

Movimientos sociales y estrategias socioeducativas:

Experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales

Roberto Elisalde

Como citar: ELISALDE; Roberto. Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias em empresas recuperadas y organizaciones sociales. *In:* DAL RI, Neusa Maria (org.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. Marília: Oficina Universitária, 2010. p.97-118. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-063-1.p97-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PARTE II
EDUCAÇÃO E
ECONOMIA SOLIDÁRIA

Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales

Roberto ELISALDE¹

Proceso histórico, antecedentes e influencias

Entre los años ´80 y principios del nuevo milenio, la implementación de *políticas neoliberales* basadas en un modelo de apertura económica y en la aplicación de medidas de corte monetarista, significaron para Latinoamérica la profundización de las desigualdades existentes: aumento de la desocupación, deterioro de los salarios, flexibilización/ precarización laboral e incremento de los índices de pobreza; como consecuencia de ello un creciente sector de la población quedó excluida del acceso al empleo, al consumo e incluso a la educación.² Precisamente en el plano educativo la aplicación de las reformas tuvo un carácter global, sobre todo para nuestro continente. El proceso de *transformación educativa*, como lo llamaron sus gestores, estuvo enmarcado en un contexto en el que la función del estado era redefinida a partir de los principios básicos de la *ideología monetarista*. El estado se reorganizó internamente y se convirtió, al mismo tiempo, en el responsable de la conducción general del proceso económico, social y político. El debilitamiento de la estructura estatal se llevó a cabo a través de

¹ Profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Educación e integrante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores (CEIP), Buenos Aires, Argentina.

² “(En la Argentina), la implementación de un modo de acumulación flexible produjo una estructuración diferente del mercado de trabajo, reflejada en la multiplicación de las formas de contratación (empleo autónomo, tercerización, subcontratación, trabajos temporarios)” (SVAMPA, 2005, p. 42).

la privatización de las empresas nacionales y de la desregulación de los servicios públicos. En el marco de predominio de estas ideas se implementaron reformas educativas en la mayor parte de América Latina - los países del *Conosur* fueron en su totalidad cubiertos por estas medidas, constituyéndose Chile y luego Argentina en los referentes máximos del neoliberalismo en la región.

El contexto en el que se desarrollaron las reformas educativas fue el proceso de globalización, el cual está caracterizado por la profundización del desarrollo capitalista, la consolidación y la ampliación de las desigualdades estructurales. Estas políticas fueron, entre otras, la apertura económica indiscriminada tanto del comercio como de la libre circulación de las divisas internacionales. (ZIBECHI, 2003, p. 25).

En este plano el punto de partida fue la negación de la educación como derecho social y la actividad educativa será planteada como un servicio en el que el conocimiento adquirió un carácter mercantil. Se la pensó como una dimensión regida por las leyes de la economía de mercado, dejando librada las posibilidades de estudiar a cada sujeto en su situación social individual. La descentralización financiera y administrativa del sistema educativo y la centralización pedagógica ejercido “desde afuera” a través de los sistemas de evaluación se presentaron como claves del nuevo esquema(CTERA; CNTE, 2005, p. 46-47).

Hacia fines de los ´90 –incluso antes- y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos colectivos de resistencia al conjunto de estas políticas; fueron protagonizadas por organizaciones sociales representadas por un amplio abanico que abarca desde la experiencia del *zapatismo*, en México, el *Movimientos de los Sin Tierra* (MST) en Brasil, hasta los destacados movimientos campesinos de Bolivia y Ecuador.

En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por *movimientos de desocupados* (como ejemplo podemos citar a los MTDs, el MTL, MOI, MTR, entre otros³), organizaciones de *trabajadores que recuperaron sus*

³ MTD: Movimiento de Trabajadores Desocupados, MTL: Movimiento de Trabajo y Liberación; MOI: Movimiento de Ocupantes e Inquilinos y MTR: Movimiento de Teresa Rodríguez. La CTA (Central de Trabajadores Argentinos), por su parte, es una organización de tercer grado, si bien nuclea a organizaciones sociales se plantea como una central sindical alternativa a la CGT. El mismo criterio es extensivo a la CCC (Corriente Clasista y Combativa).

fábricas (MNER, MNFR)⁴ y un amplio abanico de *organizaciones territoriales* (cooperativas de vivienda, tierras, salud, educación, entre otras-, comedores, centros culturales, etc) 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 de los años noventa. El impacto de estos movimientos se hizo sentir no solo en el entramado social sino también en el plano político institucional:

Desde comienzos de los noventa, la movilización social derribó dos presidentes en Ecuador y en Argentina, uno en Paraguay, Perú y Brasil y desbarató los regímenes neoliberales de Venezuela y Perú. En varios países frenó o retrasó los procesos privatizadores, promoviendo acciones callejeras masivas que en ocasiones desembocaron en insurrecciones. De esta forma los movimientos sociales forzaron a las elites (políticas y corporativas) a negociar y a tener en cuenta sus demandas; y contribuyeron a instalar gobiernos progresistas en Venezuela, Brasil y Ecuador. El neoliberalismo se estrelló contra la oleada de movilizaciones sociales que abrió grietas más o menos profundas en el modelo. (ZIBECHI, 2003, p. 23).

Los movimientos más significativos - como los mencionados -, pese a las diferencias espaciales y temporales que caracterizan su desarrollo, poseen rasgos comunes, tal como lo demuestran recientes investigaciones (SVAMPA, 2005; ZIBECHI, 2003), ya que responden a problemáticas que atraviesan a todos los actores sociales del continente. De hecho, forman parte de una misma *familia* de movimientos sociales y populares.

Buena parte de estas características comunes derivan de la *territorialización* de sus organizaciones, es decir, de su arraigo en espacios sociales recuperados o conquistados a través de extensos conflictos. Es la reacción estratégica de los trabajadores (desocupados o precarizados) a la crisis de la tradicional territorialidad de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de sujeción. Este proceso alude, por tanto, a la recuperación de tierras usurpadas o a la ocupación de fábricas quebradas, y en el caso de algunas comunidades, no se limita sólo a este aspecto. El compartir un mismo territorio implica también la posibilidad de construir una nueva sociabilidad en torno a la

⁴ MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y el MNFRT: Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por su Trabajadores.

práctica y acciones cotidianas y a la integración en proyectos con el resto de la comunidad, referidos tanto a sus propias actividades productivas como a tareas vinculadas a la salud, la cultura y la educación.

La *desterritorialización* productiva (durante las dictaduras y las reformas neoliberales) hizo entrar en crisis a los anteriores *movimientos populares (clase obrera organizada)*, debilitando sujetos que vieron desintegrarse las territorialidades en las que habían desarrollado poder y creado sentidos. El retroceso abrió una etapa, aún inconclusa, de reacomodos que se plasmaron, entre otros, en la reconfiguración de los espacios sociales. El resultado, en todos los países latinoamericanos citados, aunque con diferentes intensidades, características y ritmos, es la situación activa de los sectores populares en nuevos territorios ubicados a menudo en los márgenes de la *institucionalidad*.

En ese contexto, los movimientos sociales que venían recorriendo caminos similares aunque con dinámicas propias, abrieron un proceso que incidió no sólo a nivel social y político sino también en las elaboraciones teóricas acerca de estas formas de organización, sus alcances y su posible viabilidad – por cierto diferente a las teorizaciones diseñadas a partir de la centralidad de la clase obrera⁵ - para convertirse en un sujeto social de cambio y transformación.

Es en este sentido que los especialistas caracterizan a estas experiencias como *movimientos sociales de resistencia o contrahegemónicos*, (GRAMSCI, 1981) ya que se presentan como desafiantes a la vez la lógica y los valores del capitalismo neoliberal.

Ahora bien, surgidos y constituidos de esa manera, el gran desafío con el que se enfrentaron 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 trajo aparejada la emergencia de formas y prácticas a la vez *confrontativas* y de *autovalorización*⁶. Frente al desconocimiento de sus demandas por parte del Estado, se profundizaron las alternativas de seguir reclamando, pero a la vez impulsando y fortaleciendo su autogestión.

⁵ La producción teórica marxista ortodoxa sostiene a la clase obrera industrial como único y principal sujeto de cambio social. Ver Fontana (1995, p. 45).

⁶ El concepto de *autovalorización* lo hemos tomado de NEGRI, T. *Dominios y sabotaje*. Barcelona: El Viejo Topo, 1979.

Al interior de estos movimientos se desarrolló un proceso de construcción de un imaginario social o colectivo, operándose la configuración de una representación de la realidad social, como conjunto de ideas través de las cuales estos grupos sociales construyeron su legitimidad.

Estos imaginarios sociales son inescindibles de las prácticas que el movimiento social lleva adelante y ambos aspectos, junto con las adscripciones ideológicas, políticas y teóricas a las que se apela o en el marco de las cuales se elaboran las políticas y los proyectos, que diseñan el proceso de formación de su propia identidad.

De este modo, en la Argentina las organizaciones sociales, a diferencia de Brasil y México, generalmente campesinas, asumieron un carácter fuertemente urbano y de base obrera⁷, sobre todo en las empresas recuperadas, en los movimientos de desocupados y en las organizaciones territoriales.

La emergencia de estos procesos sociales, son abarcados por diversos analistas bajo el concepto de *movimiento social*. Esta noción, surge en el siglo XIX para designar principalmente al movimiento obrero durante su etapa de consolidación y como protagonista de las luchas al interior de las sociedades con mayor desarrollo capitalista. Hacia la mediados del siglo XX, como consecuencia de la aparición en la escena política de nuevos actores sociales con sus particulares reivindicaciones y formas de organización principalmente en Estados Unidos y Europa, el concepto adquirirá una nueva centralidad en el marco de los estudios sobre los procesos de movilización política y social.

Existen notables diferencias de análisis y perspectivas entre estas vertientes que se abocarán al estudio de los “movimientos sociales”.⁸ Por una parte, la sociología norteamericana adscribe a un análisis estructural-

⁷ Sin embargo, no desconocemos la importancia de los movimientos sociales campesinos en el interior de la Argetina, tales como el MOCASE en Santiago del Estero, el Movimiento Campesino Porihajú en Chaco, entre otros. En este estudio el contexto histórico y las relaciones con las experiencias de escuelas y educación popular provienen de movimientos sociales eminentemente urbanos.

⁸ La multiplicidad de significados del concepto *movimiento social* se debe a que fue y es interpretado como una forma de identificar toda forma de acción colectiva, especialmente vinculada a los sectores populares. Ver Alberto Olivera, El concepto de Movimientos sociales: un balance inicial sobre su empleo en México (1970-1996), artículo publicado en el libro *Movimientos sociales - Desafíos teóricos y metodológicos*. México, Ediciones de la Universidad de Guadalajara, 1999.

funcionalista que incorpora conceptos tales como “movilización de recursos y estructura de oportunidad política”, entre otros, mientras que la vertiente europea que inaugura la denominada “teoría de los nuevos movimientos sociales”, y cuestionará que el análisis del conflicto social sea reducido sólo al enfrentamiento de clases, abriendo así una perspectiva que incorpora la consideración de otros elementos tales como la construcción de las identidades colectivas

Recientemente el investigador A. Melucci (apud OLIVEIRA, 1999, p. 109) junto a otros especialistas en el tema, ha subrayado con insistencia que los movimientos sociales no son homogéneos ni tienen necesariamente que adquirir una cualidad organizativa centralizada, y que son más bien expresiones simbólicas de un nuevo orden cultural emergente. Al respecto señala:

[...] que el surgimiento de nuevos tipos de movimientos sociales: a. cuestiona el viejo orden político centralizado, b. invocan la solidaridad, c. manifiestan un conflicto social, d. conllevan una ruptura de los límites de compatibilidad del sistema capitalista dentro del cual la acción tiene lugar...por lo tanto no todas las formas de acción colectiva son movimientos sociales. El punto crítico es definir el sistema de acción concreto y el momento o el grado en que sus límites se rompen. (MELUCCI apud OLIVEIRA, 1999, p. 109).

En ese sentido, podemos considerar que las nuevas formas de acción colectiva que han surgido en América Latina y en particular en la Argentina, aún sin una gran visibilidad pública, constituyen en su conjunto un movimiento social en la medida en que cuestionan el viejo patrón de acción política y la centralización del poder, reivindicando desde su perspectiva conceptos movimientistas tales como la autogestión y la autovalorización.⁹

El arraigo territorial (tierra o fábricas) es el camino recorrido por muchos de los emergentes movimientos sociales, mediante la creación de infinidad de espacios autogestionados, como por ejemplo, los indígenas

⁹ En los últimos años las organizaciones no gubernamentales (Ongs) han crecido de manera sorprendente, ocupando espacios en la esfera pública. Las Ongs son un fenómeno cuyo origen se remonta más de veinticinco años atrás, sin embargo, es a partir de los años ochenta que adquirieron una gran presencia. Dos factores fueron determinantes en este proceso: el acceso creciente de las Ongs al financiamiento internacional, y en los noventa, la sustitución paulatina del concepto de servicio a los movimientos populares por una creciente profesionalización y una orientación a la definición de políticas sociales alternativas. En muchos casos estas organizaciones toman distancia de sus orígenes militantes y del concepto de *movimiento social*. Sus estrategias de desarrollo se *mercantilizan* y *eficientizan*, y en algunos casos con un discurso progresista, atendiendo problemáticas que van desde la educación hasta la vivienda (OLIVEIRA, 1999, p. 125-6).

ecuatorianos, que expandieron sus comunidades hasta reconstruir sus ancestrales “territorios étnicos” y por los indios chiapanecos que colonizaron la selva Lacandona (GARCIA DE LEON, 2002; GARCIA LINERA, 2001). Esta estrategia, originada en el medio rural, comenzó a imponerse en las franjas de desocupados urbanos: los excluidos crearon asentamientos en las periferias de las grandes ciudades, mediante la toma y ocupación de predios. En todo el continente, varios millones de hectáreas han sido recuperadas o conquistadas por los trabajadores, haciendo entrar en crisis las territorialidades instituidas y remodelando los espacios sociales de la resistencia (PORTO GONÇALVES, 2001, p. 47). Desde sus territorios, los nuevos actores enarbolan proyectos de largo aliento, entre los que destaca la capacidad de producir y reproducir la vida, a la vez que establecen alianzas con otras fracciones de los sectores populares y de las capas medias. En la Argentina los desocupados protagonizaron estas iniciativas:

La experiencia de los desocupados (*piqueteros*) argentinos resulta significativa, puesto que es uno de los primeros casos en los que un movimiento urbano pone en lugar destacado la producción material y el desarrollo en sus espacios sociales de actividades culturales y educativas. (PORTO GONÇALVES, 2001, p. 35).

La exclusión de los integrantes de estos movimientos sociales de status institucionales tales como la *ciudadanía* parece inducirlos a buscar construir otro mundo desde el lugar que ocupan, sin perder sus rasgos particulares. De ahí que la dinámica actual de estas organizaciones se vaya inclinando a superar el concepto de ciudadanía, que fue de utilidad durante dos siglos a quienes necesitaron contener y dividir a las “clases peligrosas”, tal como afirma el investigador I. Wallerstein (2002).

Otro rasgo desarrollado por los movimientos sociales es la de formar sus propios intelectuales y articular con organizaciones pertenecientes a otros segmentos sociales.¹⁰ La lucha por espacios educativos y culturales permitió a los movimientos sociales atender a la formación e integración de sus militantes, y crear lazos más fuertes con la comunidad circundante,

¹⁰ “En estos años se ha pensado la figura del intelectual en función de una articulación renovada con la sociedad civil - especialmente con las experiencias que hicieron de la autoorganización el núcleo de la recomposición de los lazos sociales -, no sólo impulsando un alicaído deber cívico, también abonando el vínculo entre sectores medios y populares, clases que se desconocen cada vez más en su creciente vecindad” (CANAVESE; FORNILLO, 2006, p. 28).

abriendo vínculos culturales, sociales y políticos. En paralelo, profesionales con formación universitaria y terciaria, se volcaron a trabajar en el *dia a dia* con organizaciones sociales, planteando una caracterización diferente sobre la formación profesional y su función social, a la vez de promover el desarrollo de personas con nuevos conocimientos y capacidades que faciliten la autogestión y la autoformación.

Los movimientos están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la educación popular, crean escuelas populares y espacios culturales de diferente naturaleza. (ZIBECHI, 2003, p. 56-7).

En este punto, llevan la delantera los indígenas ecuatorianos que han puesto en pie la *Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades indígenas* -que recoge la experiencia de la educación intercultural bilingüe en las casi tres mil escuelas dirigidas por indios-, y los Sin Tierra de Brasil, que dirigen 1.700 escuelas en sus asentamientos, y múltiples espacios de formación de docentes, profesionales y militantes (DAVALOS, 2002).

En la Argentina poco a poco, movimientos, como los desocupados o las empresas recuperadas, se plantean la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, jardines de infante, espacios de alfabetización y centros culturales.

Por último, las formas de acción tradicional, cuyo mejor ejemplo es la huelga, tienden a ser acompañadas por otras acciones autovalorativas, a través de las cuales los nuevos actores se hacen visibles y reafirman sus rasgos y señas de identidad en tanto trabajadores. Las *tomas de las ciudades* de los indígenas representan la reapropiación, material y simbólica, de un espacio “ajeno” para darle otros contenidos así como las *tomas de las fábricas* tienen su impacto autovalorativo para los obreros.

“La acción de ocupar la tierra o la fábrica (a pesar de sus diferentes connotaciones socioculturales) representa, para el campesino sin tierra y el obrero desocupado, la salida del anonimato y es su reencuentro con la vida.” (DÁVALOS, 2002, p. 124)

Movimientos sociales y educación

Los movimientos sociales son medios que nos hablan a través de la acción. Éste es el mejor medio de comunicación y de educación del que disponen para transmitir su proyecto alternativo de sociedad. La acción transformadora como lugar educativo es, por tanto, un factor común en el campo de los movimientos sociales. Si se analiza, a modo de ejemplo, cuál es la visión de la educación de uno de los movimientos que más fuerza tiene en la actualidad a escala mundial – *el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (MST)*- se observa que, para ellos, la mayor escuela es el propio movimiento, su dinámica de movilización, lucha y resistencia.

En América Latina, existen movimientos sociales que se caracterizan por haber dado a la escuela un lugar preferencial en su proyecto y en sus movilizaciones. Algunos de los rasgos más significativos de su propuesta pedagógica han sido recogidos y sistematizados por la investigadora M. Harnecker (2002). Señala que para este movimiento la lucha social es entendida como lugar educativo, con sus contradicciones, enfrentamientos, conquistas y derrotas; la educación para el trabajo y por el trabajo, como un modo de vincular pensamiento y acción; el poder de elección y de participación en el movimiento como una forma de educarse en la participación social; el valor de la historia, ya que supone educar en una cultura de la memoria y en su carácter procesual e inacabado, la historia como algo que es construido por las personas y, finalmente, la alternancia entre escuela y comunidad, que permite superar los límites de los muros del aula.

Su práctica supone un reto para otros movimientos sociales que, a partir de contextos diferentes, intuyen las posibilidades de la educación para la participación y una ciudadanía activa. Los movimientos sociales libran una batalla con el poder hegemónico por el control y el cambio de los códigos desde los que interpretar y dar sentido a la realidad. Hay un conflicto por la información y formación de la realidad. Por ello, el análisis de las relaciones que pueden llegar a establecer los movimientos sociales con la educación va más allá de la simple posibilidad de transmisión de formaciones alternativas.

“Es generar nuevos modos de relación social y cultural que permitan construir identidades colectivas, en la consolidación de unas cosmovisiones y sistemas de valores que cimienten prácticas emancipadoras y proyectos alternativos de sociedad.” (ZUBERO, 2004, p. 25).

En Latinoamérica son abundantes estos emprendimientos educativos –las escuelas, por ejemplo- llevadas a cabo por movimientos sociales de carácter popular e insertos en una dinámica de reclamo social por recuperar y construir espacios de poder y generar instancias de producción de conocimientos desde la disputa sociopolítica llevada al campo de la organización social.

En la Argentina en los inicios del milenio, y como respuesta a la crisis económica y al retroceso del estado en política social –por ejemplo en el conurbano y la Capital Federal- fueron creciendo iniciativas educativas de carácter autogestivo en el terreno de los movimientos sociales. Instalando un proceso, que al igual que en el resto Latinoamérica colocaba en tensión y a la vez cuestionaba la función social de la escuela, el rol del estado (por ejemplo en áreas habitualmente olvidadas, como la educación de jóvenes y adultos) así como en el diseño de los espacios sociales escolares y su propia gramática escolar. En nombre de la educación popular, diversos movimientos adoptaron experiencias provenientes de la larga *tradición freiriana* y la adecuaron a las nuevas necesidades. La institución escolar fue objeto de revisiones y praxis dentro de los diferentes movimientos sociales, según la dimensión y la historia de cada uno de ellos. El caso brasileño, con sus 17000 escuelas, sin duda, influyó en forma en el resto de las experiencias del continente.

Acercarnos a nuestro objeto de estudio, es decir, a las experiencias de escuelas construidas en organizaciones sociales supone adentrarnos en un marco conceptual que dentro del campo de la investigación educativa apela a categorías tales como gramática e identidad escolar.

Revisaremos a continuación, a modo de antecedentes e influencias en nuestras experiencias estudiadas, parte de este debate y exploraremos algunas de las escuelas creadas en y por los movimientos sociales, focalizando nuestra investigación en dos organizaciones sociales de la Argentina en los que se formaron escuelas populares–bachilleratos de jóvenes y adultos–construidos, uno en el marco de la empresa recuperada y el otro en una organización territorial cooperativa en el conurbano bonaerense.

Escuelas populares: gramática e identidad escolar

Las instituciones escolares son sin duda unos de los espacios sociales más normados, reglamentados y controlados. Como sabemos, existen muchos dispositivos escolares, entre ellos el currículum, que de hecho ha oficiado y oficia como mecanismo relativamente eficaz a la hora de prescribir el acontecer y el ritmo de las actividades. A la vez le otorga, y esta afirmación es parte del debate educativo, una marca estandariza, una gramática escolar identificable a través del tiempo y el espacio. En esta dirección, la hipótesis de investigadores como Tyack y Cuban (1995) sostiene que existe en las escuelas una gramática escolar¹¹ estandarizada y regular que a permanecido casi imperturbable a los variados intentos de reformas o cambios del sistema educativo e incluso en los diferentes espacios en las que se construye. En este sentido, señala el autor que es muy poco lo que se modificó en las escuelas, en las formas de organizar los tiempos, los espacios físicos, la clasificación de los alumnos, la distribución en los cursos, así como también los mecanismos de graduación y acreditación formal.

Este señalamiento realizado por Tyack y Cuban (1995), establece, al mismo tiempo, críticas de diferente magnitud acerca de las reformas y/o alternativas educativas llevadas a cabo en las últimas décadas en los diferentes países occidentales. Destacan que los reformistas ignoraron la complejidad de las culturas escolares y consideran que la naturaleza de quienes realizaron los movimientos de reforma tuvieron un alto grado de *mesianismo*, así como un fuerte sesgo de superficialidad en las propias medidas pedagógicas y políticas que caracterizaron a las reformas impulsadas. Este conjunto de planteos fueron acompañados por la opinión de numerosos especialistas, tales como Escudero (1994) e Fullan (1992).

Desde diversas perspectivas, se establecieron críticas a los argumentos de Tyack y Cuban (1995), sobre la persistencia de la gramática escolar y la incidencia o no de los programas de reforma. Los críticos de esta postura, Antonio Viñao (2001, p. 34) y Agustín Escolano (2000), señalan que Tyack

¹¹ El concepto de *gramática escolar* es utilizado por varias de los autores consultados como equivalente al de *cultura escolar*, sin embargo, sería interesante entender este último concepto como menos esquemático y estructural que lo sugerido por Tyack. La noción de *cultura escolar* comprende un complejidad de sentidos y significantes que pareciera no estar planteados por los autores norteamericanos citados. Para esta noción consultamos Peter Mac Laren (1995) y Henry Giroux (1997).

y Cuban (1995) establecen un análisis excesivamente globalizador del problema, entienden que estos autores se refieren más a la gramática de los profesores, que a la de los alumnos, *toman a las partes como el todo*. No tienen en cuenta, afirman, la complejidad de la cultura escolar, como por ejemplo, la de los alumnos, la ritualidad y sobre todo los contextos políticos y educativos en los que fueron diseñadas los pilares constitutivos de las gramáticas escolares y sus espacios sociales. La vida escolar no tiene ni cobra sentido sino es experimentada por sus habitantes, si no es contada y recreada por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente, y si el currículo no es vivido y resignificado por aquellos que mediante enseñanzas y aprendizajes llevan a cabo, de manera contextualizada y concreta, los procesos de transmisión y recreación cultural en la propia escuela.

Así por ejemplo, Escolano (1999) sugiere analizar la cultura escolar desde tres culturas, la cultura empírica de los docentes, la científica de los académicos y la política de los gestores. Por ello sostiene que no debe hablarse de una sola cultura escolar sino de varias, el problema del *fracaso o el éxito* de las reformas se encuentra en la omisión de las particularidades de la cultura múltiple escolar. En síntesis, las críticas al planteo de Tyack y Cuban (1995) sostienen que estos atienden superficialmente al concepto de gramática escolar y su relación con los cambios y resignificaciones sociales.

Entendemos que la noción de cultura escolar es el resultado de un proceso histórico, en el que la gramática escolar no aparece de una vez y para siempre sino que es el resultado de permanentes modificaciones. De hecho es interesante el recorrido histórico que hace el investigador J. Trilla (1999) sobre el proceso de construcción del espacio social y sus modificaciones a través de las diferentes etapas históricas; en este punto de vista, la diversidad y los cambios en la gramática escolar son evidentes, incluso a la luz de las experiencias reseñadas e investigadas en este estudio. Sin duda que pueden tener muchas cosas en común escuelas diseñadas en un sistema escolar tradicional con las construidas en movimientos sociales, pero, como veremos más adelante, acaso ¿no es posible destacar las particularidades y resignificaciones sociales de las denominadas “escuelas populares”? o ¿estudiar la influencia de los movimientos sociales en el diseño, gramática e identidad escolar? En este sentido, rescatamos la pertinencia y

atención a la particularidad de estas nuevas configuraciones socioeducativas. Por otro lado, el planteo de Tyack y Tobin no parece tener en cuenta nociones y conceptos que han enriquecido el estudio de las culturas escolares, tales como ritualidad,¹² la conflictividad social o el diseño de otros espacios sociales y por lo tanto de otra gama de relaciones interpersonales y colectivas, tal como lo veremos en nuestros estudios de caso y en los antecedentes e influencias del MST brasileño.

La escuela como *organización social* en empresas recuperadas y organizaciones territoriales¹³ de la Argentina

La síntesis del debate precedente sobre la existencia o no de una gramática escolar única ha sido presentada como escenario y contexto adecuado para la problematización de las escuelas estudiadas en el presente trabajo. Más aún cuando han surgido en los últimos años, desde diferentes latitudes y especialmente en Latinoamérica, diagnósticos y propuestas que subrayan la necesidad de establecer nuevos marcos de discusión acerca de la función social de la escuela, involucrando como un aspecto particular el diseño de espacios sociales escolares, conforme a los cambios ocurridos en las sociedades contemporáneas. Sin pretender abarcar desde nuestro universo de análisis el conjunto de esta problematización, nos parece, empero, adecuado atender a sus fundamentos teóricos y establecer relaciones que nos permitan comprender la naturaleza de las *escuelas populares autogestionadas* (bachilleratos de jóvenes y adultos) construidas en los movimientos sociales analizados en el presente estudio. La crisis de este sistema educativo, que no es otra cosa que la expresión particular de una crisis general que sufre la Argentina hace varias décadas, generó la necesidad desde diversos sectores de interés (especialistas, gobiernos, comunidad educativa y movimientos sociales, entre otros) de un replanteo del papel de la escuela y el objetivo de la misma dentro de la sociedad. Los años del neoliberalismo instalaron la noción y en muchos aspectos efectivizaron una cuestionada caracterización *reformista* de las políticas públicas en el

¹² Sobre el concepto de ritualidad consultamos MC LAREN, P, *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI, 1995.

¹³ Ver Roberto Elisalde y Marina Ampudia. Notas sobre la escuela como organización social. Buenos Aires, *Revista MNER*, 2005.

terreno educativo, así como restaron protagonismo a campos específicos tales como la educación de jóvenes y adultos.

Es en ese escenario que diversas organizaciones sociales tomaron la iniciativa de atender y crear espacios de formación socioeducativa, generalmente situados en los límites de sus propias iniciativas. Esto fue lo que ocurrió en las empresas recuperadas y en innumerables organizaciones territoriales del conurbano.

Desde esta perspectiva fue considerado como necesario –para los movimientos sociales- la apertura de ámbitos de discusión y construcción en los que comiencen a plantearse sus problemáticas educativas, y por ende, un debate en torno a la función social de la escuela y en especial la de jóvenes y adultos.

Parte de estas reflexiones se tradujo en la construcción de *escuelas como organizaciones sociales autogestionadas* que trascienden el *adentro-* y que se integran en el ámbito de lo barrial y social, alcanzando el *afuera-*, suprimiendo los límites de la diferencia entre uno y otro espacio; donde la escuela pueda ser parte de la comunidad, concibiéndola, asimismo, como un campo de tensión y discusión permanente entre una y otra dimensión.

Plantear *la escuela como y en organizaciones sociales* significa para estos movimientos pensarla como integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar sus estrategias socioeducativas como acciones que se despliegan y son parte del entramado *societal* a través de la coordinación de múltiples tareas con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos.¹⁴

Esta noción sugiere y promueve el cambio y la apropiación de significados y construcciones colectivas, tomando distancia de la negatividad de la educación popular comprendida como adoctrinamiento o la teoría de la instrucción, en tanto interpretación prescriptiva.

¹⁴ Cuando nos referimos a escuelas fundidas en los barrios pensamos en un significado claramente político, el trabajo barrial adquiere significado en tanto coordinación con las tareas desarrolladas por y con organizaciones sociales y populares, tales como cooperativas, Ongs, o movimientos de desocupados. Este planteo se ubica en una concepción que va mas allá de la tradicional escuela que presta eventual e irregularmente “servicios” a la comunidad. Aspira a una incorporación y participación de la propia comunidad en su organización.

Los movimientos sociales estudiados - empresas recuperadas y organizaciones territoriales, junto a la cooperativa de educadores - conciben a la *escuela como un lugar donde conviven distintos saberes, académicos y populares*, científicos y de resistencia, donde esa tensión permite y genera la riqueza de la praxis. En definitiva, se trata de una interpretación educativa que promueve una relación dialógica opuesta a la educación *bancaria*, que sintetiza *saberes eruditos, locales y de lucha* (FREIRE, 1980). Una escuela en el campo de la educación popular, desde una perspectiva de *educación para la liberación*, como afirmaba P. Freire (1980), y de formación integral, para la apropiación y reconfiguración de saberes.

El binomio educación formal-educación no formal, es cuestionado por entender que la educación popular debe introducir y ser parte de la educación para jóvenes y adultos, para aquellos que especialmente fueron excluidos, tanto del sistema económico como del sistema educativo: entendemos que organizar escuelas significa desterritorializarlas de su función social y reterritorializarla, apropiándonos de ella en tanto organización social y llevarla al campo de lo popular, con sus demandas y reivindicaciones (AMPUDIA, 2007).

Paulo Freire (1980) planteaba que la educación popular debe ser parte de la *re-invencción del poder popular*. Esta afirmación implica pensar la escuela y la educación desde una nueva relación: *las escuelas y los movimientos sociales*; en definitiva, *las escuelas como organizaciones sociales* cuestionadoras de los saberes instituidos, sin falsos neutralismos, buscando trascender los límites del *afuera* y del *adentro escolar*, y por lo tanto, *desfetichizando* sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y en permanente circulación. La exclusión aquí no se traduce en inclusión para la contención, sino para la incorporación de herramientas teóricas y prácticas que sirvan a la acción y comprensión de los problemas del presente.

Desde este enfoque, las escuelas son representadas como iniciativas populares autogestionadas; pensadas como organizaciones sociales e impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación.

Esta concepción no significa en absoluto la renuncia a una escuela pública, estatal, popular y gratuita sino más bien incorporar a esta tradición

de lucha otras herramientas de construcción que reconozca las particularidades del campo de la educación de jóvenes y adultos y el protagonismo de los movimientos sociales de tradición popular.¹⁵

La empresa recuperada Impa y la organización territorial El Telar constituyen los dos escenarios sociales en los que fueron construidas las escuelas populares de jóvenes y adultos objeto de nuestro trabajo. Revisar parte de su historia implica analizar, asimismo, las claves culturales e históricas de las experiencias educativas desarrolladas en estos movimientos sociales.

Dos experiencias de escuelas populares en empresas recuperadas y organizaciones territoriales

a. Breve historia de una empresa recuperada por sus trabajadores: *ocupar, resistir, producir*¹⁶ ... y educar

Fundada como empresa alemana en 1910, se nacionaliza en 1945 y se transforma en cooperativa de trabajo en 1961. En 1998 sufre un proceso de vaciamiento que lleva al cierre de la fábrica hasta que en mayo de ese año los trabajadores recuperan la fuente de trabajo, volviéndola a poner en marcha hasta el día de hoy, afrontando grandes dificultades y hasta el momento prácticamente sin apoyo de políticas públicas.

La empresa produce papel aluminio, que en su versión de recipiente o envase flexible, tiene su mercado en la industria de la alimentación y expendio de mercaderías perecederas. Asimismo mediante diferentes procesos, se elaboran envases rígidos de alta seguridad que permiten a las industrias cosmética, medicinal y química envasar productos que requieren condiciones de higiene, hermeticidad, seguridad y calidad regidas por normas legales y técnicas específicas. Las impresiones exteriores de estos envases, forman la presentación de los mismos, imprimiendo los textos y especificaciones necesarias.

¹⁵ En reiterados documentos la Cooperativa de educadores (Ceip) plantea como herramienta válida para la educación de jóvenes y adultos la organización de escuelas autogestionadas no estatales, no así para el resto del sistema educativo.

¹⁶ *Ocupar, producir, resistir*. Ese fue el lema de las empresas recuperadas por los trabajadores en sus planes de reorganización y demanda de permanencia de sus fuentes de trabajo, a la vez de proponer y llevar a cabo acciones para gestionar ellos mismos las fábricas. La consigna citada fue tomada del MST de Brasil.

La sección imprenta papel aluminio de Impa cuenta con impresoras flexográficas y huecograbado de hasta seis colores; el foil de aluminio puro e impreso es un insumo básico en la industria alimenticia por sus características y barrera a la luz, los gases y demás elementos que reducen la vida útil de un producto. También se fabrican tapas impresas, aptas para termosellado con diversos compuestos poliméricos; fabricando también compuestos en las que el aluminio, junto con otros sustratos como papel, celofán, polietileno, etc., protege y presenta los productos en envases flexibles de gran uso y demanda.

El foil de aluminio envasado en rollos para uso hogareño o industrial, es fabricado en espesores que permiten entregar productos para usos variados. Actualmente procesa aluminio en sus fases de fundición, laminación, extrusión e impresión. Además de llevar a cabo tareas de producción propias de una fábrica, Impa se conformó desde su recuperación como proyecto cultural, denominado *La Fábrica Ciudad Cultural*:

Cuando en 1998 nos integramos a IMPA La Fabrica Ciudad Cultural, lo primero que nos impresionó fue como en un lugar concreto se podía expresar en su denominación y forma una concepción tan amplia como: ciudad-espacio-producción fabril y producción artística-cultural. Se rescataba desde los trabajadores una concepción integral de producción y creatividad que los creadores de la Escuela Bauhaus llevaron adelante en su tiempo. En el siglo XX un grupo de trabajadores no solo recuperaban su fabrica para sí, la ponían a producir con criterios solidarios, rompían la lógica del capitalismo, sino que además audazmente convocaban a los sectores de la cultura a que se sumaran a su proyecto, se lo apropiaran y juntos construyeran esta Ciudad Cultural. (MEMBRO GRUPO, 2003).¹⁷

Este emprendimiento desarrolla sus actividades dentro de la fábrica y es una experiencia solidaria hacia la comunidad llevada también a parques, escuelas y otros centros y espacios culturales. Desarrolla ciclos de conferencias y de educación popular y recibió la colaboración y el apoyo de diferentes organismos culturales nacionales e internacionales. En el interior de esa Ciudad Cultural, en ese lugar de trabajo, en esa trama urbana de largos pasillos, de múltiples espacios que caracteriza a una fábrica

¹⁷ Entrevista a un integrante del grupo fundador de *La Fábrica Ciudad Cultural*, diciembre 2003.

metalúrgica, los obreros y artistas impulsaron un proyecto cultural único, que busca expresar lo fabril y lo artístico.

A partir de diciembre del 2001 a la vez que las fábricas comenzaban a cerrar sus puertas, producto de la crisis económica que se profundizaba en la Argentina, surgieron nuevas experiencias de empresas recuperadas, en la Capital Federal, en Provincia de Buenos Aires y en el interior del país. Su lema continuaba siendo *ocupar, resistir y producir* y muchas de estas iniciativas fueron acompañadas también por sectores de la cultura y la educación. Actualmente existen más de 180 empresas recuperadas y autogestionadas por más de 10.000 trabajadores en todo el país. Al inicio de este proceso se nuclearon en el Movimiento Nacional de Empresas recuperadas (MNER), que junto con otras organizaciones de este sector reúne a la mayoría de las fabricas. Incluso estas experiencias se extendieron hacia Latinoamérica, de tal modo que países como Uruguay, Brasil, Perú y Venezuela cuentan con iniciativas de similares características.¹⁸

El proyecto educativo en Impa se inició en el 2003 y la escuela popular –bachillerato– de jóvenes y adultos abrió sus puertas un año después, diseñándose dentro del espacio fabril, con la asistencia y colaboración de los trabajadores del área de producción. El carácter de escuela “de la fabrica recuperada Impa” o sencillamente “nuestra escuela” como la definen los propios trabajadores, demuestra actualmente la rápida apropiación del proyecto por parte de la cooperativa de producción.

b. Una organización territorial del conurbano bonaerense¹⁹

La Asociación El Telar –*la Cooperativa* la llaman todos los vecinos de su barrio– surge como tal en el proceso de ocupación y organización de un terreno –de origen fiscal– en el barrio Bancalari, en la localidad de Don Torcuato, Partido de Tigre. La *ocupación²⁰ fue de hecho*, sin permiso ni título

¹⁸ En octubre del 2005 se llevó a cabo en Venezuela el *1er Encuentro de Empresas Recuperadas de Latinoamérica*.

¹⁹ La cátedra de Psicología institucional de la UBA, a través de una propuesta de trabajo de docentes y estudiantes, realizó una investigación sobre El Bachillerato El Telar. En Impa fueron varios los grupos de trabajo de la Universidad de Buenos Aires que realizaron estudios sobre su escuela.

²⁰ La ocupación de tierras hacia mediados de los ´80 fue un proceso social que se extendió por diferentes distritos de Buenos Aires. Así por ejemplo, en el sur de la Provincia surgieron numerosas organizaciones sociales, una de las más reconocidas en *la Federación de Tierra y Vivienda (FTV)*, integrante de la *Central de Trabajadores Argentinos (CTA)*.

de propiedad. Allí un conjunto de militantes sociales, algunos ligados a experiencias de base de la iglesia y otros provenientes de experiencias políticas de los ´70, llevaron a cabo a mediados de los años ´80 emprendimientos comunitarios con la finalidad de dar cuenta de alguna de las necesidades más urgentes del barrio. Primero fue construido un comedor, luego un jardín de infantes, y más tarde se sumaron numerosos proyectos en el área productiva. Una panadería/cooperativa, una feria, emprendimientos textiles - elaboración de guardapolvos. Más tarde crean un *Centro de Formación Profesional* que tiene como finalidad capacitar a jóvenes para el mundo del trabajo. Esta propuesta incluyó formación en oficios a través de cursos de mecánica en herramientas, soldadura, electricidad e informática, con títulos oficiales y talleres de capacitación en saberes que permitan “la autogestión y organización del trabajo solidario y asociativo”. Estas acciones incluyen la participación de centenares de familias dentro de una organización social constituida bajo los principios de la solidaridad y la participación comunitaria.

La propuesta educativa del *Bachillerato de Adultos El Telar* es organizada a partir de 1999 y se dirige especialmente a jóvenes y adultos, la mayoría proveniente de hogares muy pobres de la localidad de Bancalari. La creación de esta escuela fue una iniciativa de la *Asociación/Cooperativa El Telar* e implementada –como fue señalado en la Parte I- por la Cooperativa de Educadores (Ceip), formada por docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires²¹. El diseño de la escuela y las estrategias socioeducativas para su apertura se llevaron a cabo en varias etapas. Una primera consistió en la realización de relevamientos en el barrio a fin de realizar un diagnóstico de las condiciones socioeducativas de la población y una segunda etapa consistió en la construcción de la escuela propiamente dicha, coordinación de la propuesta pedagógica, orientación académica del bachillerato y definición del equipo de trabajo.

Consideraciones finales

En este trabajo describimos y analizamos las experiencias pedagógicas que dieron como resultado la creación de bachilleratos populares en

²¹ El grupo de trabajo se denominó *Equipo de Educación Popular* y fue el antecedente de la *Cooperativa de Educadores e investigadores Populares(CEIP)*.

empresas recuperadas y organizaciones territoriales en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense de la Argentina. Este fenómeno relativamente reciente tiene como marco histórico el proceso de surgimiento y consolidación de los movimientos sociales latinoamericanos y argentinos al calor del rechazo de las políticas neoliberales de los años '90. Y en un contexto en el que estos movimientos asumen el desafío y el protagonismo de construir espacios educativos en su propia territorialidad, como formas de autovalorizar su identidad y desarrollar en la acción, los principios de autogestión y cooperación social, reclamando a la vez al estado la garantía por el derecho a una educación pública y popular.

Referencias

- AMPUDIA, M., Educación de jóvenes y Adultos en contexto de desigualdad social. En: GOBBO, F.; COSTA, C. (Comp.) *Antropología y educación en A. Latina*. Roma: Editoria Ciusu, 2007.
- CANAVESE, M; FORNILLO, B. Intelectuales en la acción política. *Diario Clarín*. Buenos Aires, sep., 2006. Suplemento Ñ
- CTERA, CNTE, et al. *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. Notas sobre la escuela como organización social. *Revista MNER*. Buenos Aires, 2005.
- ESCOLANO, A. Los profesores en la historia. In: MAGALHAES, J.; ESCOLANO, A. (orgs.) *Os professores na História*. Porto: Sociedades de Ciências da Educação, 1999.
- ESCOLANO, A. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y Desencuentros. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 2000
- ESCUADERO, J. M. El desarrollo del currículo por los centros en España. *Revista de Educación*. Madrid, 1994.
- DÁVALOS, P. Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémico. In: MATO, D. (Comp.) *Estudios y otras prácticas interculturales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso, 2002.
- FONTANA, *La historia después del fin de la Historia*, Barcelona: Crítica, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- FULLAN, M, Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de pedagogía*. n. 209,1992.

- GARCÍA DE LEÓN, A. *Chiapas: una modernidad particular*. México: Océano, 2002.
- GARCÍA LINERA, A. Multitud y comunidad: La insurgencia social en Bolivia. *Chiapas*. México, n. 11, 2001.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Perfiles educativos. Barcelona: Paidós, 1997.
- GRAMSCI, A. *La Alternativa Pedagógica*. México: Fontamara, 1981.
- HARNECKER, M. *Sin Tierra*. Construyendo movimiento social. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- MC LAREN, P. *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI, 1995.
- NEGRI, T. *Dominios y sabotaje*. Barcelona: El Viejo Topo, 1979.
- OLIVEIRA, A. El concepto de Movimientos sociales: un balance inicial sobre su empleo en México (1970-1996). In: OLIVEIRA, A. *Movimientos Sociales*. Desafíos Teóricos y Metodológicos. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara, 1999.
- PORTO GONÇALVES, C. W. *Geografías*. Movimientos sociales y nuevas territorialidades y sustentabilidad. México: Siglo XXI, 2001.
- SAEZ, M. (coord.). *La red es de todos*. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red. Madrid: Popular, 2004.
- SVAMPA, M., *La sociedad excluyente*. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus, 2005.
- TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela, el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1999.
- VIÑAO, A. Fracassam as reformas educativas? A desposta de um historiador. *Sociedade Brasileira de Historia da Educação*. São Paulo, p. 34, 2001.
- WALLERSTEIN, I. *Un mundo incierto*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2002.
- ZIBECHI, R. *Genealogía de la revuelta*. Argentina: la sociedad en movimiento. Buenos Aires: Letra Libre, 2003.
- ZUBERO, I. “Conocer para hacer: la tarea cultural de los movimientos sociales”. Em: MARÍ SAEZ, M. (coord.). *La Red es de todos*. Cuando los movimientos sociales se apropian de la red. Madrid: Editorial Popular, 2004.