

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# **Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo. ¿Autonomía vs estatización?.**

Nora Gluz.

Cita:

Nora Gluz (2009). *Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo. ¿Autonomía vs estatización?. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1571>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# **Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo**

**¿Autonomía vs estatización?**

**Nora Gluz**  
UNGS/UBA

## **1- Introducción**

El trabajo presenta los resultados preliminares de una investigación sobre las experiencias educativas que desarrollan distintos movimientos sociales.

Estas experiencias comparten la posición crítica respecto de las relaciones establecidas a lo largo del capitalismo entre educación y sociedad. Pero el sentido que adquiere para cada una de ellas sólo puede ser comprendido en el marco de las apuestas políticas que cada movimiento despliega en su pretensión de construir una subjetividad no subordinada. El modo en que se materializan estas intenciones los posiciona diferencialmente respecto del poder estatal en la construcción de un proyecto educativo y social desde el cual disputan el monopolio de la violencia simbólica que detenta el Estado.

El trabajo se centra en dos casos de estudio seleccionados en función de las estrategias que desarrollan en su lucha. El primero, una experiencia de terminalidad de la escolaridad básica para

adultos desarrollado por un movimiento social que se va integrando a las estructuras estatales perdiendo su carácter movimientista. El segundo, un bachillerato de jóvenes y adultos que se crea, consolida y lucha por el reconocimiento oficial de los títulos y financiamiento estatal para autoorganizarse.

## 2- EDUCACION Y MOVIMIENTOS SOCIALES

Qué son los movimientos sociales constituye un debate al interior de las ciencias sociales. En todos los casos, lo que se intentan explicar son los fenómenos recientes de movilización social por fuera de las instituciones políticas establecidas y que por lo tanto rebasan el espacio político de la democracia liberal centrado en los partidos políticos y la disputa representacional en el campo electoral.

El análisis acerca de los movimientos sociales está atravesado por múltiples debates. En primer lugar, la relación con lo político. No toda acción colectiva es movimiento social sino sólo aquella en la que los individuos se unen en la defensa de sus intereses comunes en redes sociales por fuera del sistema político institucional. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público. Son desafíos colectivos que se construyen en interpelación con las elites y las autoridades, cuyos objetivos se van construyendo y modificando con el propio movimiento. Esta definición se aleja de aquellas otras cuya amplitud incluye cualquier tipo de organización de la sociedad civil pero que en realidad son antiestatistas más que luchas colectivas por erradicar la dominación (Follari; 2003).

Una característica peculiar en América Latina es su surgimiento desde los márgenes. Se trata de movimientos que surgen al amparo de los procesos de empobrecimiento, vulnerabilidad y exclusión social producto de las políticas de apertura comercial y reestructuración del Estado.

La lucha por la apropiación del acceso al saber cobra fuerza en la medida en que ciertos movimientos sociales logran sistematicidad, sostenimiento en el tiempo, ampliación de su radio de acción e incluso, en algunos casos, reconocimiento oficial. Estas iniciativas se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras de las voces y vivencias de los sectores socio-económicamente más vulnerables, dando cuenta de la peculiar articulación que configura el campo de la educación popular entre la oposición a lo oficial por la

reproducción del status quo y el propósito democratizante de la misma. En sus versiones más radicalizadas, los colectivos disputan uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer – especialmente a través de la escuela– las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo (Bourdieu, 1996). Otras experiencias en cambio, ejecutan en los barrios, propuestas de escolarización definidas en el campo estatal asumiendo el rol de co-gestores. Se trata de movimientos sociales que, según algunos autores, se encuentran tensionados por procesos de cooptación (Svampa y Pereyra; 2005) que en algunos casos acaban por integrarlos al campo oficial del estado desdibujando sus características propias de movimiento social.

Las opciones asumidas para incidir en la educación oficial dependen de las opciones más globales que asumen los movimientos respecto del estado en distintos momentos del desarrollo de sus luchas y de su articulación con otros actores sociales.

### **3- LO OFICIAL, LO POPULAR Y LO PÚBLICO: LA FUERZA DE LA LEY Y SUS TENSIONES RESPECTO DEL BIEN COMÚN.**

El trabajo se centra en dos estrategias de los colectivos respecto de la educación de los movimientos y la escuela oficial. Por un lado, movimientos que se integran al Estado y pretenden desde allí incluir sus demandas a través de la influencia en la definición e implementación de políticas educativas. Por otro lado, movimientos que desarrollan experiencias y reclaman reconocimiento oficial y financiamiento público pero sin la intervención directa del Estado.

#### **3.1. Las luchas “desde adentro”**

Se trata de experiencias educativas que se integran a la órbita estatal, aunque separados del modo corriente de prestación de los servicios educativos. Se incluyen vía alianzas estratégicas con el Estado –de allí que se discuta si conservan su carácter de movimiento social- y pueden enmarcarse en procesos más generales que Svampa (2007) denomina de subsidios para la auto-organización de los pobres. En muchos casos implicó la institucionalización de los movimientos, volviéndose oficialistas. Mantienen el proyecto propio, pero *“se subordinan a los designios movilizadores del gobierno”* mientras duran las alianzas, pudiendo distanciarse y hasta volverse opositores cuando se modifica la correlación de fuerzas del movimiento dentro de la coalición en el poder.

En el campo educativo, el movimiento asume la co-gestión con el estado en la definición e implementación de políticas educativas. Para el estado implica el aprovechamiento del trabajo territorial previo del movimiento, además de la legitimación política; para el movimiento, implica mejorar los recursos disponibles para su accionar y ampliar el alcance que le proporciona integrarse a la política oficial para gestar prácticas en el plano local ligadas a las necesidades e intereses del movimiento.

El análisis que presentamos es sobre el estudio de caso de la experiencia de implementación del “Programa Provincial de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos” que desarrolla Barrios de Pie en Grand Burg.

Barrios de Pie se organiza como movimiento social en el año 2001, nucleando experiencias anteriores de trabajo barrial de la CTA, ex militantes peronistas y las vivencias de los primeros cortes de ruta en La Matanza, entre otras cuestiones.

Su principal reclamo es por trabajo y hacia el Estado, así como por la alimentación. Esta última demanda se materializa en la creación de comedores comunitarios, principales espacios de aglutinamiento del movimiento. La organización por la supervivencia los va llevando a organizarse para resolver otras áreas de sus vidas. En el caso de la educación, dos cuestiones parecen ser fundacionales. Por un lado, la preocupación por el fracaso escolar de los niños en estos barrios. Para afrontarla desarrollan apoyo escolar a contraturno a los que suman luego talleres recreativos, de arte, etc. Por otro lado, la preocupación de algunos militantes por fortalecer la conciencia crítica de los militantes a través de la educación popular. Los primeros talleres de educación popular a los que convocaron, fueron el puntapié para la primera experiencia educativa a escala del movimiento: el desarrollo de procesos de alfabetización, frente a la evidencia de la significativa cantidad de analfabetismo que observaron en los barrios.

El año 2003 es para los protagonistas del movimiento un punto de inflexión, cuando deciden seguir la lucha al interior mismo del Estado y asumen cargos políticos al considerar que el gobierno de Kirchner expresaba la concreción de muchas de sus demandas. Esto se vincula también con la concepción política de algunos dirigentes, que ven en el proceso electoral un espacio de lucha, a diferencia de otros movimientos sociales. De hecho, comienzan a sumarse a las listas electorales del oficialismo como diputados o intendentes y a asumir cargos políticos.

En este contexto, el trabajo educativo asumirá en algunas de sus facetas nuevas características. Los procesos de alfabetización que venían desarrollando de manera autónoma en articulación con otras organizaciones sociales serán cambiados por la integración a un programa de alfabetización estatal en el que asumirán la ejecución. Con la integración de militantes como funcionarios del Estado, iniciarán su participación en el diseño e implementación de las políticas públicas bajo la pretensión de contribuir a la transformación de las mismas y a la oportunidad de integrar los intereses y estrategias de los sectores populares a las prácticas de intervención del Estado.

En este marco, crean en el año 2005 el “Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos” bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, junto con un conjunto de organizaciones sociales que venían llevando adelante experiencias de alfabetización en el marco del “Programa Nacional de Alfabetización Encuentro”.

Estas primeras experiencias supusieron una crítica a la escuela pública, a sus características reproductoras y la pretensión de transformarla para *“que sea una educación transformadora, que juegue a favor de los intereses de los sectores populares. Bueno, esa fue siempre la perspectiva que nosotros tuvimos respecto del Estado. La autonomía como organización, pero a la vez la visión de que ese estado hay que disputarlo, que la transformación de ese estado tiene que ver con la transformación del país y con la transformación de la calidad de vida del pueblo”* (Entrevista Coordinadora Nacional de Educación Popular, BDP).

El Programa lo implementan las organizaciones sociales a escala territorial, gestionando el espacio y la matrícula. A través de esta experiencia pretenden que quienes se alfabetizan puedan cursar también su escolaridad primaria en los espacios barriales en que venían alfabetizándose, en lugar de cursar en escuelas de adultos. Las organizaciones procuran el espacio y cuando alcanzan al menos 12 alumnos se solicita una docente –que puede ser de adultos o maestro/a común-, que es seleccionada según los cánones oficiales y financiada por el Estado. Funcionan articulados con una escuela de adultos cuya directora asume la dirección del centro.

Esta experiencia supone un arraigo en el barrio que según los militantes del movimiento la escuela oficial no construye y que ha llevado al estado a esta necesidad de aliarse a los movimientos. Dos peculiaridades distinguen la experiencia. Por un lado, y lejos de la lógica burguesa, convierten el hogar en un espacio público, se abren hacia el afuera, situación que instauran como novedad los

movimientos sociales territoriales al utilizar como espacios de terminalidad escolar las casas de los militantes. Esta estrategia se desarrolla bajo el lema que es posible educar más allá de los muros de la escuela.

Por otro lado, la propuesta no surge con un horario, sino que éste se define en función de los requerimientos de los estudiantes previo a la apertura del centro. Esta condición resulta central para algunos estudiantes que viven en barrios tipificados como peligrosos y en los cuales no quieren moverse en horarios nocturnos. Cabe destacar que la mayoría de las escuelas de adultos funciona en horarios vespertinos.

La preocupación por el fracaso escolar opera aquí bajo la reinserción escolar. Más compleja resulta la resolución de la preocupación por la formación de la conciencia crítica. En primer lugar porque al interior de la experiencia la dinámica de enseñanza no incluye elementos de educación popular, más allá que antes de asumir el cargo los docentes deben realizar un curso con los promotores del movimiento, aparecen fuertemente descontextualizados los contenidos, la docente dicta la clase y siguen las actividades que ella propone. La presencia del movimiento como artífice de ese espacio se evidencia más en la presencia de personas que se saben son militantes y en el discurrir de diálogos respecto de las próximas actividades a las que convoca el movimiento. Asimismo, muchos acceden al espacio educativo o se movilizan en acciones del movimiento como modo de acceder a un plan de renta mínima que co-gestiona el movimiento con el estado a nivel territorial. De hecho BDP ha definido como norma que quienes participan del movimiento y cobran planes sociales tienen como contraprestación la participación en actividades y movilizaciones definidas por la dirigencia. En algunos casos, se trata de un activismo obligado. El sumarse al movimiento por la vía del plan social y la instauración de “obligaciones”, como espacios de militancia no asumidos voluntariamente aparece como obstáculo en la configuración de “lo colectivo” y, por ende, un límite al modo en que la experiencia educativa pretendió ser un eje de formación de sujetos críticos

Si el fortalecimiento de la democracia implica la participación en acciones articuladas tendientes a imponer decisiones de colectividades sociales, la participación como intercambios de favores y/o bienes orada esta posibilidad al fomentar prácticas que de modo no deseados se aproximan más a lo clientelar que a la autoorganización. (Trotta; 2003). Mientras los dirigentes de BDP implica una estrategia para iniciarlos en la participación, para los entrevistados que reciben planes constituye en compromisos y favores.

### 3.2. Las luchas desde afuera

Otra línea de experiencias se desarrolla, sostiene y consolida y posteriormente inician la lucha por obtener el reconocimiento oficial de los títulos.

En esta tipología incluimos como caso de estudio al Bachillerato IMPA, una escuela de nivel medio creada en una empresa recuperada por sus trabajadores. La empresa Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada (IMPA) fue la primera fábrica recuperada en el país. Como han mostrado algunos estudios (Arévalo y Calello, 2003; Retamozo, 2006), la recuperación fue el estandarte de lucha por otras relaciones sociales bajo el lema de “es posible producir sin patrón”, y desde allí se inició la realización de alianzas con grupos piqueteros, asambleas barriales y grupos universitarios. Las alianzas con otros grupos sociales derivaron en el caso de IMPA, en el fortalecimiento del espacio de lo cultural, llegando a denominar al espacio “IMPA Ciudad cultural” por incluir emprendimientos artísticos –obras de teatro, exposiciones plásticas, etc.–, productivos ligados al arte –taller de serigrafía– y de formación –cursos cortos en temas diversos–.

El Bachillerato IMPA se crea en el 2003, vía un trabajo conjunto entre la coordinación de la empresa, en ese entonces bajo la égida del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), y una cooperativa de Educadores e Investigadores Populares surgida en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, que venía desarrollando acciones con asociaciones populares territoriales. Conserva la duración y la titulación de los tradicionales bachilleratos de adultos, y aunque asume formalmente el plan de estudios correspondiente al título de "Perito auxiliar en desarrollo de comunidades" adaptan las asignaturas a los intereses del bachillerato: la formación en cooperativismo.

Cuestionan a la matriz liberal de la escuela pública y por ello cuando proponen la formación de sujetos políticos no es ya la de ciudadanos iguales ante la ley, sino que implica el cuestionamiento permanente a las relaciones de poder establecidas, la construcción de colectivos organizados y la superación de la desigualdad.

Estas pretensiones se materializan –con límites– en la lógica asamblearia de funcionamiento al interior del bachillerato, la rotación de la coordinación, la participación política de los estudiantes (tomar la palabra como característica distintiva de la experiencia estudiantil, definen la participación



en jornadas de protesta, por ejemplo), dominio de la experiencia educativa (definen ritmos y modos de escolarización – menú disponible, pero no vivido como retraso).

Surge como experiencia por fuera de Estado y una vez consolidada lucha por su reconocimiento. A la fecha hay alrededor de 20 bachilleratos populares reconocidos, tanto en Ciudad como en Provincia de Buenos Aires.

Los bachilleratos fueron reconocidos oficialmente dentro de la lógica de escuelas públicas de gestión privada, ya sea porque se las radica allí, o porque se supone los reconoce como una tercer opción –escuelas de gestión social- en una estructura organizativa bicéfala –gestión pública vs. gestión privada- y se las deriva administrativamente en la gestión privada. Más recientemente, la Ciudad de Buenos Aires ha reconocido estos bachilleratos en su especificidad como escuelas de gestión social en la órbita de la Dirección de Planeamiento, que no cuenta con estructuras para supervisión o acompañamiento estatal.

Lo que se observa en este proceso es el modo en que la impronta de las reformas educativas de los '90 se hace sentir en estas luchas. La Ley Federal de Educación significó en nuestro país un desplazamiento y restricción del sentido de lo público. Si en los orígenes la escuela pública se ató a la escuela estatal como proyecto de integración social y espacio de materialización de derechos ciudadanos, dicho marco legislativo denominó a todas las escuelas como públicas y centró las diferencias en la gestión: estatal o privada. De este modo, los intereses privados –y de las escuelas privadas- colonizan el espacio público (Feldfeber; 2003). Si las escuelas son todas públicas, la lucha por transformar la escuela pública se ve obturada, ya que implica un doble proceso: por un lado recuperar el sentido de lo público que va más allá de lo estatal aunque lo estatal es la arena de lucha privilegiada y por otro lado su transformación de modo de integrar los intereses comunes.

A esta primera disputa respecto del sentido de lo público se le suma la disputa por el sentido de su especificidad como escuelas de gestión social.

Según los protagonistas, el constituirse como “escuelas de gestión social”, implica no sólo el reconocimiento de su especificidad, sino adicionalmente el cuestionamiento de la matriz liberal de la escuela pública moderna.

Sin embargo ese mismo término tiene en nuestro país una historia que se arraiga en una idiosincrasia diferente a la que sustentan los bachilleratos populares. Numerosas ONGs bajo el liderazgo de la Fundación Gente Nueva (FGN), impulsaron la creación del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. El objetivo del mismo es articular a la mayor cantidad de instituciones educativas de gestión social y peticionar ante las autoridades nacionales, provinciales y locales su reconocimiento, tratamiento y financiamiento como escuelas públicas, no estatales, de gestión social. El término es utilizado para referirse a instituciones educativas que presenten modelos de gestión donde toda la comunidad escolar esté presente; pedidas por la propia comunidad; gratuitas; dirigidas a dar oportunidades a los sectores menos favorecidos; no discriminatorias por arancel, religión, capacidad intelectual o económica, origen, sector social y con un sistema propio y participativo de elección del personal. Del análisis de los documentos disponibles se evidencian una lucha antiestatista y no una lucha contra la dominación.

#### **4- REFLEXIONES FINALES...**

Las experiencias analizadas critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. Como expresa Thwaytes Rey, *“luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva”* (2004). De hecho, el desarrollo progresivo de sus experiencias implicó también una presión por incorporar sus demandas en la “agenda de políticas públicas”.

Sin embargo, estas experiencias presentan algunas tensiones entre la lucha contra la dominación estatal y las perspectivas antiestatistas de arraigo en ideologías de la nueva derecha. En el primer caso, con la integración a las estructuras del Estado, el efecto no deseado de esta modalidad de funcionamiento puede ser el potenciar la lógica de la “devolución social” propia de la nueva derecha, que sostiene el control estatal pero entrega la producción del servicio a entidades de la sociedad civil, donde la participación en tanto colectividad se expresa sólo en las instancias ejecutivas. Se trata de prácticas tensionadas por la cogestión como estrategia de reconocimiento del derecho a la participación en las decisiones públicas, y la reproducción de la estructura de dominación en caso que no se pueda “decidir” por fuera de las opciones establecidas por el “patrón”. (Trotta; 2003). De hecho, el movimiento participa de los cargos de funcionarios públicos pero en las áreas de lo que Bourdieu denomina “la mano izquierda del Estado” (desarrollo social, áreas educativas de menor relevancia política y de recursos, etc.). A ello se suma una perspectiva

instrumentalista del Estado que limita las posibilidades de crítica a la estructura más profunda de poder social.

En el segundo caso el Estado es un interlocutor a la vez que un adversario político. Lo que se proponen en palabras de Ouviaña, es “*no sólo tornar la gestión pública más permeable a las demandas emergentes de la sociedad, sino también de retirar del Estado y de los agentes sociales privilegiados el monopolio exclusivo de la definición de la agenda social*”. En este proceso, el estado se constituye a la vez que en interlocutor, en un “*adversario político*” (Ouviaña, 2002). Pero su lucha por la figura de “escuelas de gestión social” como propuesta de reconocimiento de su especificidad, podría constituirse en un mecanismo institucional que canalice por vías estatales la pretensión crítica de las experiencias de los bachilleratos y las subsuma en las luchas por la inclusión social desde una lógica caritativa y centrada en la perspectiva de un estado subsidiario más que en la transformación de lo público y la lucha contra la dominación.

## Bibliografía citada

- Arévalo, R. y Calello, T. (Noviembre, 2003). *Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis*. [Web] Ponencia presentada al Segundo Congreso Argentino de Administración Pública: Sociedad, Estado y Administración Pública "Reconstruyendo la estatalidad: Transición, instituciones y gobernabilidad". Córdoba. Disponible en:
- Feldfeber, M. (2003). "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina". En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Follari, R. (2003). "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado". En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Ouviaña, H. (2002). *Las asambleas barriales y la construcción de lo "público no estatal": la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas. CLACSO. Disponible en:
- [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf)
- Svampa, M. (2007); "Las fronteras del gobierno de Kirchner"; en: Cuadernos del Cendes 65, N°24; Venezuela
- Svampa y Pereyra (2005). "La experiencia piquetera: Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina". En Naishtat, F., Schuster, F., Nardachione, G. et al (comps.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.