuta las teorías funcionalistas al considerar que la dominación no se ejerce desde un único centro y que los sometidos también participan en su propio sojuzgamiento. El concepto clave es la violencia simbólica, sutil mecanismo mediante el cual la clase dominante ejerce su control asignando las definiciones de valores adecuadas a la vigencia de sus intereses. La cultura es el agente que intermedia entre éstos y la existencia cotidiana.

Distingue entre cultura y capital cultural (elementos culturales y de competencia lingüística heredada por el individuo en función de la clase a la que pertenezca su familia), estableciéndose una interconexión dialéctica entre historia objetivada y habitus. Una teoría sobre dominación y aprendizaje que explica el proceso de sujeción a través de una correlación entre las inclinaciones (habitus) y las perspectivas fijadas en la posición de instituciones específicas (habitat). La dinámica de dominación se lleva a cabo mediante la relación entre valores e idearios inscritos subliminalmente en disposiciones y normativas.

*“Para Bourdieu las nociones de habitus y habitat revelan cómo se forja la dominación en una lógica que unifica esas ideologías y prácticas que a su vez constituyen tanto sujetos como estructuras”*⁸.

⁷ WILLIS, P. (1983) "Cultural Production and Theories of Reproduction", en *Race, Class and Education*, Len Barton y Stephen Walker comps., Croom-Helm, Londres, p. 110

⁸ BOURDIEU y PASSERON (1979), *Reproduction*; Bourdieu, "Symbolic Power", en *Critique of Anthropology*, 4, pp. 77- 85.

Modelo de reproducción estatal

Este modelo se halla claramente influido por las tesis gramscianas. Considera al Estado como elemento central en el estudio del sistema educativo, en el marco de las relaciones de clase y el ejercicio de hegemonía practicado por las clases que detentan el poder. La reflexión dialéctica en Gramsci se concentra en la síntesis entre fuerza y consenso en constante evolución en su análisis sobre la identidad del Estado en la sociedad capitalista, posición muy alejada de las tesis marxistas ortodoxas para las que el Estado tan solo es un aparato represivo de las clases dominantes. Para Gramsci el Estado no es una estructura, es una organización; engloba dos ámbitos específicos: sociedad política (instrumentos administrativos, legislativos y coercitivos, con desempeño represivo, primordial pero no exclusivo) y sociedad civil (instituciones tanto públicas como privadas que manejan el ideario, acervo simbólico y significados a fin de generalizar las ideologías impuestas por la clase dominante; también para manipular y limitar el discurso y praxis de la oposición). En la gramática de la dominación

“... el Estado se define menos por el interés de algún grupo dominante que por el conjunto específico de relaciones sociales que instrumenta y mantiene”⁹.

El rol estatal es en muchas ocasiones contradictorio, ocupado en disponer las condiciones de acumulación de capital pero también en la regulación ideológica y moral de la sociedad; de asegurar trabajadores capacitados e imbuidos de la adecuada reproducción como fuerza de trabajo útil para el capital pero sin perder la legitimación ante las clases dominadas.

Esta bipolaridad se manifiesta especialmente en el ámbito educativo. Debido a ello, los teóricos de este modelo analizan el modo en que se certifica por parte del Estado la transferencia de los “frutos de la educación” al sector privado, su influencia en el diseño de planes de estudio o el éxito parametrizado en función de la adquisición de habilidades idóneas para puestos de trabajo; la tendencia hacia la racionalidad tecnocrática y, en general, hacia la relación entre conocimiento como forma de poder y poder como forma de establecer el conocimiento.

La separación entre saber y poder; la dicotomía mental-manual... son mecanismos de reproducción. Poulantzas sostiene al respecto:

“...por medio de los cuales las masas populares son mantenidas permanentemente a distancia de los centros donde se toman las decisiones. Esto implica una serie de rituales y modos de hablar, así como modos estructurales de formular y abordar los problemas que monopolizan el conocimiento de tal manera que las masas populares quedan efectivamente excluidas”¹⁰.

Técnicas para distanciar los aspectos conflictivos, aislándolos por categorías. Política, democracia o conceptos de clase como aspectos diferentes a la economía. Evidentemente surgen tensiones pues las democracias liberales propugnan los derechos humanos, antítesis del ideario capitalista de búsqueda de ganancia.

Cualquiera de estos modelos reproductivistas, si bien explican el funcionamiento global y las relaciones de poder, proponen un panorama desalentador para plantear acciones educativas válidas en un sistema determinado por condicionantes económicos y superestructurales; menosprecian el valor del elemento humano sin ofrecer vías para responder o desafiar las características represivas del sistema educativo salvo procesos revolucionarios globales que alteren drásticamente las relaciones de poder existentes.

⁹ GIROUX Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 31.

¹⁰ POULANTZAS, citado en GIROUX, H., Teorías de la reproducción y la resistencia..., op.cit. pp.35.

“... una visión de la enseñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orwelliana; las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista [...] Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia ”¹¹.

Teorías de la resistencia

Más allá de su indiscutible legado conceptual y sin discrepar de sus hallazgos analíticos, han emergido otras propuestas, en algunos casos, producto de intervenciones, englobadas bajo la denominación de teorías de la resistencia ante la relevancia dada a los conceptos de resistencia y conflicto. También por incorporar o redefinir elementos soslayados en los análisis reproducionistas como, por ejemplo, mediación y cultura a fin de abordar la complejidad de la relación sociedad-educación, integrando teorías neomarxistas con estudios etnográficos. Sin menoscabo a la crítica de la institución escolar o sacrificio de la profundidad teórica, han ahondado en la práctica metodológica incluyendo todos los actores. Han analizado los planes de estudio no sólo como herramienta de los intereses de dominación sino considerando su potencial emancipador, vinculando las estructuras sociales con la actividad humana y su interacción dialéctica.

La importancia otorgada a la teoría crítica y a la intervención humana (human agency) ha permitido analizar con mayor riqueza y proyección el funcionamiento del proceso educativo, incluyendo las tensiones generadas entre hogar, escuela y lugar de trabajo. No han centrado su foco en los mecanismos empleados por el poder para garantizar la sumisión de las clases y grupos subordinados, sino reivindicado la creatividad y opciones de respuesta de estos grupos.

Los mecanismos de reproducción son parciales, siempre confrontados por elementos de oposición. La subordinación de la clase obrera también es producto de su propio proceso de autoformación. La resistencia se da al tiempo que la reproducción en una lógica dialéctica en constante cambio y adaptación. Los grupos oprimidos se oponen desde su producción cultural que los identifica como colectivo. Los grupos actúan, son activistas de sí mismos, importantes como fundamento de cambios políticos. Por eso las teorías de la resistencia presentan nuevos cauces para construir una pedagogía radical. Una dinámica de la transformación social confrontada dialécticamente con los procesos de reproducción. Las diferentes esferas poseen atributos ideológicos complejos que generan contradicciones tanto entre ellas como en el sistema que las delimita. Aunque no todo comportamiento de desafío *grupal* suponga resistencia —definida como oposición a la dominación— el papel activo de la intervención humana es un vehículo válido para subvertir los procesos de dominación.

*“La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente ámbitos de instrucción, pues no sólo politiza la noción de cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno del terreno cambiante de lucha y la impugnación. En efecto, esto representa un marco teórico nuevo para entender el proceso de enseñanza, pues ubica el conocimiento educacional, los valores y las relaciones sociales en un contexto de relaciones antagónicas y las examina en el marco de la acción recíproca de las culturas escolares dominantes y subordinadas”*¹².

A continuación se caracterizan algunos ejemplos de modelos educativos *contra hegemónicos* latinoamericanos como el histórico caso cubano, antecedente de los movimientos de educación popular en el subcontinente, aunque no paradigma dado el mosaico de experiencias particulares que caracterizan la historia de nuestros países. El Movimiento de los Sin Tierra de Brasil y la propuesta de *escuela itinerante* como espacio educativo no formal que lucha por la construcción

¹¹ GIROUX Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia... op.cit pp. 3-4.

¹² GIROUX Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia... op.cit pp. 52.

de una pedagogía alternativa a los cánones convencionales de la institución escolar, y finalmente las experiencias argentinas, de emprendimientos educativos en fábricas recuperadas en la ciudad de Buenos Aires, y su gran conquista de la incorporación legal de un tercer tipo de gestión educativa, la gestión social.

Cuba: La educación popular no sustituye a la organización política o social

El modelo de educación popular cubano hunde sus raíces en el proyecto histórico de transformación socialista, por lo que una de sus características ha sido el escaso grado de formalización en instituciones. El carácter informal de la educación cubana se expresa en la fuerte imbricación con la Teología de la Liberación, y el objetivo claro de apuntar a un cambio cultural a largo plazo de la conciencia, las formas de relación y organización social.

Mientras en la educación popular latinoamericana ha existido más trabajo dirigido a modificar los métodos y el funcionamiento de organizaciones, Cuba ha apostado a un proyecto social socialista con más participación y capacidad crítica, menos autoritarismo y burocratismo; y sobre todo más capacidad de las personas de ser dueñas de los procesos sociales en que se ven implicados. Respecto a cuestiones metodológicas y didácticas el modelo cubano tiene características diferentes: los cubanos confían mucho en el texto, quizás, por haber pasado, en general, por un largo proceso de escolarización; mientras para otras experiencias de educación popular latinoamericana el trabajo con grupos analfabetos o ajenos a los textos, genera mayor confianza en la oralidad, en lo vivencial.

En medio de la crisis las personas que cursaban los talleres de alfabetización tenían dos denominadores comunes:

1- no querían que Cuba fuera capitalista, por encima de críticas y desacuerdos, el horizonte era una Cuba socialista mejor.

2- a pesar de ser gente muy disímil y enfrentada a los problemas de la subsistencia, la realización personal pasaba por participar en algún proyecto colectivo.

“Es muy difícil evaluar, en términos cuantitativos, qué ha representado para el esfuerzo de resistencia de Cuba. A mi juicio, ha contribuido a hacer que un grupo de cubanos y cubanas vean cómo puede tener, personalmente o desde su grupo, una participación más consciente y crítica en los procesos sociales conducentes a la transición socialista¹³.”

“La base de la educación popular es traer a la conciencia eso que vivimos inconscientemente, que hacemos "naturalmente"; pero hay algo más: Paulo Freire decía que "tomar conciencia" era un paso de la concientización, pero que ésta supone una praxis de superación de esas relaciones¹⁴.”

La escuela itinerante: el planeamiento popular de la educación del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil

La educación formal brasileña está reglada por el sistema de educación bajo la ley 9.394 del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices básicas de dicha educación a nivel nacional; paralelamente, existe todavía un gran número de niños y adolescentes fuera de la escuela por razones que se relacionan con la cuestión legal de las escuelas o con la propuesta curricular inadecuada a la realidad de los hijos de los trabajadores rurales. En este contexto la propuesta pedagógica de educación del MST se apoya en dos ejes básicos:

- la lucha por el derecho a la educación, y

¹³ Fragmento de entrevista realizada a Esther Pérez, coordinadora de programas de educación popular para la formación de líderes comunitarios, durante los años 1960. www.ipsnoticias.net Cuba: La alternativa de la educación popular, 31 de agosto de 2007.

¹⁴ Op. cit.-

- la construcción de una nueva pedagogía.

La preocupación por la educación surgió dentro del Movimiento como un proceso de concienciación de sus miembros sobre la naturaleza, necesidad e importancia de este aspecto en la vida de los campesinos. A medida que la tierra iba siendo conquistada y el Movimiento madurando fue percibida la dimensión del problema y el desafío que representaba la educación en los asentamientos. La educación pasó a ser percibida bajo una dimensión más amplia orientada a los procesos de formación humana, identificando como educadores a todas las personas que participan en la lucha por la tenencia de la tierra y por la reforma agraria¹⁵.

La educación se identificó como una necesidad a partir del momento en que el proceso educativo comenzó a comprender, de forma más amplia, la interdependencia de los procesos sociales. Desde entonces la escuela para los niños de los campamentos se volvió indispensable... *“el propio campamento educa”*¹⁶.

El sector de educación del MST fue creado en 1987 con ocasión del I Encuentro de las personas que estaban organizando el trabajo en los Estados donde el MST estaba actuando, en esta ocasión la discusión tenía como base dos preguntas: “¿Qué queremos con las escuelas de los asentamientos?, y ¿Cómo hacer la escuela que queremos?”¹⁷

Ambas preguntas guiaron el proceso pedagógico del MST, tanto en metodología como en contenidos. El principio educativo principal de la propuesta de educación del MST en cuanto a movimiento social no es otro que concebir

*“el propio movimiento como una gran escuela y cada campamento como un espacio educativo: es la escuela itinerante, la escuela en movimiento”*¹⁸.

El planeamiento educativo del MST representa otro ejemplo de educación no formal, no institucional, pero sí popular que busca atender la necesidad de comunicación y reflexión de los sectores excluidos de manera formal de las democracias burguesas latinoamericanas, asentado en unos principios básicos humanistas que el Colectivo de Educaciones de Rio Grande do Sul, sintetiza así:

1. Las personas nunca están formadas ni plenamente humanizadas. Están en proceso permanente de humanización y transformación con otras personas en la sociedad y en el Movimiento.
2. El desarrollo de las personas es obra de una intencionalidad pedagógica colectiva. La participación en el conjunto de actividades del campamento posibilita el logro de este objetivo.
3. El trabajo pedagógico debe garantizar que los alumnos de cualquier edad se construyan como sujetos sociales y políticos, estando dispuestos a humanizarse en la medida en que van humanizando el mundo y la realidad en la que viven. Sujetos, en definitiva, que asuman la identidad de los Sin Tierra, luchadora y militante en la construcción de una sociedad de dignidad y justicia para todos.
4. La escuela es solamente uno de los espacios de formación humana. Es inseparable del campamento y del movimiento general.

¹⁵El Movimiento de los Sin Tierra y su Planeamiento Educativo www.educacionysolidaridad.blogspot.com/

¹⁶ Op. cit.-

¹⁷ Op.cit.-

¹⁸ DELGADO, Manuel Lorenzo. La “escuela de los Sin Tierra”: un modelo socio crítico de organización de la escuela rural. Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Granada Director del Grupo de Investigación AREA. pp. 12.

5. La escuela también debe educar en este proceso de lucha y conflicto que da identidad al movimiento.
6. El MST busca educar personas con valores humanistas y socialistas enmarcados en un proyecto histórico. Cada ser humano forma parte de esta historia.

De lo dicho hasta aquí se puede leer de manera manifiesta que el proyecto formativo de los Sin Tierra se estructura en ciertas dimensiones que son básicas, pero la principal es considerar que

“la formación política e ideológica inunda y envuelve todo el currículum escolar”¹⁹.

De la fábrica unida al barrio, a la fábrica como espacio comunitario. La educación de gestión social. El caso de los emprendimientos educativos en fábricas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires

Son conocidas las experiencias de autogestión vinculadas a la recuperación de fábricas en manos de los trabajadores como espacios ganados para la construcción de nuevas prácticas, relaciones sociales y significaciones culturales colectivas. Han dado lugar a *reinventar los espacios*²⁰ como centros culturales, salas de teatro y diversas actividades artísticas, y en el año 2004 se sumaron los emprendimientos educativos, como otra manera de establecer lazos con la comunidad, con el barrio. Canales que resultan

“estrategias innovadoras porque desdibujaron los límites entre el barrio y la fábrica, entre el trabajo y la producción cultural”²¹.

La acción e iniciativa parte del acuerdo con el equipo docente que conforma la Cooperativa de Trabajo de Investigadores y Educadores Populares (CEIP), bachilleratos para jóvenes y adultos impulsados por docentes universitarios interesados en una modalidad educativa diferente a la tradicional, implementados en diferentes organizaciones sociales y ámbitos comunitarios.

La propuesta es interrogar las relaciones asimétricas docente – alumno y promover espacios de participación en base a la horizontalidad y solidaridad de las relaciones sociales, colocando lo educativo y cultural como expresiones de resistencia a los mecanismos de expulsión social. Esta alternativa a la denominada “educación formal” busca formar sujetos críticos concientes de la realidad social e histórica a la que pertenecen; transmitir la historia de lucha del movimiento como construcción de sentido.

Pero como sucede con los movimientos contra hegemónicos, el problema es ¿qué canal construir para lograr legitimar sus prácticas por fuera del orden que genera las estrategias de exclusión? ¿Cómo relacionarse con el Estado?

En este caso, la lucha desarrollada por la CEIP y sus diferentes formas de reclamo han logrado el reconocimiento de los bachilleratos populares por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en la resolución emitida por el Consejo Federal de Educación en el año 2007 y en 2008 el gobierno ha dado curso a la acreditación de las unidades educativas.

Esta conquista materializa la posibilidad concreta de desarrollar prácticas pedagógicas congruentes con las condiciones sociales en las que son llevadas a cabo;

“contemplar la realidad en la se trabaja es coherente con la propuesta de no reproducir al interior de los emprendimientos situaciones de marginalización social”²².

¹⁹ DELGADO, M. L., La “escuela de los Sin Tierra”: un modelo socio crítico... op.cit., pp. 13.

²⁰FERNÁNDEZ, A.M. & Cols. (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta Limón. Primera reedición, Biblos (2008).

²¹ Op. cit-

Bibliografía

- BOURDIEU y PASSERON (1979), *Reproduction*; Bourdieu, "Symbolic Power", en *Critique of Anthropology*, 4.
- CAMPIONE Daniel (2007), *Para leer a Gramsci*, Ediciones Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Bs. As.
- DELGADO, Manuel Lorenzo. La "escuela de los Sin Tierra": un modelo socio crítico de organización de la escuela rural. Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Granada Director del Grupo de Investigación AREA
- "El Movimiento de los Sin Tierra y su Planeamiento Educativo"
www.educacionysolidaridad.blogspot.com/
- FERNÁNDEZ ANGUITA, Mariano (1985). Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la Educación. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ, A.M. & Cols. (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta Limón. Primera reedición, Biblos (2008).
- FERNÁNDEZ, Ana María; CALLOWAY, Cecilia; CABRERA, Candela (2009). "Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas". Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / Volumen XVI.
- GIROUX Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985
- GRAMSCI, Antonio (1975). *Cuadernos II y V*.
- NARODOWSKI, Mariano (1993). "Educación y lucha de clases": reinterpretación de una historia marxista de la educación. Revista Pro- Posiciones, Vol. 4, N° 2.
- PONCE, Aníbal (1936). *Educación y lucha de clases*. Editorial Cártago.
- WILLIS, P. (1983) "Cultural Production and Theories of Reproduction", en *Race, Class and Education*, Len Barton y Stephen Walker comps., Croom-Helm, Londres
- www.ipsnoticias.net Cuba: La alternativa de la educación popular, 31 de agosto de 2007.

²² FERNÁNDEZ, Ana María; CALLOWAY, Cecilia; CABRERA, Candela (2009). "Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas". Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / Volumen XVI. pp. 228.