

Sujetos políticos y resistencia: centralidad de lo educativo

GABRIELA VIRGINIA ANDRETICH

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS (UNER)

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en una investigación que se propuso aportar al proceso de democratización de la escuela pública argentina, a partir del análisis y la reflexión de prácticas pedagógicas (y sociales) democráticas sustentadas en un sentido libertario y emancipador. El objeto de estudio lo constituyeron los componentes/condiciones/procesos, con foco en las prácticas socioculturales y educativas, por las que los movimientos sociales emergentes en América Latina construyen y sostienen nuevos sujetos históricos y socio-políticos. Los casos de análisis fueron el Movimiento de los Sin Tierra brasileño y el Movimiento Pedagógico relacionado con las Fábricas Recuperadas en Argentina. Se abordan en este texto, específicamente, los componentes pedagógicos de los movimientos y el sentido que cobra la educación en la construcción de subjetividad de estos colectivos. Se considera también la amplitud que adquieren los procesos formativos hasta el punto que los movimientos y sus miembros se constituyen en sí mismos como educativos.

Palabras claves: Sujeto político; Educación; Movimientos sociales.

POLITICAL SUBJECTS AND RESISTANCE: THE EDUCATIVE CENTRALITY

ABSTRACT

The following article is part of an investigation in which the purpose was to contribute to the democratization process of the public school in Argentina. Such collaboration was done by the analysis of and reflection upon the pedagogical, social and democratic practices sustained in a libertarian and unrestrained sense. The subject matter was constituted by the components, conditions, and processes, with focus on the socio-cultural and educational practices by which emergent social movements in Latin America build and sustain new historical and socio-political subjects. The study cases were Movimiento de los Sin Tierra (Landless' Movement) from Brazil and Movimiento Pedagógico (Pedagogical Movement) related to Fábricas Recuperadas in Argentina (recovered factories in Argentina). In this text what is specifically addressed is the pedagogical components of the movements and the sense that education earns from the processes in which this groups become subjective. It is also considered up the amplitude that considers the educative processes acquired to the point in which the movements and their members constitute themselves as educational.

Keywords: Political subject; Education; Social movements.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS HISTÓRICO-POLÍTICOS

El presente artículo da cuenta de uno de los temas abordados en una investigación¹ que se propuso aportar al proceso de democratización de la escuela pública a partir del análisis y la reflexión de prácticas pedagógicas (y sociales) democráticas sustentadas en un sentido libertario y emancipador. A partir del rico espectro de experiencias nacidas para hacer frente a los flagelos del capitalismo salvaje, se seleccionaron dos movimientos sociales: el Movimiento de los Sin Tierra (MST) brasileño y el Movimiento Pedagógico relacionado con Fábricas Recuperadas (MFR) en Argentina. Ambos tienen ya un recorrido con antecedentes que dan cuenta de la posibilidad de generar algo distinto a lo impuesto por el modelo neoliberal tendiente a la fragmentación y desarticulación de los sectores populares. Son un medio para generar y articular lo colectivo frente a individuos aislados y atomizados. Buscan la participación social en contra de la limitación a las iniciativas populares, solidarias y articuladas, limitan la exclusión económica y la marginalidad social. Fortalecen la posición de los actores sociales como protagonistas de su propia historia, no como simples espectadores. *Tienden a la transformación de un sociedad injusta hacia otra que respete la dignidad y la libertad de los seres humanos* (DE LUCIO, 2005).

El MST (Movimiento de los Sin Tierra) es fruto de la preocupación por la cuestión agraria que es estructural e histórica en Brasil. Es un movimiento socio-territorial que reúne en su base a diferentes categorías de campesinos pobres, aparceros, medieros, minifundistas y desocupados. Impulsan en los asentamientos la implementación de una reforma agraria que combina la democratización de la propiedad de la tierra con la del capital y la agroindustria, con acceso a educación en todos los niveles y con el desarrollo y la aplicación de nuevas técnicas agrícolas (STÉDILE, 2004).

El movimiento pedagógico relacionado con las fábricas recuperadas en Argentina nace luego de la crisis del 2001. La palpable situación de abandono por parte del Estado y los privados, más los esfuerzos y aspiraciones de los trabajado-

¹ Andretich, G. Informe de Tesis doctoral (Doctorado en Ciencias Sociales) **Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos**. UNER, 2015. Argentina.

res, cuya prioridad era conservar sus fuentes laborales y mantener a sus familias dio pie al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER); este movimiento no es homogéneo, por el contrario, hubo heterogeneidad, complejidad y dispersión en distintas organizaciones y geografías. El grupo que mantuvo su nombre original (MNER) se articuló con universitarios y otros organismos sociales preocupados por la cuestión educativa desde donde surgieron los Bachilleratos Populares para Adultos (BP).

En la medida en que estas experiencias se sistematizan y analizan, pueden ser conocidas por individuos, grupos y organizaciones que tal vez, en algún momento, desde una situación siempre particular, se constituyan en sujetos políticos capaces de sustentar la democratización en distintos ámbitos.

Este texto retoma, de la investigación de referencia, algunos puntos significativos compartidos por las dos experiencias en cuanto a su propuesta educativa y el aporte de ésta al proceso de construcción de sujetos histórico-políticos capaces de pensarse a sí mismos como actores de transformaciones sociales.

PUNTOS DE ENCUENTRO ENTRE LO EDUCATIVO DE LOS DOS MOVIMIENTOS

Las escuelas des MST y BP tienen distintas características, variadas historias y diversos espacios de concreción pero desde su origen, intentan dar cabida a niños, jóvenes y adultos en un espacio que esté en armonía con su contorno, dando lugar a un tipo de escuela muy particular que se ensambla con cada movimiento social.

En los formatos educativos de los dos movimientos **el espacio escolar se presenta inserto en la comunidad y se trabaja desde y con ella**. Cuando hablan de partir de la realidad hacen referencia a que le dan importancia a lo que acontece cotidianamente en las escuelas y su entorno, en el asentamiento si es el caso del MST y a la problemática de los trabajadores y/o su barrio si es el MFR.

En el Movimiento de **Fábricas** Recuperadas los lugares de encuentro entre trabajadores y estudiantes son permanentes, en múltiples circunstancias. Además de las movilizaciones que realizan en forma conjunta y colaborativa, existen espacios colectivos: asambleas, fiestas, peñas, vínculos que atraviesan la fábrica y

la escuela. La comunidad no solo se apropia de aquellos **ámbitos** sino que se fortalece en relaciones y redes. Cuando hablan de la escuela fundida en los barrios, piensan esto con un significado claramente político; el trabajo barrial adquiere significado en tanto coordinación con las tareas desarrolladas por y con organizaciones sociales. Tal como sostiene uno de los referentes de los BP, Roberto Elisalde, *la coyuntura ahí está por todos los wines*; los bachilleratos apuntan a dos frentes; por un lado está la discusión pedagógica, y, por otro, el frente político.

Así como los bachilleratos *se meten* en los temas de las fábricas recuperadas y el contexto político, el MST plantea la importancia de que el trabajo y la organización de la escuela tengan una ligazón con la vida del asentamiento. Esto puede comenzar de manera muy sencilla, incluso con un intento de las familias de participar en las cuestiones escolares o con los alumnos, promoviendo una campaña para eliminar los lugares donde se crían los mosquitos.

En ambos movimientos **se hace hincapié en partir de lo concreto y trabajar tanto los contenidos curriculares estipulados oficialmente como también otras cuestiones que preparen para la vida**. La educación no tiene que darse de manera abstracta e individual, sino de forma histórica y colectiva. En el MST es marcada la preocupación por una educación que vaya preparando a los sujetos para poder convivir en el movimiento, que vaya mostrando la realidad del campamento o asentamiento, las actividades que allí se realizan y cómo vive y participa cada grupo; además de esto, es fundamental ir aprendiendo cómo se organiza la comunidad, ir experimentando para luego poder actuar, dirigir, interpelar y exigir por sus derechos. En el caso argentino, los bachilleratos populares no funcionan en torno a una comunidad en particular como en el MST pero sí están relacionados con una o varias fábricas recuperadas, su entorno y otras organizaciones sociales. Los alumnos tienen que estar al tanto de los problemas sociales que los rodean, la situación en las **fábricas, la política, el trabajo y los derechos humanos**.

La adopción de la perspectiva de educación de adultos (EA) en los casos estudiados es parte de una concepción de integración social que responde a objetivos radicalmente distintos a los planteados por la concepción recuperadora de la EA basada en la teoría de la marginalidad; o a la integración para la conten-

ción social. En estas posturas el adulto está concebido desde el lugar de carencia, desde lo que no tuvo de niño. A partir de una crítica a esta posición, entonces, la idea de los movimientos de trabajar en el área de educación para adultos es pensar en una educación integral, liberadora, que lo incluya, contenida en la educación popular porque *el otro* es parte del proceso de aprendizaje, de construcción de conocimiento (MENEYIÁN, 2007). Esta propuesta pedagógica se distancia de las experiencias tradicionales de EA de carácter compensatorio; ligadas tanto a la calificación de la fuerza de trabajo útil al capital, como a programas de desarrollo comunitario. Por el contrario, escuelas del campo popular, pretenden formar sujetos políticos que apunten a la transformación de la realidad a la formación de intelectuales orgánicos en sentido gramsciano.

La estrecha relación entre la escuela y el movimiento se une en estas experiencias en la lucha que va más allá de la educación; es una lucha que se vuelve educativa, que es, en sí una experiencia formadora. Las orientaciones pedagógicas y las prácticas escolares tienen su fundamento de última instancia en la afirmación del carácter necesariamente histórico de la formación humana. Hoy, como en otros momentos, para las grandes mayorías de los países capitalistas luchar es una condición de sobrevivencia: se lucha para dejar de morir, literalmente o materialmente. En este contexto, el peso de la lucha social como proceso formador/humanizador pasa a ser determinante.

Es importante en la caracterización de la educación de los movimientos hacer referencia a cómo la pedagogía que sustentan lleva intrínseca la disputa para abrirse paso en la vida, por construir un futuro. Las luchas que envuelven cuestiones relacionadas a la producción, a la educación, a la salud, a la cultura, a los derechos humanos, se amplían en la medida en que se profundiza el propio proceso de humanización de sus sujetos, que se reconocen cada vez más como sujetos de derechos, derechos de una humanidad plena gracias, en buena parte, a la educación. Al buscar reconquistar el derecho al trabajo y a la dignidad, con las luchas que esto implica, estos grupos enseñan mucho sobre procesos de transformación social y sobre las prácticas de educación a ellos vinculadas.

Como sujetos pedagógicos, **estos movimientos afirman ser tanto más educativos cuanto más se vinculen con objetivos sociales más amplios y**

cuanto más dimensiones abarquen. En el caso del MST, por ejemplo, esto va mucho más allá de recuperar la tierra; implica una afirmación del carácter colectivo de su propiedad, para trabajarla y lograr la manutención de las familias. Esta concepción es central como parte de la matriz pedagógica de los movimientos y por eso entienden la educación como modo de apropiación y cuestionamiento transformador de la cultura del trabajo; la labor de la tierra o en las fábricas, en términos específicos y del trabajo humano, en términos generales. Desde esta transformación proyectan también la de la vida en sociedad.

Los movimientos sociales terminan siendo espacios de organización de estas luchas y de formación de sus miembros (CALDART, 2000). Esta perspectiva intenta aportar a un proyecto de educación desde los intereses y necesidades de formación de la clase trabajadora y desde la trayectoria de lucha social de sus movimientos sociales; proponiendo a la lucha social como matriz pedagógica, una educación para la transformación social, asentada en los pilares de la justicia social, la radicalidad democrática y los valores humanistas. La matriz formadora pedagógica, como ya se mencionó, implica entender a la educación como totalidad formadora de un modo específico de ser en el mundo.

A partir de lo vivenciado en el MST y en los BP, se puede decir que **hay en ellos datos palpables de estilos democráticos de pensar y hacer la dirección y/o el gobierno escolar.** Cuando mencionan el gobierno escolar incorporan la posibilidad de pensar en un conjunto de personas o/y organismos que orientan, dirigen y administran la institución educativa en los aspectos pedagógicos, académicos, administrativos, financieros, culturales y sociales. Siempre orientado a la acción colectiva, se piensa en un conjunto de personas que tienen como objetivo definir criterios comunes para avanzar en prácticas democráticas –de convocatoria y participación responsable de los actores de la comunidad educativa– que posibiliten la construcción de consensos en torno a decisiones respecto de políticas institucionales.

En los dos casos estudiados, lo primero con lo que uno se encuentra al preguntar por el director es que esta figura sólo existe a nivel formal, según acuerdan las normativas educativas de cada país. Lo que se constituye en ambas experiencias son equipos de trabajo. En términos organizativos, plantean escuelas diagramadas

colectivamente, donde no existe la figura clásica del director y los temas (desde la financiación hasta la resolución de conflictos o los horarios de los recreos) se debaten entre toda la comunidad. No deja, por ello de haber instancias de coordinación que, por lo general, implican una gestión colegiada. Así, el gobierno escolar asume el principio de dirección colectiva que comparte sus tareas y su poder entre los miembros de la coordinación. El elemento central en la dirección de estas escuelas es la afinidad con el proyecto social y educativo de cada movimiento. El proyecto está por sobre las personas.

En relación con el papel que juegan los directores/coordinadores de estas escuelas, se visualiza en los relatos sobre sus tareas que van desde lo más burocrático hasta la conducción de discusiones sobre las acciones del movimiento y las estrategias a seguir como grupo. Más allá de la conformación de una dirección *formal*, armada según los requerimientos del sistema, los directores o coordinadores cumplen una serie de responsabilidades organizativas y burocráticas básicas para que los alumnos puedan acreditar formalmente sus saberes. El gobierno, en las escuelas estudiadas, pasa a ser –por lo expuesto– un autogobierno. Esta una característica propia de este tipo de organizaciones.

Como emergente significativo del trabajo en terreno, se observaron una serie de **estrategias no convencionales por parte de las escuelas del MST y por los BP** que, más allá de algunas diferencias lógicas, apuntan a resolver cuestiones esenciales de la propuesta pedagógica y social. Estas tácticas abarcan distintas dimensiones institucionales así como objetivos. Así, un propósito importante para los bachilleratos es, por ejemplo, lograr la contención e integración de los jóvenes estudiantes. Muchos de estos son chicos sin trabajo ni hábitos sociales básicos como cumplimientos de normas y horarios, su intrínseca condición de vulnerabilidad hace que quieran desertar de la escuela o, simplemente, no cumplir con reglas básicas de funcionamiento. Los ejemplos de estrategias escolares para atender estos y otros temas son muchos: el encuentro cara a cara de los referentes institucionales con cada joven, la mutua colaboración de los alumnos según las dificultades, la guía de los estudiantes más avanzados con los recién llegados, la ayuda voluntaria de los que finalizan su escolaridad en tareas institucionales o en la integración formal a un centro de egresados. En el MST pueden reconocerse estrategias interesantes como la decisión de conformar espacios de formación específicos para sus

maestros; la distribución de responsabilidades en torno al cuidado de la escuela y el asentamiento desde muy temprana edad; la pelea por defender a los docentes de sus escuelas, sobretodo si estos pertenecen al movimiento y; aprovechar todos los recursos para cumplir sus objetivos pedagógicos, por ejemplo, la adopción de literatura infantil basada en la vida y los problemas de los asentamientos.

Otra estrategia que apareció claramente en las dos experiencias es la forma en que ingresan los docentes a las escuelas del movimiento: con conocimiento del proyecto y con la convicción de ser un engranaje tan valioso como otros para que se cumplan las metas propuestas

Además de pensarse como organización social, lo que proponen ambos movimientos estudiados es la gestación de escuelas populares y públicas y llaman a reflexionar sobre la desigualdad y la exclusión educativas. Se habla de la construcción de un nuevo mundo que incluye lo educativo, lo productivo y la salud entre otras dimensiones. Un nuevo mundo pensado desde a la educación que es autoeducación, espacio educativo que no es sólo el aula sino toda la comunidad, los que educan no son sólo los maestros sino todos los integrantes de la comunidad. **La educación es considerada en un sentido más amplio que el escolar, los movimientos son educativos en sí mismos.** El movimiento social se conforma en pedagógico al poner en movimiento diferentes matices de formación humana: la matriz formadora combinada con la lucha social, la organización colectiva, en su actualización necesaria con las matrices del trabajo, de la cultura y de la historia. Caldart (2012) agrega que el movimiento como tal, no como organización, sino como capacidad de mover-se, las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales, la producción como aspecto central de la transformación del mundo, el aprender a vivir y transformarse con la incertidumbre, son los componentes de ese sujeto educativo particular. Esa educación conforma una educación política para sujetos políticos.

EDUCACIÓN, VALORES E INTERPELACIÓN²

La educación en los movimientos analizados retoma una concepción ética -concordante con la de Dussel (2009)- para buscar comprender el sentido más profundo de la experiencia humana de pertenecer a un movimiento. Se lo plantea

² El término es utilizado aquí en el sentido coloquial de reclamar, pedir explicaciones.

como un proceso de formación humana, como la materialización de un determinado modo de producción de la formación humana, cuya matriz es el propio Movimiento como sujeto y principio educativo (CALDART, 2000). Se trata de una mirada pedagógica de formación de sujetos sociales y de seres humanos, que remite a las cuestiones de origen de la propia reflexión pedagógica, o de la reflexión de la educación como formación humana, aquella que se pregunta: **¿Cómo nos humanizamos, o nos formamos como humanos?** (CALDART, 2000).

A esta formación en el MST y en los BP, los estudiantes le otorgan al tránsito por la escuela la posibilidad de diferenciarse de otros que no viven esta experiencia. Perciben el reconocimiento integral de ser personas jóvenes o adultos; “donde su heterogeneidad no es condición de exclusión, sino punto de partida para la construcción de una subjetividad, donde la particular experiencia de sí se retoma de manera creativa y singular” (RYBAK DI SEGNI, 2009, p.10).

Respecto de lo que involucra la formación de un sujeto crítico se afirma que individualmente implica que como seres humanos (entendidos como un universal abstracto digno de un conjunto de atributos que la cultura y, a veces, de un orden jurídico que les reconoce), los chicos de los movimientos estudiados (CANTERO ET AL, 2009), se reconozcan como niño, joven o adulto de sectores populares, estudiante, mujer o varón, hijo de desocupado urbano o rural, asentado, obrero, miembro de una cooperativa; colectivamente se sostiene que estos sujetos comienzan a percibirse como parte de un grupo, toman conciencia de las diversas formas de enajenación de las que son objeto como sujetos de derecho, se reconocen como integrantes de una clase social que se identifica por la situación de subalternidad en la que ha sido colocada por un orden hegemónico y, desde esa conciencia, opera una primera negación o ruptura subjetiva, poniéndose en camino de una segunda negación o ruptura, la que le habrá de permitir la conquista de estos derechos como parte de un universal concreto (un ser humano que puja por constituirse en sujeto de su propia emancipación).

Las observaciones y entrevistas realizadas en los casos de estudio connotan –en el punto de partida de sus procesos educativos– el reconocimiento del sujeto como ser humano; un sujeto niño, joven o adulto, un sujeto que tiene saberes, que va a ser parte de la creación de un espacio educativo, un sujeto destituido de la

posibilidad de estudiar o migrante dentro del sistema educativo o proveniente de la periferia (del campo o la ciudad) que ha configurado determinada subjetividad. Interpelar esa subjetividad es tarea de los docentes, con los estudiantes, generando espacios reflexivos sobre trayectoria, sobre esa experiencia de sí para superarla.

El proceso educativo en el MST y en los BP comienza interpellando a los docentes sobre sus alumnos, a los docentes y alumnos sobre ellos y entre ellos mismos y continúa enseñando a cada movimiento en su conjunto a reclamar al Estado, a la justicia y a peticionar nuevas leyes aunque estas no lo resuelvan todo. Si se sabe quién se es y qué se necesita, se puede requerir. Muchos ejemplos de esto se vislumbraron en el trabajo de campo, desde los más acotados como los padres reclamando participar en las decisiones acerca de los temas que tratarán sus hijos en la escuela a lo más macro como la lucha por la apertura y oficialización de las escuelas en los dos movimientos, por el reconocimiento de los derechos de sus maestros y profesores como trabajadores en los BP, por la reforma agraria y el no uso de agrotóxicos en el MST.

EDUCACIÓN, TOMA DE CONCIENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO POLÍTICO

Los integrantes de los movimientos desarrollan una praxis política y transformadora que implica ir de la concientización a la práctica. Como sostiene el mismo Freire (1997), la concientización no puede detenerse en el develamiento de la realidad; su autenticidad se da cuando esa primera etapa constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. En este último proceso es donde los movimientos estudiados posicionan a la educación como dimensión central. Lo educativo es *la herramienta* (no la única, pero sí una muy potente) para la conformación de sujetos políticos.

La investigación de referencia aclaró cómo el proceso que muestra cómo participa la educación en la conformación de sujetos socio-políticos transformadores inicia cuando estos toman conciencia de quiénes son, sobre todo de que son víctimas; ahora bien, el tener conciencia política no puede entenderse “como un “don” a priori de la existencia social concreta, o una cualidad que puede «instalarse» en cada sujeto individual desde el exterior de sus modos y condiciones de vida, al margen de sus formas de organización, y de su participación en las luchas” (RAUBER,

2006, p. 125). Son los propios actores–sujetos los que se van concientizando gracias a procesos de cuestionamiento de la realidad, sobre todo, cuando éstos se articulan con reflexión y maduración colectiva de análisis de los aciertos y deficiencias, fracasos y logros acerca de lo que ocurre en un entorno.

La subjetividad se constituye en el proceso mismo de dar sentido a un conglomerado de códigos que provienen de distintos campos como el del conocimiento, el de las normas y valores, el del sentido estético, el del sentimiento como fenómeno social y el del razonamiento cotidiano (DE LA GARZA TOLEDO, 2000). **Para lograr un cambio sustantivo en la subjetividad social es necesario penetrar en ese proceso de significación –aunque el sujeto traiga acumulada y posiblemente muy arraigada- determinada interpretación acerca de la sociedad y las relaciones de poder que esta encarna. He aquí el papel de la educación y así lo demostraron los casos abordados.** Si bien, tal como explica Michi (2010), en los movimientos son las luchas sociales las que producen las transformaciones históricas a medida que consiguen conformar los sujetos sociales capaces de operarlas y, además, de consolidar los nuevos parámetros de vida en sociedad que van creando. **En los colectivos, más allá de lo que se puede lograr y enseñar con la intervención directa e indirecta, está lo formativo que puede captar de esos procesos la escuela: la relación dialéctica entre la reflexión que ilumina la acción y la acción que interpela la discusión teórica.**

El proceso de lucha es entonces, a la vez que construcción (re-construcción), articulación y puente, un gigantesco desarrollo político pedagógico educativo-formativo de construcción de conciencias, de contra-hegemonías, de poder (RAUBER, 2003) y, por tanto, de sujetos políticos.

En el caso de los actores sociales abordados este proceso se localiza fundamentalmente en la educación con la idea de concientización freiriana, “(...) leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca” (FREIRE, 1993, p.79, en DUSSEL, 2009, p. 431).

Según lo expresado anteriormente, la concientización no se da sólo en las aulas, se da en las asambleas, en las discusiones diarias, en la decisión de tomar

un terreno o una fábrica. Una profesora lo explicó afirmando (...) *es diferente leerlo de una publicación que meterte acá (...) te abre mucho la cabeza*. La concientización está presente en toda la comunidad, todos son educandos cuando se trata de comprender el contexto globalizado y las consecuencias que este acarrea en la vida cotidiana. En ningún caso estos procesos son forzados ni en sus contenidos ni en sus ritmos, desde una heteronomía pedagógica que, aún con las mejores intenciones, pueda imponer sus propias referencias normativas (CANTERO, et al., 2008).

EDUCACIÓN, RESISTENCIA Y PRAXIS TRANSFORMADORA

Las clases dominantes educan a los dominados para que estos vivan su sometimiento y la supremacía de las primeras como algo natural y conveniente, inhibiendo así su potencialidad de transformación. Si la hegemonía necesita de la educación para llevar a cabo sus planes, la contra hegemonía la necesita también y tal vez más pero no la misma formación a la que se somete a la mayoría actualmente sino otra. Se formula entonces el paso de una educación con un estilo de relaciones de poder jerárquicas-subordinantes a uno que siga la perspectiva sustentada por los movimientos, aquella que va conformando una manera específica de ser humano, que brinda al sujeto la posibilidad de hacerse y rehacerse a sí mismo, de problematizar y proponer valores, de transformar la realidad siendo protagonista de la historia (CALDART, 2000).

Si la educación no está al servicio de la emancipación nacional, ¿al servicio de qué o de quién está? ¿Si la educación no forma sujetos críticos, capaces de interpretar la realidad propia y de su comunidad, qué clase de sujetos forma?

Para que un/a trabajador/a, un/a desocupado/a, un joven pueda experimentar su capacidad de ser sujeto de transformación de la sociedad y de sí mismo tiene que asumir, ante todo, su papel en un proceso de conocimiento. El desarrollo del conocimiento (praxis educativa) lo constituye como ser en construcción, curioso y creativo, tal como sostuvo Freire.

La educación del MST y de los BP es praxis educativa porque como dice Caldart (2000a), los sujetos se forman y transforman el mundo transformándose ellos mismos. Este proceso contiene una concientización sobre la situación

de padecimiento donde...los oprimidos descubren nítidamente “al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor” (FREIRE, 1997, p. 66-67); conlleva también la necesidad de salir de la condición de sujeto heterónomo, reproductor y portador para confirmarse como un sujeto político autónomo, crítico, hacedor. **Gracias a los procesos educativos escolares, comunitarios y sociales, los integrantes de los movimientos pasan del discurso (político) al acto y transforman su entorno mediante procesos de institucionalización de prácticas e ideas.**

Esta realidad instauro la pedagogía como territorio propio y amplio, en donde los diferentes partícipes de la educación se configuran por vía de la acción como sujetos de poder y de saber (MEJÍA, 2011). Se trata del ejercicio de una praxis porque la ciudadanía se gana y se afianza en el ejercicio mismo de los derechos y responsabilidades que implica. Se trata también de una lucha permanente sin término; el tránsito del derecho al hecho puede demandar siglos, décadas o años y ningún logro tiene un futuro asegurado; la historia permanece abierta para bien y para mal, pero nos pertenece y podemos cambiarla (CANTERO, et. al. 2008, p. 46). Esta praxis es factible si se parte de una posición ética que reconoce como prioritaria la situación de las víctimas, la dignidad humana y el sufrimiento.

Michi (2010) precisa que la incorporación a un movimiento como el MST no exime a los campesinos sin tierra de sufrir pero sí propicia un desplazamiento de su significación ya que desde ese lugar (el movimiento) se enfrenta a cuerpos cargados de esperanza en relación a la conquista de la tierra, transformándose en fuerza capaz de convertirse en actos y encadenamiento de actos, en práctica social que aprovecha los intersticios.

Los protagonistas de los casos de estudio se auto-constituyen en sujetos sociopolíticos históricos tomando conciencia de la realidad que los circunda y los oprime, generando a partir de allí soluciones y acumulando poder y organización. Pues bien, esto no es espontáneo ni mucho menos “(...) **ésto sólo es posible mediante procesos de formación y reflexión colectiva impulsados por los propios sujetos colectivos, anudados al propio proceso transformador que deviene, en este sentido, un proceso pedagógico político colectivo**” (RAUBER, 2006, p.50).

La propuesta educativa de los movimientos quiebra esas estructuras de sufrimiento e instala en su lugar la posibilidad de unir sus intereses, de vivir en común, genera la *potentia*³ para luego pasar a la *potestas* con la certeza de que una de las claves frente al problema de la pobreza reside en lograr que los sectores populares comiencen a dejar de sentirse subjetivamente subalternos y luchen por cambiar las condiciones objetivas de esa subalternidad (CANTERO, 2006). Ahora bien, ante la pregunta ¿en qué se funda esa apuesta a un proceso de educación popular en la escuela para estos movimientos? Coincidiendo con Cantero (2006) enunciamos:

- En el reconocimiento de la multiplicidad de espacios sociales donde ocurre el proceso formativo.
- En maestros y dirigentes que eligen a los movimientos y sus escuelas para enseñar.
- En una educación que en su tránsito, enseña a vivir en democracia.
- En una escuela preocupada por la construcción de sujetos críticos, de un ciudadano autónomo.
- En sujetos y organizaciones preocupados por la actualización y la profesionalización constante, por la sistematización de las experiencias y el intercambio sobre las mismas.
- En escuelas y maestros que recuperan la valiosa tradición latinoamericana de educación popular, animación sociocultural e investigación acción participativa.
- En la retroalimentación mutua entre escuela y movimiento, que se definen como espacio público con continuidad.
- En una educación integrada por diversos elementos que le dan cuerpo: la lucha social, la organización colectiva, el trabajo siempre conectado con lo educativo, el poder de elección, la recuperación cultural histórica y la relación permanente con la comunidad.

³ Dussel (2006) expresa que la *potentia* es el poder–en–sí y *potestas* es el poder–fuera–de–sí (no necesariamente todavía en para–sí, como retorno). *Potestas* es el ejercicio delegado del poder desde las instituciones. Transitar de *potentia* a *potestas* implica un proceso de pasaje de un momento fundamental de voluntad consensuada (*potentia*) a su constitución como poder organizado (*potestas*) y esto comienza cuando la comunidad política se afirma a sí misma como poder instituyente (todavía no como nuevo instituido), como sugieren los analistas institucionales franceses.

CONCLUSIONES

Este texto partió del reconocimiento de la existencia de algunos movimientos como simientes que van abriendo camino aún en la jungla capitalista, van afianzando la firme idea de que no son sólo vestigios de protesta sino verdaderos brotes de una vida democrática. Se trata de procesos culturales hegemónicos, dominantes, que sofocan otros...pero mediados unos y otros por mestizajes, sincretismos, contradicciones de todo tipo.

Como resultado de todo el material recolectado y analizado en terreno, siempre anteponiendo las diferencias de historia y contextuales, se puede decir que la educación –en los grupos estudiados- es considerada en un sentido más amplio que el escolar, los movimientos son educativos en sí mismos. Esto quiere decir que sus espacios, sus acciones y sus personas son al mismo tiempo espacio–tiempos y sujetos pedagógicos porque tienen una intencionalidad pedagógica. Esto es un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. Para explicar esto, Caldart (2012) dice que no se crea una nueva pedagogía sino que lo revolucionario sería la movilización de un modo específico de pensar la escuela a partir de una articulación singular de matrices pedagógicas construidas a lo largo del tiempo.

En las dos experiencias sociales abordadas (MST y BP), la educación se supone elemento central en su conformación, esencial en su vida cotidiana y en la construcción –no sencilla ni rápida– de estrategias de lucha y resistencia.

En el proceso de constitución de la subjetividad socio–histórica de los movimientos sociales hay un punto crucial: ellos asumieron la necesidad de tomar la educación en sus manos y es fundamentalmente desde allí que se conforman en sujetos capaces de transformar la realidad. Lo hacen desde la tradición latinoamericana de educación pública y popular. Los miembros de los movimientos se educan, se humanizan y se forman como sujetos sociales, en el propio movimiento de lucha que desencadenan colectivamente.

Las referencias ponen de manifiesto el papel nodal de la educación, lo que Hoetmer (2009) explica diciendo que los movimientos aparecen como procesos de aprendizaje en vez de como estrategias predefinidas para resolver la contradicción entre intereses del capitalismo y las demandas de grupos contra hegemó-

nicos. Plantean sus metas, sus luchas, sus acciones como un constante aprender, como un ir conociendo en la práctica cómo, dónde y por qué actuar en cada situación. La condición de exclusión de status institucionales como el de la ciudadanía que conllevan muchos de los integrantes de los movimientos sociales los induce a construir otro mundo desde el lugar que ocupan, sin perder sus rasgos particulares⁴.

Es indudable que para estos actores la educación ocupa un lugar central en la constitución de sujetos colectivos, para la concientización y organización social. La educación como proceso de concientización (desalienación) avanza sobre la integridad (reconocimiento y cuidado del otro), la participación (en la toma de decisiones), en la libertad de expresión (reclamos en pancartas, movilizaciones), el trabajo colectivo en las aulas (ayudar al que faltó, darle horarios de consulta), en los espacios compartidos en la escuela (en las asambleas) y fuera de ella (en las reuniones del movimiento, de la cooperativa, de la universidad).

Desde la perspectiva gramsciana los movimientos realzan la naturaleza política de la educación y, además, *la dimensión pedagógica de la política*.

REFERENCIAS

ANDRETICH, G. Informe de Tesis doctoral (Doctorado en Ciencias Sociales) **Democratización escolar a partir de la constitución de un nuevo sujeto histórico-político. Una mirada desde dos movimientos sociales latinoamericanos**. UNER, 2015, Argentina.

CALDART, Roselí. Salette. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps). **Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la educación y el trabajo**. CLACSO. 2000. Disponible en Internet: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/caldart.pdf>. Acceso el 20/06/12.

CALDART, Roselí. Salette. Et al., (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Fiocruz, Brasil: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2012.

CANTERO, Germán. Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. En Martinis, Pablo. y Redondo, Patricia. (comps). **Igualdad y educación. Escritura entre dos orillas**, Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2006.

⁴ Si bien hay quienes piensan que la dinámica de las organizaciones como las aquí estudiadas se inclinan a superar el concepto de ciudadanía (WALLERSTEIN, 2002 en GALAFASSI, 2004:103), otras referencias la restituyen entendida ahora como un ejercicio pleno, por parte de la sociedad, de sus derechos y deberes, basados en el ejercicio de la democracia. Se trata, pues de una ciudadanía activo-crítica que no tiene que correr el riesgo de limitarse a una vigilancia del cumplimiento de deliberaciones sobre las declaraciones de los derechos humanos (Padhila, 2002).

CANTERO, Germán. ET. AL. **Educación y Ciudadanía - Alternativas y Resistencias a la Exclusión Social**. Informe final del proyecto de investigación. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. 2008.

CANTERO, Germán. **Prácticas institucionales y derecho a la política - Escuelas públicas en las que otra ciudadanía amanece**. Ponencia presentada en panel en el III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. UNL. Santa Fe. 2009.

DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. **Subjetividad, Cultura y Estructura**. Universidad Autónoma Metropolitana - Delegación Iztapalapa. Publicado en la web por el Consejo Latinoamericano. 2000.

DE LUCIO, Adriana. Nuevos Movimientos Sociales y Democracia Participativa. En ROMERO; Ricardo (Coord.) **Democracia Participativa, una utopía en marcha. Reflexiones, experiencias y un análisis del caso porteño**. Grupo de Estudios sobre Democracia Participativa (GEDEP). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires. 2005. Disponible en internet, en: <http://www.rosario.gov.ar/sitio/verArchivo?id=4312&tipo=objetoMultimedia>. Acceso el 07/10/15.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación**. En edad de la globalización y de la exclusión (1° ed. 1998). España: Trota. 2009

FREIRE, Paulo: **Pedagogía del oprimido**, Madrid, Siglo XXI. 1997.

GALAFASSI, Guido. Cuando el árbol no deja ver el bosque. Neo funcionalismo y posmodernidad en los estudios sobre movimientos sociales. En Theomai: **Estudios Sobre Sociedad, Naturaleza Y Desarrollo**, (14). 3. 2004. Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134786>. Acceso 39/01/14.

HOETMER, Raphael. (coord). **Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales**. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Fondo Editorial de La Facultad De Ciencias Sociales. 2009. Disponible en internet: http://biblioteca.hegoa.edu.es/system/ebooks/19555/original/Repensar_la_politica_desde_America_Latina.pdf?1383559594. Acceso el 20/10/14.

MEJÍA, Marcos Raúl. Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. **Concordia**. Revista Internacional de Filosofía, (58). 2011.

MENEYLAN, Mariana. **Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada**. Ponencia en las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 2007. Disponible en internet: http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%203%20Protesta%20Conflicto%20Cambio/Ponencias/MENEYIAN,%20Mariana.pdf Acceso el 13/04/10.

MICHI, Norma. **Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero**. VC. Buenos Aires: El Colectivo. 2010.

RAUBER, Isabel. **América Latina. Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos**. República Dominicana: Ediciones pasado y presente XXI. 2006.

RAUBER, Isabel. Ponencia, en **Construyendo poder desde la escuela**. Cuaderno de Formación Sindical, editado por la Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Buenos Aires. 2003.

RYBAK DI SEGNI, Nadia. **Bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA. Nuevas configuraciones escolares y estudiantiles, en diálogo e integración con el espacio de una fábrica recuperada**. Disertación en I Encuentro sobre Juventud, JUMIC. 2009. Disponible en internet: <http://webiigg.sociales.uba.ar/globalizacioncultural/act-academicas/jornadas2010/mesa6/Mesa6-Lozano,Rybak%20Di%20Segni,%20Kriger.pdf>. Acceso el 07/10/15.

STÉDILE, Jao Pablo. El MST y las disputas por las alternativas en Brasil. En **Observatorio Social de América Latina**, 13 (V) Enero-Abril. 2004. Disponible en internet: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=1017> Acceso el 07/10/15.

Gabriela Andretich

Licenciada en Ciencias de la Educación con Orientación en Planeamiento y Administración de la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLU) y Dra. en Ciencias Sociales (UNER). Coordina actividades de capacitación en el área de Planeamiento Educativo; ha participado como expositora en congresos y tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Es coautora del libro “La gestión escolar en condiciones adversas” (Santillana: 2001) y coordinadora y co-autora del libro *Prácticas Políticas de Gobierno Escolar* (EDUNER). A partir de 1994 participa en distintos proyectos de investigación de la UNER relacionados con Política, Planeamiento y Gestión Escolar y desde 2009 dirige proyectos de investigación y tesis de grado y posgrado. Actualmente es docente Asociada Ordinaria de las Cátedras de Planeamiento de la Educación y Gobierno de la Instituciones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y Consejera Directiva de esa facultad. Es docente de posgrado en la Maestría en Trabajo Social (UNER) y en la Maestría en Desarrollo Territorial (UTN). Integra el Comité Académico de la Maestría en Educación Superior (UNER).

E-mail: andretich.gabriela@gmail.com.ar