



LA PRODUCCIÓN POPULAR DEL SABER

CLAVES LATINOAMERICANAS

Compiladores

**Inés Pérez Wilke
Marina Ampudia
Alfonso Torres Carrillo
Diego Cabezas**

Ediciones Riosal
Movimientos Sociales y Educación Popular

La producción popular del saber: claves latinoamericanas es un libro colectivo que reúne trabajos de investigación sobre procesos descolonizadores, educación popular y experiencias comunitarias. Aspira inscribirse en el marco de las visibilizaciones que reivindican la potencia de procesos populares e iniciativas sociales vinculadas a la producción, la legitimación y el uso cotidiano de saberes y conocimiento sistematizado en y para el ejercicio político, expresivo y formativo cotidiano. Participan de esta labor profesores-investigadores-militantes de diferentes países de América Latina y el Caribe, como Argentina, Colombia, Chile, México y Venezuela. En este sentido se compilan textos que dan cuenta de experiencias, relecturas de historias, así como elaboraciones que se desarrollaron a la luz de prácticas, encuentros e intercambios junto a movimientos sociales de la región.

Ediciones Riosal



La producción popular del saber

Claves latinoamericanas

La producción popular del saber : claves latinoamericanas /
1a ed compendiada. - Don Torcuato : Marina Silvia Ampudia, 2020.
Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-86-5837-7

1. Educación de Masas. I. Título.
CDD 306.42

Diseño y maquetación de cubierta e interior * **Martín Cossarini**
martinviene@gmail.com

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina * *Printed in Argentina*

La producción popular del saber

Claves latinoamericanas

Compiladores

Inés Pérez Wilke (Venezuela)
Marina Ampudia (Argentina)
Alfonso Torres Carrillo (Colombia)
Diego Cabezas (Chile)

Autores

Disney Barragán Cordero (Colombia)
Inés Pérez-Wilke (Venezuela)
Alfonso Torres Carrillo (Colombia)
Daniel Faure Polloni (Chile)
Roberto Elisalde (Arg.)
Nashelly Ocampo Figueroa (México)
Martín Acri (Arg.)
Ana Alicia Peña López (México)
Juan Wahren (Arg.)
Marina Ampudia (Arg.)
Teresa de Jesús Negrete Arteaga (México)
Sebastián Elisalde (Arg.)
Lorena Gonzalez Fuentes (Chile)
Victoria Aguiló (Arg.)

Indice

1. El margen como lugar privilegiado de comprensión:

De la experiencia a la agencia.

Inés Pérez-Wilke. *Venezuela.*

2. Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual:

La propuesta de la extensión crítica y el aporte de la educación popular.

Daniel Fauré Polloni y Lorena González Fuentes. *Chile.*

3. Saberes y formación desde las organizaciones populares:

Producción de subjetividades emancipatorias y epistemologías propias.

Disney Barragán Cordero. *Colombia.*

4. La recuperación colectiva de la historia como investigación crítica.

Alfonso Torres Carrillo. *Colombia.*

5. Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa.

Teresa de Jesús Negrete Arteaga. *México.*

6. Precarización de los jóvenes y procesos de migración internacional durante el neoliberalismo:

El caso de México.

Nashelly Ocampo Figueroa y Ana Alicia Peña López. *México.*

7. La educación técnico-profesional en Latinoamérica:

Primeras ideas y experiencias en Argentina, Brasil y México, siglos XIX y XX 1857-1945.

Martín Acri. *Argentina.*

8. Trabajadores y educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina:

Estrategias pedagógicas populares en el mundo del trabajo.

Marina Ampudia y Roberto Elisalde. *Argentina.*

9. Territorios de la Educación Popular:

Los Bachilleratos Populares de Argentina como "campos de experimentación social".

Juan Wahren y Victoria Aguiló. *Argentina.*

10. Crítica de la coyuntura y coyuntura crítica:

Arte y multitud.

Sebastián Elisalde. *Argentina.*

Introducción

El libro que presentamos es el cuarto de la colección Movimientos sociales y Educación Popular. Serie editada por la Red de investigadores y organizaciones sociales de América Latina (RIOSAL).

RIOSAL es una red de equipos de investigadores de universidades públicas y organizaciones sociales de la región que promueve la realización de espacios de intercambio, articulación y producción desde el Programa de Investigación Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP), radicado y reconocido por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (2010). Las temáticas tratadas vinculan experiencias llevadas a cabo desde la educación popular, la historia, la antropología, los movimientos sociales, la función social de la escuela, el trabajo y sus relaciones con los procesos de organización social. En este caso nos propusimos publicar producciones de saber participativo, colectivo y comunitario centradas en experiencias de educación popular y organización social.

La producción popular del saber: claves latinoamericanas es un libro colectivo que reúne trabajos de investigación sobre procesos descolonizadores, de educación popular y experiencias comunitarias. Aspira inscribirse en el marco de las visibilizaciones que reivindican la potencia de procesos populares e iniciativas sociales vinculadas a la producción, la legitimación y el uso cotidiano de saberes y conocimiento sistematizado en y para el ejercicio político, expresivo y formativo cotidiano. Participan de esta labor profesores/as-investigadores/as-militantes de diferentes países de América Latina y el Caribe, como Argentina, Colombia, Chile, México y Venezuela.

En este sentido se compilan textos que dan cuenta de experiencias, relecturas de historias, así como elaboraciones que se desarrollaron a la luz de prácticas, encuentros e intercambios junto a movimientos sociales de la región.

Asimismo se propone una perspectiva transdisciplinaria, que per-

mita tomar las preguntas, los asuntos, los problemas y claves de discusión como ejes de trabajo. Las conversaciones preliminares arrojaron ya algunos asuntos de interés de los y las autoras convocadas, reseñados en los siguientes ejes: 1.- Infancias y Juventudes: El territorio subjetivo de las juventudes como campo en disputa, a menudo desigual, por las diversas fuerzas sociales. Situaciones de conflicto y riesgo en las comunidades populares. Mirada crítica en torno a las nuevas formas de control social de la juventud. 2.- Autonomía- Participación y Organización y sus relaciones con el Estado-Institucionalidad: Autogeneración de agendas y políticas comunitarias vs dependencia. Relaciones dialógicas con el Estado. Relación con aparatos estatales de derecha- relación con aparatos estatales progresistas, tendencias, tensiones y contradicciones. 3.- Saberes populares, acervo, producción y experiencia: Estudio de los acervos de saber popular, vigencia y actualidad. Formas populares de producción de conocimiento como epistemes alternativas y subversivas. Concepciones sociales, problemas éticos, relaciones ecológicas y comunitarias, vinculación mito-organización-cotidianidad-sostén de la vida. 4.- Movimientos sociales y Educación: Antecedentes históricos de la relación educación y mundo del trabajo, los movimientos sociales y la educación popular, nuevas experiencias, creación de escuelas, concepciones de autonomía y autogestión, relación con el Estado. Concepciones de Educación Popular. Formas y tensiones de la producción de saber y conocimiento. Nuevas territorialidades educativas. 5.- Memoria, Cuerpo y sensibilidad: El cuerpo como territorio de marcas, de tensiones, de expresión, en definitiva de procesamiento de los flujos y las tensiones sociales. Género y raza. La memoria y el cuerpo. Prácticas escénicas, voz, performance como instauración y recreación de mundos. Las formas de producción y control de corporalidades, imaginarios, subjetividades y otra estética política. 6.- Economías populares: Los intercambios y redes de solidaridad como subversión en los conceptos y escalas capitalistas sobre el valor. Flujos y circulación popular de bienes materiales y simbólicos. Experiencias, propuestas teóricas, visiones históricas. 7.- Participación y organización: Tema en revisión constante en las organizaciones de base, fundamentado en el encuentro de las claves de lo común. Revisiones a la concepción de comunidad en los entornos heterogéneos de la región, grandes urbes, amplias zonas populares autoconstruidas,

comunidades campesinas e indígenas, no siempre estables, desplazados, comunidades costeras.

Vemos en el resultado como estas temáticas son abordadas de manera transversal, ofreciendo una pluralidad de voces que hablan desde sus contextos sumando a un dialogo común “nuestroamericano”. La producción popular del conocimiento: claves latinoamericanas está compuesto por diez artículos que desarrollan reflexiones sobre las formas populares de lucha por territorios existenciales de vida y de saber, desde diferentes visiones de Latinoamérica.

En este libro colectivo el lector encontrará el artículo titulado “El margen como lugar privilegiado de comprensión: De la experiencia a la agencia”, de la autoría de Inés Pérez-Wilke, quien es doctora y docente-investigadora CESYC, desde la Universidad Nacional Experimental de las Artes, UNEARTE, Venezuela, describe el aporte al debate contemporáneo de voces subalternas desde una experiencia de trabajo sociocultural junto a jóvenes privados de libertad, que develan contradicciones e inconsistencias de los discursos oficiales. Propone reflexionar desde la categoría de la experiencia popular del margen, como lugar privilegiado de comprensión.

Los investigadores y educadores populares Daniel Fauré Polloni y Lorena González Fuentes presentan un ensayo que busca problematizar alternativas de superación a la crisis de sentido que experimenta el sistema educativo formal universitario en el Chile actual. Para ello, presentan y analizan el proyecto ético-político de la ‘extensión crítica’ y reflexionan en torno a los aportes de la educación popular en la tarea de rearticular los mutilados vínculos entre la institución universitaria y la sociedad civil -y en particular con las clases populares-, con el objetivo de construir nuevos sentidos que permitan la regeneración de una universidad pública acorde a las necesidades y utopías de la sociedad en la que se sitúa de Chile

La educadora popular, Disney Barragán Cordero, incluyó en este texto la investigación titulada “Saberes y formación desde las organizaciones populares: producción de subjetividades emancipatorias

y epistemologías propias”, trabajo en el que muestra que el estudio de los procesos educativos y la formación en las organizaciones populares es un aporte al campo pedagógico y político en la medida en que hacen posible la construcción de subjetividades emancipatorias y epistemologías propias.

También “La Recuperación Colectiva de la Historia como Investigación Crítica”, forma parte de los trabajos que aquí se presentan, artículo desarrollado por el educador popular colombiano Alfonso Torres Carrillo, quien se refiere a las propuestas investigativas que apuntan a la reconstrucción de historias locales y el rescate de la memoria social de diferentes sectores populares subalternizados en algunos países de América Latina desde finales de la década de 1970.

Luego presentamos el aporte de la doctora y responsable en México del Proyecto Internacional: “Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina”, Teresa Negrete Arteaga, con el artículo titulado “Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa, experiencia trabajo”, que muestra cómo la noción de intervención educativa ha dado pie para hacer visible y comprensible una diversidad de prácticas educativas que tienen sentidos de emergencia y rasgos dislocativos ante las estructuras instituidas que en la actualidad están atravesando por una crisis generalizada.

Las profesoras Nashelly Ocampo Figueroa y Ana Alicia Peña López ambas docentes e investigadoras de la Facultad de Economía de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos de la UNAM, trabajaron en el artículo titulado “Precarización de los jóvenes y procesos de migración internacional durante el neoliberalismo. quienes en su investigación muestran las formas de exclusión por la que pasan ejércitos de personas, entre los que figuran destacadamente los jóvenes y los migrantes, producto del modelo neoliberal que se impuso en América Latina y especialmente en México, en poco más de tres décadas.

“La educación técnico-profesional en Latinoamérica: primeras ideas y experiencias en Argentina, Brasil y México, siglos XIX y XX

1857-1945”, es una investigación de Martín Acri, quien analiza la historia latinoamericana de la enseñanza y aprendizaje de los oficios, técnica y las profesiones, de lo que hoy se conoce como la educación técnico-profesional. Además, explica la necesidad de considerar la construcción pedagógica y social de un pensamiento y una modalidad educativa que desde sus orígenes estuvo vinculada con el mundo del trabajo y sus particularidades, con las decisiones políticas y económicas que las clases dominantes locales, en alianza con los capitales y Estados europeos o los EEUU., que impulsaron proyectos educativos con la finalidad de modelar la formación de las clases trabajadoras y construir los sentidos nacionales necesarios para legitimar el orden y la desigualdad social imperante.

Otra experiencia incluida en este libro fue la desarrollada por la docente e investigadora Marina Ampudia (Riosal/Clacso-UBA) y el Dr. Roberto Elisalde (Riosal/Clacso-UBA), co-fundadores de los Bachilleratos populares en la Argentina. En su trabajo recuperan la perspectiva histórica de la relación entre la educación de jóvenes y adultos y el mundo del trabajo. Se particulariza en experiencias en la que los/las trabajadoras desarrollaron estrategias formativas autoorganizadas, desde las escuelas y universidades populares hasta las experiencias de los movimientos sociales a inicios del nuevo milenio.

El sociólogo, Juan Wahren y Victoria Aguiló, estudiante de la carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, desarrollan el artículo “Los Bachilleratos Populares de Argentina como “campos de experimentación social”, trabajo especial sobre territorios de la educación popular en el que se analizan las experiencias políticas y educativas de los bachilleratos populares desde sus comienzos en el año 2004 hasta la actualidad, en particular las dimensiones de análisis ligadas a sus procesos de territorialización y a la construcción de sus proyectos político pedagógicos auto gestionados, enmarcados en la educación popular.

Finalmente, un aporte relacionado con los procesos descolonizadores, fue realizado por el sociólogo argentino, Sebastián Elisalde, quien refiere la investigación denominada “Crítica de la coyuntura y coyun-

tura crítica: arte y multitud”, en la que explica el contexto de la crisis argentina de 2001, en la que adquirieron centralidad numerosas aproximaciones a la vinculación entre dicha coyuntura y la práctica de los movimientos sociales, ya que estos dominaron las movilizaciones que tuvieron epicentro alrededor de diciembre de ese año.

La compilación espera contribuir como referente de diversos abordajes que fortalecen la producción y uso de epistemes de origen popular, que responden a contextos situados y amplían las posibilidades de pensamiento y acción para un mundo más justo, de solidaridad, con concepciones integrales del ser humano, con capacidad plena para relaciones interculturales, de cooperación y construcción colectiva.

RIOSAL, enero 2020.

El margen como lugar privilegiado de comprensión: De la experiencia a la agencia

Inés Pérez Wilke

Docente-investigadora del Programa Nacional de Formación Avanzada en Artes y Culturas del Sur, Universidad Nacional Experimental de las Artes. Miembro de RIOSAL. Dedicada al Estudios de la subjetividad colectiva, interculturalidad, poéticas populares, corporalidades y performances emancipadoras

*Había habido la inversión de todo, la invasión de todo:
el teatro de tesis y la lucha en el palco entre morales e inmorales.*

*La tesis debe ser decidida en guerra de sociólogos,
de hombres de ley, gordos y dorados como Corpus Juris.*

*Ágil el teatro, hijo de saltimbanquis. Ágil e ilógico.
Ágil la novela, nacida de la invención. Ágil la poesía.*

(Oswald de Andrade)

En el amplio debate de los estudio de/poscoloniales en torno a las formas autorizadas de conocimiento y a cómo, y desde dónde, se constituye el saber válido, se cuestiona la institución de voces privilegiadas de producción y legitimación del discurso, vinculada a las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades sociales y a la reificación de un discurso supuesto saber fundado en las operaciones de sujeción coloniales. En este caso retomamos para el análisis, una experiencia de encuentro con jóvenes recluidos en el Centro Penitenciario Yare II ocurrida entre los años 2005 y 2007, en torno a la cual siguen habiendo elementos significativos por analizar en torno a los procesos de enunciación popular. Se trata de la revisión las categorías de experiencia,

de agencia, exterioridad presentadas en relación a prácticas populares que no solo permiten mayor comprensión, si no que generan la actualización de una reflexión que permanece urgente en el contexto latinoamericano en torno al saber y la voz del subalterno¹. Esta experiencia permite colocar preguntas sobre la posibilidad de comprensión desde lugares marginales del sistema social, tomando en consideración la propia huella de la experiencia de estos jóvenes y la aparición en cada relato de un espectro narrativo de visibilidad cuya representación y posicionamiento en lo Real-Social con las agencias subsecuentes tienen características singulares. Se dibuja entonces un derrotero que va de la experiencia popular, pasa al problema de la perspectiva, o el lugar de la mirada que revela áreas de visibilidad silenciadas, y a partir de allí permite reflexionar sobre los enunciados y agencias que desde ese lugar se producen.

Los estudios decoloniales, los trabajos en interculturalidad crítica, así como emprendimientos de muchos antropólogos, historiadores, sociólogos, educadores populares en el continente, avanzan en el sentido de dar cuenta de procesos singulares, situados, urgentes, al paso de los movimientos sociales y su devenir político en la región. Proponen lecturas cuya perspectiva establecen diferencias y problemas que no sólo no han sido enunciados desde el discurso académico hegemónico, si no que tal vez no lo puedan ser, dada sus limitaciones inherentes. La consideración de la experiencia popular y sus expresiones en los diversos campos de registro es un ejercicio de construcción donde se buscan trasvases productivos entre experiencia y teoría, de modo que confluyan en la producción de categorías desde la cuales la experiencia ética-estética de la mirada y la agencia generada en contra vía, alimente la dinámica teórica y la política que permita ir más allá de ciertos impases que dificultan pensar posibilidades de intercambio y vida social de los sectores populares instituyentes.

1. Remitimos como un registro primero de experiencia el documental *Trasgresión y Resistencia* realizado en su momento con jóvenes ex privados de libertad y que da pie a la continuidad de las reflexiones aquí presentadas, de plena actualidad. Accesible online <https://vimeo.com/78629727>.

Podría pensarse que se trata de una apología del margen, que omite las profundas desigualdades, el sufrimiento y la injusticia que habita las zonas marginales urbanas o rurales al subrayar la importancia de esta experiencia. Pero de lo que se trata justamente es, a partir de la noción de exterioridad como segregación marcada por estas desigualdades, considerarlo, en un ejercicio paradójico de interferencia invertida, como territorio potente de producción fundado en el análisis de los enunciados allí producidos. Esto pasa por revisar las formas de registro y legitimación de saber, pues las claves de una posible comprensión de la desigualdad social pasa, nos parece, por entender cómo la sociedad cualificada produce, sostiene y alimenta la producción de marginalidad, operando de un modo oscuro, digamos, fantasmático que oculta la producción instituyente en estos territorios. En este sentido la mirada popular, como lectura de lo social desde las prácticas situadas, desarrollada a partir de experiencias concretas, tiene una perspectiva singular, privilegiada a la hora de mirar de una manera desprovista de ambages las zonas más problemáticas y contradictorias de los sectores sociales auto-erigidos en poder, tanto como las suyas mismas. De este modo permite incorporar a los análisis una mirada alteritaria, y literalmente reflexiva, con potencialidad para deconstruir los argumentos que sostienen la propia marginalidad, siendo en este sentido una mirada también autodeconstructiva de ciertas representaciones de la pobreza. Nos referimos a la experiencia marginal, popular, cuya perspectiva ofrece rostros de la sociedad negados por los discursos oficiales, cuando no abiertamente interdictados por los Estados que paradójicamente los producen, los sostienen, a menudo los recrean en imágenes nostálgicas de identidad social, pero niegan los elementos con potencia política, económica, ética o estética que interfiera en las funciones del aparato social dominante.

No es si no asumiendo la agencia consiente de los sectores populares que puede ser deconstruída la propia producción de la pobreza. La mirada desde el margen como lugar de comprensión, hace foco en esas experiencias y la lectura principalmente de la sociedad civil, políticamente correcta, educada, sobre la ley, sobre la letra, sus inconsistencias y formas de jerarquización ilegítima.

Las preguntas a cerca de las contradicciones y nudos que se tejen en torno a la enunciación popular, vistos desde ese lugar, aporta por lo menos tres cosas: En primer lugar la consideración de experiencias fuera del espectro de visibilidad dominante, que pone en cuestión la propia configuración de lo visible y lo registrable, estrategias selectivas, elisiones e inconsistencias del propio sistema. En segundo una mirada que, por los propios elementos heterogéneos que comporta, genera imágenes plásticas (en el sentido de moldeables, no representacionales si no productivas), no reificadas, visibilizando su contingencia, articulando formas de registro popular y actualizando su cualidad como enunciado. Me refiero a las formas que podemos encontrar en las fiestas populares, en los chistes, en algunas formas de religiosidad, cuyas capacidades de improvisación, incorporación y creación mantienen abierta la producción de lo social. Por último esta mirada pone en evidencia las formas de doble moral burguesa y los mecanismos de constreñimiento. Estos tres elementos permiten esclarecer en qué sentido pensamos que hay una perspectiva y un saber privilegiado en estos sectores que invita a estudiar por una parte la experiencia popular como fuente de saber crítico, así como la mirada popular como lugar de visibilidad de espectros interdictados por los discursos oficiales, los procesos de enunciación popular, su pasaje a la agencia, y por último los procesos de escucha y legitimación de saber social. Se ofrecen en la experiencia común vehículos posibles, registrados por el establecimiento de otro tipo de relaciones alteritarias, para evidenciar otros espectros de visibilidad y sus consecuencias en los enunciados y las prácticas.

1. La experiencia y su huella

La categoría de experiencia en sí misma nos presenta retos que apuntaremos aquí. Ya en trabajos anteriores (Pérez Wilke, 2009) se ha abordado aspectos parciales para una comprensión de la experiencia sensible como “aquella conmoción de la sensibilidad cotidiana, procesual, que le sucede a cualquier persona y que forma parte de la vida social como un potente catalizador de las dinámicas sociales”. Sin em-

bargo avanzar en la comprensión de esta conmoción implica observar en este caso la naturaleza de sus desdoblamientos y consecuencias. Lo importante es constatar que estas impresiones en la sensibilidad van a generar movimiento, producción de enunciados, que generan flujos y vectores de producción social, es decir que tienen capacidad de diseminación y pregnancia hasta un punto en el que consiguen materializar, generar territorios, unidades de sentido colectivas, prácticas sociales.

En este sentido, hablar de sensibilidad colectiva en la génesis de la producción de enunciados y de realidad social implica una cierta concepción del cuerpo como noción compleja. La corporalidad como realidad individual y colectiva, no estrictamente física, susceptible de ser alterada, marcada y que en su dimensión encarnada expresa el lugar último de lo real, producto y destino de toda experiencia. Nos referimos entonces, a la experiencia como un evento tal que genera tráfico de improntas entre cuerpos, que son agentes y mundos alteritarios con los que entra en relación. Las consecuencias de esta aproximación la orientan en una perspectiva materialista y empírica, para fundamentarse en las narrativas populares y su testimonio de corporalización de las experiencias históricas. El tránsito de la experiencia sensible, la marca de esta como signo, y su territorialización, plantea el tránsito de los aparatos simbólicos, como cuerpos complejos con capacidad de afectar las dinámicas sociales junto, y tanto, como las condiciones materiales de vida, dando lugar a una trama de flujos corpóreos en interacción.

Toda experiencia está marcada por el lugar en las tramas significativas, políticas, económicas, históricas, que constituyen una realidad anterior, en primera instancia como coordenadas que le dan origen y por ende de las formas de saber propias de estos contextos, no alienables a enunciados generales de una ontología exógena con la que conviven en tensión. Sin embargo, en la medida en que elementos coloniales, en la base del *imperio* discursivo, logran instalarse en las formas de producción de subjetividad popular, aparece el deseo como falta, el deseo como deseo del otro (Lacan 1964 p.30, Fanon 2009, p. 42), en tanto necesidad de convertirse, de materializarse en el deseo del otro, se ge-

neran diversas formas de mimetismo colonial, de consumo de la producción discursiva, que permean la experiencia popular. Sin embargo no se instala de manera lisa, aparece como entrelugares de tensión de deseo y deconstrucción del lugar social de la élite. Esto no implica, sin embargo a una determinación ineludible, si no a un campo propio de lectura desde el cual se relaciona o se fabrica.

En este caso la experiencia vivida junto a hombres, en su mayoría jóvenes menores de 25 años, entre los años 2005 a 2007, se desarrolló en el Centro Penitenciario Yare II en el Estado Miranda, Venezuela, como una acción conjunta emprendida por un grupo de activistas junto a los mismos jóvenes, luego de un primer encuentro promovido por organizaciones religiosas en junio de 2005. La solicitud original del programa surgió de algunos de los jóvenes, planteada como un reto a la persistencia y durabilidad de aquel espacio de encuentro, sobre el cual había poca o ninguna credibilidad. Se planificaron, a partir de esta demanda, actividades que operaran como dispositivo contra determinadas situaciones producto del ocio de la reclusión. La actividad de trabajo se dirigió entonces a actividades artesanales y artísticas, que se desarrollaban de manera independiente, es decir sin vinculación con las ofertas laborales o educativas de la propia institución penitenciaria que estaban vistas por los jóvenes como dispositivos de sumisión y control. Además las actividades eran realizadas directamente en los espacios de convivencia, y no en los salones o espacios de formación que la institución supervisaba.

Durante dos años se realizaron encuentros semanales regulares con los jóvenes, promoviendo diversos tipos de actividades por medio de talleres: teatro, música, taller literario, juego de Go, y de apoyo a otras que ellos ya venían realizando, como producción de bisutería, pintura, papel maché. Se configuró de este modo un grupo de movilización en torno a formas de diálogo y un hacer colectivo con diversos alcances. Los espacios de diálogo que se produjeron, las formas de registro que se identificaron, conforman un corpus que permitió ir desplazando, ampliando el campo común producido por el encuentro a partir del cual generar un reflexión que permitió avanzar en la propia idea de producción social.

2. Registros y enunciados

El aporte posible de registros de la mirada subalternas remite a la potencialidad de la experiencia popular; allí no solo la noción de exterioridad, si no la de heterogeneidad y latencia permiten pensar rutas posibles. Tres momentos puntuales relatamos como eventos, donde la palabra y la performance, dadas en el marco de esta relación, abren interrogantes a las lecturas de la mirada y el enunciado subalternizado:

1. Uno de los temas más tratados durante la experiencia eran las motivaciones de los jóvenes para ingresar a la actividad delictiva, no sobre los hechos puntuales que los llevaron a la cárcel, que no era motivo ni objeto del dialogo, sino las condiciones sociales, simbólicas e imaginarias que hacían de ese mundo una opción. Paralela a la queja legítima pero reiterativa, de las condiciones de vida familiares, las carencias en la niñez, lo que se presentaba como motivación principal era el objeto de deseo y de ambición del lugar del otro. En torno a la iconificación del poder en los líderes delincuentes de la comunidad, que en ese ámbito se muestran como una escala y jerarquización legitimada, aparece la figura reconocida de manera subrepticia del delincuente de cuello blanco, encarnado por representantes del poder legítimo, policías, abogados, banqueros.

Desde pequeño yo quería ser malandro,² era lo mejor, uno los ve por ahí, con moto, con mujeres, y son los que se entienden con la policía, ¿ves? Y ya yo pensaba que era malandro, hasta que llegué aquí. Pero esto es otra cosa. Me di cuenta que no era cuando me vi que iba a tener que matarme con el hermano mío, con el pana con que yo llegué aquí, el causa, íbamos sin darnos cuenta para allá,

2. Malandro: palabra de origen latina, que en algunos países como Colombia y Venezuela se usa en referencia al delincuente común y a los colectivos que disputan poder en los barrios. Por extensión se asume como una categoría de discriminación aplicada a jóvenes de comunidades populares delincuentes o no. En este sentido ha sido un significativo retomado por movimientos juveniles de reivindicación popular, asociado a jóvenes que muestran una cierta consistencia ética en el marco de los códigos populares.

que al final nos iban a poner en eso... él o yo. O yo lo iba a matar a él o él a mi cuando la cosa se va cerrando. Entonces yo me abrí, me vine con los evangélicos. (Registro de testimonios, programa de sensibilización Yare II-UBV).

2. En Venezuela en el año 2006 se inició un plan de incorporación de la población privada de libertad, con educación media completa, a los planes de educación universitaria municipalizada. Se comenzaron a hacer censos y levantamiento de intereses, para la apertura de programas universitarios dentro de los centros penitenciarios. Para sorpresa de los promotores del programa, muchos de los jóvenes que podían optar a programa, pues tenían educación media completa, no mostraban interés en hacerlo. Dos causas aparecían al ser consultados sobre las razones de su falta de interés y en algunos casos negativa abierta con respecto al programa. Por una parte la poca o ninguna confianza en la credibilidad de la gestión institucional penitenciaria, que les impulsaba a pensar que el plan no se cumpliría, o era alguna forma de control no confesada. Y por otra parte y muy significativamente, el rechazo a adoptar a través del estudio, las formas, el lenguaje, y finalmente la mentalidad de una clase a la que consideraban enemiga. En palabras textuales de uno de los jóvenes consultados:

“Yo no quiero estudiar, porque la cosa es que uno se pone a estudiar eso (Las ofertas eran en estudios jurídicos, gestión social y comunicación social), y entonces uno empieza a hablar como ellos, - que si tal- a caminar como ellos, y al final eres uno de ellos, termina uno como uno de ellos, que son todos un pote de humo”. (Registro del programa UBV-Misión Sucre, 2006).

3. En el marco del programa de talleres, con grupo de teatro y otros jóvenes colaboradores se montó una obra de teatro. La selección de la obra se dio entre un abanico de propuestas, entre las que los jóvenes escogieron adaptar un texto referido a una organización de ladrones dentro de una cárcel. Usar la simulación teatral de las formas de la institución penitenciaria, y sus resonancias con el propio mundo delictivo hicieron del ejercicio de montaje una experiencia crítica, paradójica, lúdica, catártica de la realidad que los jóvenes vivían cotidianamente.

Una de las frases de la obra se convirtió en una formula interna de juego y reflexión para el grupo: “¡Nosotros... también somos abogados!”. El juego de la performance corporal, puso en escena las imágenes del trato y las relaciones de los jóvenes con la institución, una lectura de su realidad social, siempre puesta en contrapunto con las contradicciones del discurso oficial.

En los casos relatados identificamos la resistencia de un grupo social frente a las determinantes fabricadas por fuerzas sociales de poder que los colocan en el lugar de la falta. Frente a ofertas de negociación del poder, el primero se sustrae a la banda delictiva por razones afectivas, reconoce el cuerpo de su hermano como suyo y el peligro de aniquilación física entre ambos por fuerza del poder centrípeto de ascenso en los círculos eliminatorios de comando, refugiándose transitoriamente en el culto evangélico cuyas fuerzas de cooptación garantizan, al menos, la vida. La construcción ficcional, cinéfila, literaria del malandro con poder, entra en colisión con el afecto y el cuerpo vivido.

El segundo se sustrae de la oferta de acceso a la sociedad civil presentada a través del estudio y la titulación universitaria, como dispositivos de captura, en el cual plantea un aniquilamiento simbólico por el acceso al mundo del otro. En la lengua y la performance del otro, observa su propia condena y desaparición, por lo cual, aceptar la oferta aparece como una elección contra sí mismo, en este sentido como traición. Una traición paradójica, porque al evitarla acepta y asume las consecuencias de una exterioridad que no logra encontrar su potencia en la enunciación y construcción social.

Paradójicamente en el último caso, se asume y acepta una propuesta estético-lúdica como herramienta para poner en cuestión parte de ese mundo. En el rol de ladrones-abogados, entretejiendo en la ironía con la que se ponen en escena, iluminan el objetivo crítico de este juego. Son en todo caso, un tipo muy distinto de abogados, como testigos vivientes de la ficción del derecho, pueden desmontarla, no desde la letra de la ley, sino desde la crudeza del testimonio de la experiencia. La institución prende las alarmas, plantear “Déjalo que hable” es ya un riesgo, por la potencia crítica y disruptiva de los enunciados poéticos de estas voces marginales.

En otra forma de registro la sociología de la imagen propuesta por Silvia Rivera Cusicanqui, muestra de modo paradigmático la potencia que la imagen, dibujada, fotográfica, ofrecen al reconocimiento de lugares de comprensión otros, y a la evidencia de contradicciones en el ámbito de las representaciones desde los centros, del amo y del discurso privilegiado. La superposición de discursos contradictorios de la sociedad burguesa, inclusive si la desea, aparecen en la imagen fotográfica con la fragilidad del sistema de significación hegemónico, tanto en su legitimidad, como en su universalidad, deconstruidos por la mirada popular. La imagen es presentada como un recurso más permeable a otras perspectivas, experiencias y miradas:

Hay que buscar una relación de mayor autonomía con esas categorías y de enfrentar la teoría como un proceso de construcción a partir de la experiencia y no a partir solamente de los libros. Y uno de los elementos fundamentales de la experiencia es la riqueza del mirar. (...) Se tiene toda esta experiencia acumulada en su memoria visual, y además transita por una sociedad multicolor, llena de complejidad, pues... abigarrada, llena de... riqueza estética y qué se yo, para la cual hay pocas herramientas y las que hay todavía hay que desarrollarlas y que ampliarlas, hay que reconectarlas con otro tipo de conceptos que surgen de la experiencia. (Rivera Cusicanqui, 2014)

La identificación de otros lugares de saber, implica el reconocimiento de otros sistemas significantes legítimos y de otra concepción del deseo, que no solo aquel del subalterno que aspira y desea ser el sujeto reificado dominante, blanco, ilustrado y masculino. Este, en Latinoamérica, si bien se encarna en una subjetividad reificada, está atravesado por otros lazos, las marcas étnicas, estéticas, económicas, generando tales singularidades en la experiencia y la mirada popular, que aparecen caracterizando los ejercicios de enunciación. El problema fundamental para la existencia de territorios de lecturas cruzadas entre mundos significantes, tiene que ver con encontrar territorios de registro más o menos porosos que permitan el ejercicio de lecturas donde tanto las marcas coloniales, como las inscripciones alteritarias encuentren visibilidad, mostrando sus asperezas y tensiones, requisitos para un diálogo intercultural.

En el propio registro de la experiencia en el centro penitenciario, los jóvenes comenzaron a pedir que se les fotografiara, con el pretexto de tener imágenes para sus familiares. Se construyó de este modo, espontáneamente, un amplio álbum de más de cuatrocientos retratos. Las escenas fabricadas por los jóvenes para decir-se, para ponerse en imagen, constituyen un mapa de creencias, deseos, fantasmas y formas imaginarias a las que ellos mismos se asociaban. Lo que encontramos interesante es la consciencia de los jóvenes de la dimensión ficcional de las imágenes, y de lo que paradójicamente revelan en tanto que deseo. La dimensión ficcional, el hecho de que las imágenes fueran “falsas”, aparecía sin importancia frente a la propia ficción de la sociedad civil, de instituciones, autoridades, universidades. En ese contexto su pequeña escena fabricada es una candidez, el juego de participar del teatro social que recuerda a la teoría del distanciamiento de Bertold Brecht. Tanto la foto de pareja simulada, solicitada en esos términos a una visitante, como una que dice: “Madre, perdóname porque salí vagabundo”, o la del hombre que se ampara en el mural cristiano, asumen el impase con la expectativa, de la sociedad burguesa.

En el caso latinoamericano, los muchos problemas señalados a los sectores populares que la sociedad presenta como su única caracterización, revelan las limitaciones de las lecturas posibles en la lengua de la sociedad civil, las narrativas que autoriza, construye y proyecta sobre sí misma, en el otro fantasmático. Deja así evidencia de su naturaleza de narrativa y representación parcial, orientada y contingente de un mundo, entre otros. La correlación del problema de la representación junto al problema de la visibilidad, de aquello que la sociedad y el discurso oficial no ven, de sí mismos, es lo que oculta la actividad popular en tanto que comprensión, enunciación y agencia. Esta imposibilidad de ver, retoma asuntos que el psicoanálisis ha explorado abundantemente, vinculados al fantasma, a lo reprimido y al deseo forcluido, pues si el deseo del pobre es captado hacia el deseo de ser el burgués, ¿a dónde se orienta el deseo burgués? Recurrentemente se muestra en formas de exhibicionismo, materializarse él mismo como objeto del deseo, ser objeto del deseo *imperioso* del pobre.

Las posibilidades de pensar incluso para los propios actores de la moderna sociedad civil, estos asuntos, se ven interferida pues no es dable ir fuera del escenario moderno racional postulado como espacio operante de las narrativas populares, si no de forma disruptiva. Principalmente porque la legitimidad de los discursos resulta del hecho de que el sujeto investido de saber y el sujeto analizado hayan sido históricamente bien determinados, unos y no los otros. La imposibilidad de ver, hace de la mirada popular un tabú, o que sea reducida a literatura menor. Sin embargo es este ver deconstructor, colocado o focalizado en las narrativas, las ficciones, las inconsistencias del discurso burgués donde el subalterno dirige sus observaciones. Segato en su conocido texto *Las estructuras elementales de la violencia* (2003), en un ejercicio transdisciplinar entre antropología y psicoanálisis, suma a la problemática de las oscuridades del discurso burgués de la ley, su institucionalización como violencia.

El poder, cuya célula es ésta, es el gran paradigma que ni la antropología, ni el psicoanálisis ni ninguna de las humanidades puede descuidar. El paradigma de la fuerza, definitivamente postweberiano, donde es imperativo recordar, muy especialmente en los tiempos que corren, el papel de la deshonestidad y de la astucia en la institución violenta de la Ley. Este paradigma de la fuerza bruta, que estoy denominando postweberiano, deja atrás nuestra ilusión de casi treinta años respecto de que la negociación de sentido y la elección entre opciones sea la prerrogativa permanente de un actor social racional, de una audiencia de receptores libres. (Segato, 2003 p. 104)

Esto genera la producción ambigua de otros códigos de relación que no se rigen por la letra, y que como vimos se debaten entre flujos instituyentes de construcción y flujos conservadores de apropiación. El debate pasa por la disputa entre vectores de producción, principalmente en la actuación de los grupos juveniles populares. En todo caso, a lo que se apunta aquí es a identificar las zonas penumbrosas que la mirada popular trae a la luz, y las formas de expresión y registro que hacen de estas lecturas enunciados susceptibles de materializar.

3. Lugar y dirección de la mirada

Aquello que se teje en el corazón de las inconsistencias, contradicciones, imposibilidades de las narrativas hegemónicas aparece en la voz interrogada e interrogante de la experiencia de Yare. El hecho de que a través del flujo del deseo popular, se acarree adherido, como bien a expuesto Frantz Fanon (2009), la presencia fantasmática de proyecciones erráticas del poder, del extravío de los flujos en laberintos de la imagen dictada, sufrida por las representaciones en circulación, añade elementos al debate que se vienen dando en el continente, desde mediados del siglo XX. En este sentido las grietas no dejan de estar visibles para los sectores populares, cuya mirada las revela con frecuencia, para desde allí enunciar con mayor o menor alcance, formas populares de comprensión. Sin embargo la caída de esta producción en zonas vacías, zonas desprovistas de poder oficial, y la solidificación sobre ella de formas oficiales de estigmatización, apuntan a revisar, no ya el problema de la posibilidad de enunciación desde los sectores populares, si no el de la existencia misma de formas de registro popular de la experiencia, y su pasaje a enunciados críticos.

La consecuencia visible es la dificultad para alcanzar algún soporte de representación productivo, en que alcance a materializar, tomar territorio, inscribirse como flujo instituyente de lo social. En el caso referido, se encuentran al margen, no sólo por la privación de libertad, sino por la experiencia reiterada de la falta de opciones legítimas para el registro de su propia agencia en cualquier territorio que no sea el de la trasgresión. Las dificultades que existen para el crecimiento de proyectos populares insituyentes, evidenciada en el testimonio de estos jóvenes, como veremos más adelante, asientan en configuraciones subjetivas avasalladas por una articulación problemática entre el discurso mediático oficial, el discurso mediático de imaginarios del deseo y la ficción (noticioso y cinematográfico, por ejemplo) y las condiciones materiales de vida. Si se orientan en dirección a las prácticas delictivas, estas operan desde las figuras de poder y deseo mediatizadas, de las propias comunidades, familias, configuraciones de género entre otros elementos de las corrientes subjetivas comunes. Estas además, no solo persisten, si no que se agudizan en las dificultades de reincor-

poración social a la salida de la experiencia penitenciaria, que pasa como una determinante de las personas que la han transitado.

El crecimiento de formas delictivas organizadas, en los grupos más asumidamente antisociales, orientado al asalto de los derechos enajenados por la vía delictiva, con consciencia de que los goces de los bienes, espacios, poderes así adquiridos serían temporales, inestables, sería un ejemplo, pero no el único. También vemos, por otra parte el crecimiento en esos escenarios de las congregaciones cristianas, que ofertan un universo significativo que, de acuerdo o no, presenta una comunidad y una opción a las fuerzas en juego arriba enunciadas, orientándose en ocasiones a la representación del buen pobre, asociado al trabajo humilde, a la aceptación de las condiciones impuestas. Vemos entonces en estos testimonios un saber social en alerta que encuentra dificultades para encontrar formas de registro, y genera enunciados brutalmente contradictorios con la propia vida.

A lo que nos referimos es que en el propio ejercicio del juicio moral, ético, que cae sobre esta población, lo que se evidencia es un clivaje claro entre los universos significantes en los cuales esas tendencias operan estableciendo un relación particular entre la totalidad cerrada de la sociedad civil y los campos populares en exterioridad. Estos campos, a la luz de las narrativas levantadas, se debaten con y contra una relación especular, con el mundo reificado del supuesto saber, en el que aparenta operar el poder y que la academia soporta, pero sobre todo en sus contradicciones e inconsistencias. En la sombra de la ley y del conocimiento, vemos elementos claves de la experiencia que muestran lecturas, metonimias y analogías que problematizan los discursos oficiales, como asaltos literales, como pasajes entré regímenes diferentes, evidenciando la heterogenidad irreductible de la experiencia social vivida desde es el tránsito y la diferencia. Las formas de expresividad y manifestación popular, legales o no, a las que nos referimos aquí como otra cosa que formas literarias, plantean operaciones significantes que procesan esta heterogenidad de formas no siempre felices, pero si elocuentes.

La discusión ya larga sobre el lugar de enunciación, acertadamente señalado como locus marcante en el análisis de las narrativas sociales, pudiera, sin embargo, velar parcialmente el proceso que posibilita la emergencia de lo que venimos llamando, agencia, en la medida en que supone una enunciación sujeta a esta relación especular, siempre adherida a la denuncia y en cierta medida a la reacción, y no a las posibilidades creadoras y disruptivas a partir del alcance de formas y campos de registro y enunciación propios. Nos referimos a que si no nos detenemos en la experiencia, como lugar de comprensión y su conversión en narrativa para la acción, es difícil entender la naturaleza exterior del enunciado. La mirada popular, en sus cualidades, en su sentido más material como un problema de óptica y visibilidad, da cuenta de una experiencia cuyo paso al enunciado está interdictado. Si la mirada popular viene a construir una imagen de lo social desde vectores radicalmente diferentes, esta puede ayudar a concebir las miradas que venimos llamando heterológicas³, desde una perspectiva hasta ahora soslayada. Esto es especialmente revelador siendo que los cuerpos de reflexión están atravesados, marcados por experiencias diferenciadas, y sobre todo en comunidades donde la modernidad no llega a cristalizar si no de manera muy problemática y heterogénea. La forma como la modernidad y la colonialidad sin duda han marcado el cuerpo social y su deseo, no elude el hecho de que esa construcción es siempre incompleta, diferida, insuficiente, sospechosa. Los primeros en saber esto, son los propios cuerpos subalternos marcados en su color, en su performances, en los giros de su lengua, en su saber siempre en entredicho. La deconstrucción de la imagen hegemónica a través de una perspectiva popular, aparece desde el propio hecho de lo que la modernidad puede ser para los sectores populares: un discurso parcial e incompleto de aspiraciones normativas de poder, en el cual pueden haber colocado su deseo, pero que no deja de subrayar su carencia.

3. Heterología: Categoría en desarrollo, retomando desde su uso en Bataille, para elaborar teóricamente determinados aspectos de los intercambios alteritarios en la región latinoamericana. En Bataille, queda definido como Estudio de lo radicalmente otro

Una de las limitaciones evidentes del discurso hegemónico, es el hecho de que se enuncia de modo autoreferencial en un universo de los nombres propios, que remiten de manera escalonada unos a otros, más allá de los cuales la lengua se acaba, desaparece, podríamos decir que se autodestruye, fuera del universo reificado de su letra y de su ley. Desde las perspectivas subalternas estos ejercicios de doble estrategia autoreferencial, de borramiento en sus límites, de establecimiento de tabúes se hacen visibles, inclusive se hacen materiales en la incapacidad de dar cuenta de la experiencia. La perspectiva de la mirada que comparte la población que habita en las zonas liminares de la sociedad: La población penitenciaria, la población de calle, las madres-adolescentes de las comunidades populares, entre muchos otros territorios, cuya ciudadanía plena está sistemáticamente puesta en duda, diferida, denuncia este ejercicio, en el sentido de reclamar escucha y visibilidad, si, pero también avanza en territorios autónomos de significación, no solamente con actuales formas de producción popular del sentido, si no históricamente en el resguardo de saberes populares no legitimados, y que han generado la capacidad de responder simultáneamente a varios marcos epistémicos en disputa al mismo tiempo.

En la experiencia vivida con los jóvenes de Yare, la constatación en la práctica de la doble moral burguesa, en términos de las actuaciones reales, y la distancia con los discursos, generaba en las descripciones y escenas que hacían, cuestionando la que hacían, escenas en torno a legitimidad de las figuras de autoridad, de saber y de justicia: abogados y jueces, profesores, funcionarios de alto nivel, curas católicos y otros religiosos desde la posición de verdad, de la familia que quedaba fuera, de la pareja. Ser testigo o incluso víctima de actos de corrupción o de injusticia graves, hace que el discurso oficial muestre sus fragilidades, contradicciones, como masa artificial indigerible, aparece como un dejo caricaturarezo: los títulos, los cargos, los méritos, nada representan, se convierte la realidad en una ópera bufa, donde el don máspreciado puede ser la humildad y la honestidad del pobre que afronta la vida solo armado de su cuerpo.

En ese contexto se hacen visibles al menos tres códigos de veridicción extrema: el contexto de los jóvenes que se asumen malandros, cuya última palabra es la bala, una presencia que trae brutalmente lo

real constantemente, en un entramado de otros códigos que encuentren ámbitos de respeto de vida o muerte. En los tres ejemplos propuestos vemos expresiones claras: Por una parte una respuesta que se asienta en el escepticismo radical, que deja aparecer el deseo, el deseo del otro, lo actúa violentamente, expropiando los derechos, los objetos y los cuerpos de aquellos en los que identifican algún poder y agencia ficticia, a sus ojos, ilegítima. Este vector, toma cuerpo, se expresa en la cooptación de jóvenes para grupos delictivos, que se suman, y llegan a controlar zonas imponiendo condiciones de vida en el territorio. Por otra parte, la sumisión a las narrativas oficiales, que exigen participar del ocultamiento de lo popular, o sea una enajenación voluntaria. Es reconocimiento de la ficción de la sociedad burguesa. El discurso religioso de la cárcel, transita ese camino por un delgado hilo, y es, sin embargo otro, que se sostiene en la solidaridad y en las prácticas más que en la fe. Entre ellos, no es importante la prueba de la fe, como la sujeción a unos códigos y prácticas que hagan real un territorio de seguridad y paz. En ambos casos es una manifestación clara de formas de agencia disruptiva y paradójica, que por obra del impasse colonial toma una forma especular: El deseo de posesión y apropiación a la fuerza de alguna manera contesta y ataca a la sociedad civil, pero en el fondo responde a su mismo deseo, manera impostada, actuada, como el fondo la misma sociedad civil también es. El efecto caleidoscópico de ilusiones es la sorna del malandro. ¿Quién es quién? Y ¿Quién es el impostor? O el santo, el verdadero cristiano o el actor político... ¿Dónde está? Preguntas implícitas a partir de las cuales emergen enunciados disruptivos y de contrapunto con capacidad de problematizar prácticas académicas y de la gestión pública.

En tercer lugar, asumimos el campo popular como territorio de comprensión, a partir del cual pueden venir constituyendo lugares de enunciación desde el cual son producidos saberes críticos sobre las zonas más problemáticas del impasse moderno. Esto es parte de las luchas sociales en el continente por el espacio del saber, como condición de posibilidad de producción de territorios propios, instituyentes, interculturales.

En este sentido, encontramos que esta situación de habitar un universo de significantes distinto e incompatible, pero funcional en un

sentido paradójico, con el universo legitimado socialmente, constituye un acervo de experiencia que interfiere evidentemente, con las mismas estructuras que la constriñen. Desde las dificultades evidentes de temas tabú y compromisos con el silencio a costa de la vida, hasta, y principalmente a ellas nos referimos, dificultades de orden epistémico donde esa experiencia no tiene un contexto de registro y de escucha, no por ello dejan de decir por numerosas grietas del sistema. Se abre en la construcción de espacios de diálogo, de convivencia, a través de la palabra, pero también del juego, de la performance, de la imagen, un campo con capacidad para la deconstrucción narrativa y la construcción de experiencias de encuentro, el crecimiento de enunciados y la vía posible a otro tipo de relaciones alteritarias, sobre la cual este y otros colectivos de trabajo conocidos en el continente venimos trabajando.

Lo que se constata es que si bien estas formas de la experiencia y realidades de los actores populares, presente en las corporalidades, epistemes y prácticas cotidianas, encuentra obstaculizado su paso a la producción enunciados en el marco de la lengua hegemónica, de las instituciones, de la academia, del poder, sin embargo estos registros, así como de otros trabajos similares, muestran que determinadas experiencias populares, generan de cualquier manera aparatos significantes posibles, aun subalternizados con capacidad para territorializar sus enunciados, formas de comprensión con capacidad de expansión, de diseminación en el cuerpo social. Los colectivos de jóvenes urbanos que disputan por la vía de las distintas artes gráficas, musicales, danzarías, referidas o no a pertenencia étnica, o a la apropiación de géneros ofertados por la industria cultural son una muestra de ello. Movimientos sociales que impulsan, a través de las artes o de programas de educación popular esas fuerzas y su producción hacia territorios de construcción social alternativos. Estos pasan entonces a desarrollar formas de acción cada vez más políticas.

4. Formas de la enunciación popular, escucha y agencia

Es a partir de la defensa de las narrativas, experiencias y saberes de la exterioridad que es posible constituir lugares de enunciación po-

tentes, dando paso a formas de agencia, que asumen plenamente la dimensión productiva y por ende, política, en continuas y sucesivas luchas. En este punto la pregunta se desplaza a las formas en que esta experiencia produce enunciados que son compartidos por sectores significativos de la población generando áreas de influencia, para dar paso a agencias colectivas. Una economía de la producción simbólica, permitiría estudiar la creación, circulación y pregnancia en el territorio de las narrativas instituyentes populares, orientando la acción en tanto que parte de sistemas de enunciación colectiva, hacia pueblos transmodernos más allá de la totalidad del capital.

El activismo y la militancia social que de modo general venimos llamando movimientos sociales, en los campos culturales, artesanales, artísticos, en la organización comunal, se ofrecen como actos de materialización diferenciados que con frecuencia colocan en primer lugar, por una parte la contradicción y la crítica a las inconsistencias de los discursos y practicas oficiales. Por otra permiten un amplio campo de reinstauración de la voluntad y agencia popular, colectiva con base en la concepción comunitaria, la reivindicación de sus saberes y prácticas. Se cultiva allí la consciencia del lugar de la experiencia sensible como mediación para la producción de territorios habitables en común. Un último elemento clave desde donde la experiencia popular puede aportar a generar vectores instituyentes en territorios sociales duramente constreñidos por las presiones sistémicas de pobreza y violencia especular, es la retoma de formas primarias de organización comunal para la producción colectiva, de una cierta autonomía en la manutención de la vida, con atención a la vida afectiva y subjetiva de nuestro/as jóvenes.

La elaboración de estrategias colectivas marginales y su influencia en las dinámicas sociales actuales del continente, da muestra de flujos contrarios a las fuerzas que hegemonizan los discursos públicos. Desde el hacer cotidiano hombres y mujeres caminan a contrapelo generando cambios en las dinámicas sociales. Los aciertos o desaciertos de estas prácticas, no se están dando por sentado, pero se constata una perspectiva privilegiada para la comprensión de las problemáticas sociales y de las formas operativas de afrontar las contradicciones

sociales. Si se reconocen las instancias en el seno de estos colectivos, cómo formas de accionar que interpelan y cuestionan los discursos hegemónicos, y las formas a través de las cuales establecen condiciones a la sociedad civil, esta capacidad de agencia, cuando articulada en planes políticos de una agenda popular, toma dimensiones verdaderamente subversivas. En países que transitan hoy día por procesos de búsqueda y construcción de formas de gobierno social, son iniciativas renovadoras que entran en diálogos difíciles con la oficialidad, cuyos resultados dan muestras claras de futuros posibles, pero también de los grandes retos que tales iniciativas comportan.

Bibliografía

1. Bhabha, Homi. El lugar de la cultura. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2002.
2. De Certeau, Michel. La invención de lo cotidiano I. Universidad iberoamericana. 1996.
3. Fanon, Frantz. Piel negra Máscaras Blancas. Madrid: Akal, 2009.
4. Dussel, Enrique. Filosofía de la producción.
5. Guattari, Félix Y Suely Rolnik. Micropolítica, Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños. 2006.
6. Lacan, Jacques. Seminario XI. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis (1964). Edición digital Psikolibro. Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires.
7. De Andrade Oswald. Obra escogida. Biblioteca Ayacucho. 1981.
8. Maldonado Torres, Nelson. La Colonialidad como tragedia metafísica de la modernidad (Vídeo-conferência) Ponencia On line en el Simpósio Ufac 2013. Documento audiovisual disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=atBiE0pew_w
9. Pérez-Wilke, Inés. Outras Narrativas em cena. Trabajo de maestría S/P para el Programa de posgrado e Artes escénicas. Universidad Federal de Bahía, 2009.
10. Trásgresión y Resistencia. Documental Audiovisual disponible en <https://vimeo.com/78629727>
11. Rivera Cusicanqui, Silvia. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre

- prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires : Tinta Limón, 2010. Perez-Wilke, Ines: Tránsito y Resistencia. Documental Audiovisual disponible en <https://vimeo.com/78629727>
12. Imagen, conocimiento y comunidad. Entrevista realizada por Pérez-Wilke, Inés el 27 de octubre 2013 La Paz, Bolivia.
 13. Rolnik, Suely. Cartografía Sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina-UFRGS Editora. 2007.
 14. Segato, Rita. La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007
 15. Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre a antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
 16. Segato, Rita: Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre a antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual:

**La propuesta de la extensión crítica
y el aporte de la educación popular⁴**

Daniel Fauré Polloni

Doctor en Historia (Universidad de Chile) y Educador Popular. Coordinador del Proama de extensión “Memorias de Chuchunco” (Departamento de Historia, USACH) . daniel.faure@usach.cl.

Lorena González Fuentes

Doctora en Estudios Americanos con especialidad en Pensamiento y Cultura (USACH) y Educadora Popular. Integrante del Colectivo de Sistematización Militante Caracol. lorena.gonzalez.f@usach.cl.

1. Introducción

En marzo del 2018, la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria publicó una Declaración conmemorando los 100 años del Manifiesto Estudiantil de Córdoba, señalando cómo la extensión universitaria fue “a la vez, antecedente y producto de la Reforma de Córdoba” (ULEU, 2018). Antecedente, en tanto la radicalidad reformista de las y los estudiantes se nutrió de las múltiples escuelas y universidades populares que levantó la juventud del continente con el objetivo de apoyar los procesos de asociatividad y organización de las clases populares, generando con ello una vía concreta de “democratización de la cultura, generalización de la educación y compromiso

4. Una primera versión de este artículo fue publicado en Revista Cuaderno de Trabajo Social Vol. 1, N°12, 2018: 64-84. Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago de Chile.

de las universidades con los pueblos americanos y sus problemáticas específicas” (Ibíd.); y consecuencia, en tanto el movimiento reformista latinoamericano logró una “apertura general de las universidades hacia una orientación latinoamericanista y popular de su quehacer educativo, científico y cultural” (Idem), entrando la extensión a la “tríada misional de las universidades, junto a la enseñanza y la investigación” (Idem).

Al cumplirse un siglo de dicha gesta estudiantil, las movilizaciones de las y los jóvenes no se han detenido. Al contrario, perviven cuestionando nuevamente el sentido en su conjunto del sistema educativo formal y buscando hacerse cargo de sentidas problemáticas sociales desde la institución universitaria -como las movilizaciones contra la violencia patriarcal que atraviesan las universidades chilenas en el momento que escribimos estas líneas-.

Ahora, ese protagonismo juvenil ha chocado, en ambas ocasiones y con un siglo de distancia, con una institucionalidad educativa que, en términos generales, ha sido refractaria al cambio. Es ahí donde buscamos insertar nuestra reflexión: ¿de qué manera podemos transformar a las instituciones de educación superior en Chile en organismos capaces de captar las necesidades sociales para darles respuesta desde las especificidades de nuestras disciplinas profesionales?

A partir de esta provocación que emana desde el movimiento estudiantil en su tránsito histórico de un siglo es que proponemos en este ensayo, desde nuestra condición de académicas/os, investigadoras/es y extensionistas, una reflexión en torno a las formas en que las universidades públicas chilenas están procesando las problemáticas sociales, las estrategias de vinculación que están construyendo con la sociedad civil y el rol que tiene en estas tareas la extensión universitaria -o vinculación con el medio-. La tesis que sostenemos y que guía las palabras que siguen es que, frente a la progresiva separación que se ha experimentado entre las universidades públicas y la sociedad civil, debido a las presiones que el mercado ha generado en las primeras y que las ha llevado a redirigir la producción y circulación de saberes según las necesidades de los procesos de acumulación de capital, es funda-

mental que las ciencias sociales y las humanidades que se posicionan desde una perspectiva liberacionista vuelvan a articularse y disputar los sentidos de la producción y socialización de dichos saberes. Para ello, sostenemos que la disputa en torno al rol de la extensión universitaria puede ser estratégica, en tanto en ésta se percibe mayor potencialidad de retomar el diálogo con sectores organizados de la sociedad civil que, con sus procesos autónomos de producción de saberes, pueden generar un diálogo mutuo enriquecedor y concordar agendas comunes de acción y reflexión en torno a las necesidades de dichos sectores. Finalmente, se propone que en esa disputa de sentidos y las discusiones sobre el rol de la extensión universitaria en el Chile actual, puede ser clave el reposicionamiento al interior del debate académico del acumulado político-pedagógico de la educación popular y de la investigación militante.

2. El punto de partida: el sistema educativo formal chileno y su crisis

La crisis del sistema educativo chileno -diagnosticada por el movimiento estudiantil secundario desde el “Mochilazo” del 2001 y denunciada de forma creciente por las y los jóvenes hasta el estallido general del 2011-, ya no es la crisis de ‘crecimiento’ que marcó parte importante de su devenir en el siglo XX. El avance arrollador del Mercado en dimensiones de la vida social que antes estaban fuera de su alcance por ser considerados derechos -donde la educación es ejemplo paradigmático-, ha hecho ampliar el sistema de educación superior a límites nunca antes vistos (pasando de los 452.325 estudiantes en el año 2000 a 1.262.771 en el 2018) sobre todo a partir de la proliferación de instituciones privadas (mientras en 1989 existían en el país 16 universidades públicas y 17 instituciones privadas, hacia el 2009 la cifra de universidades privadas subió a 44, mientras las estatales se mantuvieron en 16, superando desde ese año en cantidad de matrícula total las universidades privadas a las universidades pertenecientes al CRUCH).

Con la varita mágica del crédito, la ganancia empresarial aumenta progresivamente mientras importantes franjas de jóvenes de las clases populares ingresan en masa a la educación terciaria persiguiendo un esquivo sueño de ascenso social. Así, mientras en 1990, solo un 4% de los jóvenes del primer quintil accedían a la educación superior, esa cifra ha crecido exponencialmente hasta un 26,9% en el 2013, siendo el quintil con mayor crecimiento en ese período. Cifras que tienen correlato en el caso de la educación superior universitaria. En este ámbito el crecimiento ha sido igual de exponencial, mostrando que mientras en 1990, los jóvenes entre los 18 y 24 años de edad pertenecientes a los tres primeros quintiles de la población mostraban un ingreso marginal a la formación universitaria, con un 1,7%, un 2,6% y un 4,2% respectivamente, para el año 2013 esas cifras habían crecido hasta un 16,1%, 17,3% y 22,2% (Lavados, 2016).

Pero ese crecimiento exponencial, importante como nicho de acumulación mercantil, no se ha traducido en un cambio estructural del sistema educativo en su conjunto, ni en la orientación sociopolítica de la educación superior en específico. Dicho de otra forma, la universidad no se ha ‘vestido de pueblo’. Tal como sentenció el informe de la OCDE en el año 2004 -dictamen que se mantiene hasta nuestros días-, el sistema educativo chileno está conscientemente estructurado según clases sociales (OCDE, 2004: 277).

Lo anterior, incubó una crisis de nuevo tipo, macerada con calma en el tedio transicional de los 90, pero que brotó con fuerza desde las movilizaciones estudiantiles sobre todo en el ciclo 2006-2011: la crisis de sentido.

Para Sanchez y Santis (2009), la mercantilización de la educación provocó un distanciamiento entre el Estado y la sociedad civil que repercutió con especial fuerza en la juventud popular. Esto se materializó en una crisis de sentido compuesta, a su vez, por tres crisis particulares que golpean a estos sectores: la crisis de calidad de la educación que se les ofrece -refrendada en los magros resultados en los índices de medición aplicados en los establecimientos educacionales municipales-; la crisis de inequidad, al constatar las diferencias de rendimiento con

los otros sistemas de educación privados o semiprivados; y la crisis de segmentación social de los establecimientos, o lo que denominan el 'apartheid educativo' chileno, basado en políticas de diferenciación, exclusión y selección de estudiantes (444-447).

Esa crisis también repercute en las franjas de estudiantes de las clases populares que ingresan a la universidad. En este nivel, sin embargo, esta crisis de sentido adopta nuevas formas. Una de ellas, es la decepción al ver que su formación, en muchas ocasiones, no es más que una amplia capacitación técnica, sin espíritu crítico ni sentido social. Traspaso de cuotas mínimas para una precaria acumulación individual de capital cultural. La figura del profesional integral, que piensa y trabaja por el desarrollo del país y las necesidades sociales, es cambiado por la del cuadro técnico capacitado y listo para competir en el Mercado.

Diagnosticar una crisis de sentido implica, por una parte, recapitular y analizar cómo se perdió el sentido anterior. Por otro lado, y buscando ir más allá de la denuncia de la situación actual para anunciar o proyectar una salida posible, también exige pensar las alternativas de (re)configuración de un sentido futuro.

Sobre el primer punto, es bueno recordar que la instalación del Mercado Docente en Chile, cuyo comienzo se remonta a fines de la década del 70, aseguró su hegemonía actual al desbancar la idea básica de que las universidades producen y socializan saberes en función de las necesidades e intereses nacionales, instalando la idea de la formación como acumulación de capital cultural individual. Vuelta la democracia, las universidades públicas se encerraron en una triste e infértil lógica académico-desarrollista (Tommasino & Cano, 2016) que plantea la investigación al servicio de los problemas internos de la misma academia, y mostraron poco interés en reconstruir los vínculos de diálogo y trabajo conjunto con organizaciones sociales que la Dictadura Cívico-Militar les había cercenado. Todo esto las dejó sin redes que le permitieran repensar y recordar su rol social o que, desde la otra vereda, salieran en su defensa frente a los avances de las políticas neoliberales en educación. Así se fraguó un escenario que dejó el camino abierto para el crecimiento descontrolado del Mercado Docente con-

figurando la crisis actual del sistema en su conjunto. Como resultado, aunque parezca absurdo, hoy debemos defender la existencia de las universidades públicas frente a un Mercado Docente que las acusa de poseer privilegios por parte del Estado, reduciendo la acción universitaria a la acumulación de capital -vía voucher- y desconociendo en la praxis universitaria el resguardo de un derecho, que genera un bien público, y donde la producción de saber(es) tiene un sentido social que se materializa a partir de la retribución a la misma sociedad que se da a través del trabajo de profesionales integrales y comprometidos con el desarrollo colectivo.

Sobre el segundo punto, creemos que la corriente que hoy se denomina extensión crítica puede ser una potente alternativa de reconfiguración.

3. El rol de una extensión crítica en las disputas por el sentido de las universidades públicas

La mercantilización educativa acelerada que experimentamos desde inicios de la década de los 80, hizo retroceder y desdibujó los límites del otrora fuerte Estado Docente, inaugurando un amplio Mercado Docente en todos los niveles del sistema educativo formal. Además, dicha mercantilización redefinió las tres áreas de trabajo de las universidades llevándolas a una pendiente catastrófica, donde -en sus versiones extremas- la docencia se ha transformado en una extendida y despersonalizada capacitación técnica, la investigación ha devenido en una compra y venta de la capacidad instalada de las universidades para producir saberes según criterios mercantiles, y la extensión se ha remitido a cumplir el rol de responsabilidad social empresarial, pero en el campo académico.

No obstante la fuerza e intensidad con que este modelo se ha ido instalando, ha encontrado en diversos rincones de América Latina una resistencia propositiva dentro del espacio universitario -fundamentalmente en las instituciones público-estatales-, que ha asumido como

guía política de esa resistencia el ejercicio y validación de lo que se ha denominado “extensión crítica” (Tommasino & Cano, 2016). Esta práctica se ha planteado como objetivo resituar la discusión en torno al rol social que las instituciones universitarias públicas tienen, a saber, la producción y socialización de saberes en torno a las necesidades e intereses nacionales; y, junto con ello, se han desarrollado un amplio abanico de prácticas destinadas a recomponer los desmembrados puentes entre la universidad y la sociedad civil, como paso fundamental para cumplir con dicho papel social. Sin embargo, la apuesta de esta extensión crítica no necesariamente apunta a reconstruir el sentido de la producción de saberes de la etapa anterior al giro al neoliberalismo, sino más bien gestar una versión mejorada de este sentido anterior, donde la recomposición de la relación entre universidades y sociedad civil se genere a partir de una ética de los vínculos y el diálogo de saberes (Fals Borda, 1998), donde lo solidario y comunitario funcionen como ejes articuladores de esta práctica extensionista.

Ahora, si bien esta noción de extensión no es nueva en nuestro continente -de hecho, tiene antecedentes claros en la conocida crítica desarrollada por Paulo Freire en su trabajo “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” de 1973-, sabemos que su presencia y praxis en las universidades de Nuestramérica es marginal y, en muchos casos, casi anecdótica para las estudiantes y colegas académicos, de la misma forma en que la extensión en su conjunto ha perdido protagonismo desde la arremetida neoliberal. En ese sentido, su menor peso -comparado con el que se le asigna a la docencia o a la investigación- solo se revierte temporalmente en los momentos en que se debe posicionar a las instituciones de educación superior frente a los rankings internacionales de gestión que obligan a mostrar resultados en toda la tríada misional de nuestras universidades. Es en esa situación donde los proyectos de extensión son valorados, aunque se realicen como actividades acotadas en el tiempo o con visión cortoplacista, con escaso presupuesto y la mayoría de las veces concursable y centrados en la transferencia más que en el diálogo de saberes -o bajo una política de “invasión cultural”, si es que recogemos el concepto acuñado por Freire (1973)-. Es decir, una preocupación momentánea por la extensión o vinculación con el medio, en tanto es necesaria para

acrecentar los indicadores que se consideran en dichos rankings y/o en los procesos de acreditación asociados.

De igual manera, y como si lo anterior no fuese suficiente, esta propuesta de extensión crítica debe hacerse cargo de un fenómeno que si bien no es nuevo, si se ha visto reforzado por la mercantilización de la producción de saberes y de la relación con la sociedad civil. Este es el extractivismo académico. Tal como señala Fonseca (2017), en nuestra condición de economías periféricas, las universidades latinoamericanas han terminado subordinadas al poder del empresariado extractivista, quienes tratan de satisfacer su demanda de complejización productiva con investigación y desarrollo tecnológico financiado con recursos públicos. Un fenómeno que ha derivado en una forma original de “extractivismo epistémico” donde, como señala Grosfoguel (2016), se ha configurado un sistema de producción de saber colonial y racista, donde el Sur global se limita a producir insumos y experiencias que luego son apropiadas por el Norte global, para ser devueltas como teorías elaboradas que se dicen originales (133-134).

Ambas formas de extractivismo han mellado las confianzas con la que diversos sectores de la sociedad civil se vinculan con las instituciones universitarias, ya que miran ahora con reticencia los proyectos que emanan desde estos espacios, en tanto su propia experiencia los alerta de que el interés en trabajar con ciertas comunidades es una fachada que oculta una posible usurpación de información que, luego, el investigador procesará autónomamente en su propio beneficio. Es decir, el extractivismo epistémico y académico se ha internalizado en franjas importantes de investigadores/as, al punto de desplegarlo ahora hacia la sociedad civil, y en particular, con las clases populares.

Y entonces, ¿qué hacer? ¿Acaso no nos queda más que aceptar la derrota y remitirse a revincular la universidad con la sociedad aceptando todas estas lógicas extractivistas y asumiendo que la construcción de una nueva universidad pública debe hacerse ‘en la medida de lo posible’? Y relacionado con ello, ¿cómo evitar que las prácticas de extensión no se transformen en otro insumo instrumentalizado por las lógicas de extractivismo académico que se expanden por nuestras universidades?

Es en ese escenario donde la propuesta de la recuperación de la extensión -desde una perspectiva crítica- vuelve a ganar sentido, por ser la dimensión desde la cual se puede redefinir la agenda política de una nueva universidad pública. Las razones, creemos, son simples, por lo mismo, poderosas. En primer lugar, la extensión es la dimensión donde la universidad puede volver a retomar el diálogo con la sociedad civil, en general, y con las clases populares, en particular. Sin ese diálogo, es muy poco probable que la universidad sepa leer las necesidades sociales para darles respuesta.

En segundo lugar, este diálogo permitirá que las y los estudiantes, que han sido durante los últimos 20 años los actores y actrices más dinámicas en la defensa de la educación pública, sean partícipes de procesos integrales de formación (que incluyan docencia, investigación y extensión), permitiéndoles entender, a partir de esto, la relación entre producción y socialización del saber vinculados con necesidades concretas y, de paso, fortalecer sus propuestas políticas (Fauré, 2017: pp. 112-115).

Finalmente, este diálogo permitirá hacer visible la 'historicidad' de la academia, extraviada en un eterno presente neoliberal que, nos dicen, es irreversible. Dialogando con los sujetos históricos reales en sus contextos reales, entenderemos que somos -tal como ellos- tributarios de este momento histórico y que los desafíos de la universidad deben ser acordes a los que la sociedad posea.

4. El proyecto ético-político de la extensión crítica y su correlato en la producción de saberes.

En relación con lo que se mencionaba recién, pero haciendo hincapié en la dimensión específica de la producción, socialización y recuperación de saberes que se produce en el espacio universitario, cabe mencionar la importancia que tiene la dimensión ético política de la extensión crítica y cómo a partir de ella es posible construir una propuesta que transforme las lógicas de extractivismo académico antes aludidas.

En primer lugar hay que poner atención a cómo se ha instalado y se ha vuelto deseable la neutralidad y asepsia política en el campo académico e investigativo chileno. Frente a ello es indispensable hacer notar que dicha actitud está lejos de ser imparcial. Al contrario, elegir la ambigüedad ética, es posicionarse en el bando del opresor. Cualquier indiferencia o indeterminación en un contexto de deshumanización como éste, es sadismo. Como otrora establecía el poeta e intelectual salvadoreño Roque Dalton, “toda piedad aquí es cruel si no incendia algo” (Dalton, 1969: 11).

De ahí es fundamental hacer explícito que la apuesta y trabajo en vinculación con el medio, desde la perspectiva de la extensión crítica, no es por curiosidad o interés de conocer ‘lo distinto’, sino porque existe una intencionalidad ético-política que persigue la transformación de las lógicas de funcionamiento opresivas y desiguales. Hacer extensión implica aceptar y asumir nuestras necesidades, deseos, luchas y aspiraciones. Poniendo en evidencia que no somos sólo estudiantes o docentes, sino también actores y actrices sociales.

Por ello, el ejercicio de extensión crítica debe tensionar los modos de articulación del sistema que habitamos y reproducimos. Debe buscar constituir un reflejo de nuestra realidad, de manera que podamos vernos en ella, al mismo tiempo que vamos siendo capaces de captar cómo se despliega en las vinculaciones, roles y condicionamientos que están implícitas. A partir de la toma de conciencia de estas tensiones, es posible trazar -o imaginar al menos- rutas que transformen aquello que nos deshumaniza y que potencien las gestas de resistencia comunitarias.

La universidad como institucionalidad convergente de múltiples realidades -sobre todo en la actualidad chilena donde, como se especificaba recientemente, el Mercado Docente ha permitido, a través del endeudamiento, el ingreso de sujetos y sujetas para quienes el acceso antes era privativo- se vuelve un suelo fértil para la concientización. A través del policlasismo que está presente en ellas, podemos aspirar a que los jóvenes de clase alta y media asuman que los privilegios que poseen se sostienen a costa del trabajo -y, en muchos casos, de la

miseria- de muchos y muchas; y, como contraparte, construir herramientas para que los estudiantes provenientes de las clases populares fortalezcan su identidad de clase y potencien la convicción de que la humanización del mundo, partiendo por la humanización de los espacios académicos y sus vínculos comunitarios, puede volverse un inédito viable (Freire, 1975).

Mediante el reflejo concientizado de nuestra realidad, es posible lograr que los hombres constaten que la deshumanización patriarcal los favorece y posiciona en el lugar preferente que tanto les cuesta reconocer; y que, por otro lado, las mujeres se atrevan a ‘acuerparse’ y emanciparse en la construcción colectiva. Del mismo modo, debemos apostar a tomar conciencia de cómo el colonialismo, a través de la nordomanía (Rodó, 1910) y el eurocentrismo racista, cala no sólo en las disciplinas, sino también en nuestros cuerpos y subjetividades (Fanon, 2009); vale decir, en las formas de crear, pensar, hacer y sentir que tenemos. Des-cubrir esta lógica en clave liberacionista, engendra la construcción de reciprocidad y diálogo entre nuestras culturas ancestrales, afros, mestizas y múltiples (Fornet-Betancourt, 2009).

De la mano del ejercicio de concientización, la extensión crítica va desmadejando la tríada que oprime y explota nuestras razones, emocionalidades y colectividades, para construir nuevos sentidos que se vuelvan fundamento de acción social (Freire, 1984).

Teniendo como antesala esto, se vuelve ineludible el desafío que ya Marx enunciaba: no basta con sólo conocer y comprender el mundo, lo imperativo radica en su transformación (Engels & Marx, 2006). Y en esto, el ejercicio de concientización es fundamental, ya que en él nos damos cuenta que la realidad se construye así no por azar ni designio divino, sino por las voluntades y acciones de hombres y mujeres concretas. Es decir, el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo existen no como abstracciones platónicas, sino que se encarnan y perpetúan en la medida en que nosotras y nosotros cotidianamente los reproducimos.

Ante esto no hay espacio ni tiempo para la autoflagelación. Al contrario. Si somos responsables del funcionamiento perverso de la realidad, también somos artífices de su obsolescencia, en la medida en que nos reconocemos como actores y actrices protagonistas de un proceso de liberación que apunte a forjar un modelo otro, dejando de reproducir el hegemónico. Tal como indica John Holloway (2012) cuando nos menciona que el capitalismo no va desaparecer de una gran puñalada en el corazón, sino que va a dejar de existir en la medida que dejemos de reproducirlo. Y dicha tarea, cabe recordar, no se logra desde la individualidad, sino a partir de una construcción política que exige una colectividad que se entreteja, se fortalezca y potencie a partir de la acción colectiva.

Así, la extensión crítica no solamente será una aduana entre dos realidades distintas -las universidades y las clases populares-, sino que incentivará la praxis organizativa y la participación, promoviendo con urgencia que docentes y estudiantes nos avoquemos a la (re)construcción comunitaria en los territorios que habitamos, dialogando nuestros saberes – y difundiendo otros como contrabando-, compartiendo capacidades, reinventando sueños y recreando, en un gerundio liberacionista, los infinitos procesos de humanización que forjamos a diario.

Ahora, no podemos olvidar que la tarea anterior se da en un marco de enseñanza-aprendizaje. Es decir, en un proceso de producción y socialización de saber. Por ello, debemos partir de la base de que producir saberes es crear y reconfigurar sentidos. Es entregar formas de comprender la realidad. Y a pesar de lo que se nos ha inculcado, los sentidos, conocimientos y comprensiones no se inscriben exclusivamente en nuestras mentes racionales. Al contrario, se plasman en todo lo que somos. Sin ir más lejos, nuestra e-moción -aquello que nos pone en movimiento- ha sido permeada por ellos. Por eso, a partir de los saberes, establecemos también las posibilidades de acción que tenemos en el mundo (Roig, 1998).

Saber es la síntesis entre el pensar y el hacer, una amalgama indisoluble entre teoría y acción, es reflexión sobre lo experimentado. Es praxis que se proyecta y reinventa. Por ello, es capacidad. Y, entonces,

es construcción de poder (Equipo de Educación Popular ECO, 2012: pp.15-16). Por lo mismo, no es casual que, desde la concepción moderna colonial, se haya subyugado la acción a la teoría, desterrando de nuestras cotidianidades la posibilidad de producir autónomamente conocimiento.

En términos generales, la esfera docta e intelectual hegemónica -y con ello la institución universitaria-, esperan que las clases populares trabajen, se diviertan, se evadan, sobrevivan, pero la producción de saber no es un rubro que se les reconozca. Una minusvaloración de su capacidad autónoma de producir saber que viene precisamente de las instituciones que tienen la potestad de certificar, a través de grados académicos y formatos específicos de investigación y socialización de sus resultados, lo que es o no una teoría válida (Santos Herceg, 2012), ejerciendo con ello un proceso de apropiación social del saber (Equipo de Educación Popular ECO, 2012: pág. 15).

La construcción de una nueva universidad pública no puede eludir este problema central, en tanto la apropiación social -que encubre otras formas de usurpación del saber y extractivismo intelectual- no es sólo un problema académico sino que se inserta en una relación social mayor, donde solo ciertos sectores sociales se ven favorecidos con esta manera de construir sapiencia, que elitiza su producción y garantiza la perduración de lo hegemónico. Como menciona Wallerstein (2001), la negación de la producción y/o visibilización de las ideologías y saberes sociales populares, es parte de la estrategia que las clases poderosas utilizan para neutralizar los alzamientos populares. De ahí que el autor establezca con vehemencia que “la racionalidad incluye la elección de una política moral” (Wallerstein, 2001: 169).

Desplegar una extensión crítica implica hacer especial hincapié en que, para conseguir un proceso de transformación social en clave liberacionista, la creación de saberes no puede dejarse de lado. En ese sentido, debemos superar la división actual en que se asume que los investigadores producen saber y las y los extensionistas simplemente reproducimos dichas teorizaciones, reduciendo la labor de vinculación a una correa transmisora unidireccional, desde las universidades a las comunidades.

La labor extensionista produce saberes que nacen del diálogo y se insertan en una diversidad epistemológica propia de lo que De Sousa (2010) ha denominado una “ecología de saberes”. En ella, no se niega la producción académica, pero se le coloca en igualdad de condiciones con otras formas de producción, con otras epistemes y cosmogonías. Y precisamente por ese hábitat de producción, dichos saberes -dialógicos y alimentados de otras prácticas y concepciones- pueden ser más pertinentes a la hora de dar cuenta de la realidad social que aquéllos que se producen solo en el diálogo académico interno, la mayoría de las veces, autorreferido.

Negar la condición de producción de saber de las prácticas extensionistas, corre el riesgo de ceder este lugar a la casta de académicos extractivistas y a los intelectuales desafectados e hiperestetizados que, precisamente por su desvinculación con las comunidades, poseen el tiempo y los grados para producir y patentar sus saberes. Con ello, corremos el riesgo de que nuestros sentidos comunes como sociedad se configuren a partir de sus reflexiones tan desafectadas y menospreciadoras de la realidad. Cabe mencionar que este tipo de teorizaciones las realizan no porque sean personas intrínsecamente malvadas, sino porque -como todos y todas- no son capaces de comprender lo que no viven ni experimentan. Entonces malinterpretan tanto nuestros modos o ensayos como extensionistas, como los saberes y procesos de las comunidades, pues los buscan hacer calzar, a toda costa, en el molde teórico importado que esté en de moda, y si algo no cabe ahí, amputan o subestiman el hacer de las comunidades por no adecuarse a la conceptualización aludida. Incluso se aventuran haciendo las críticas y recomendaciones que ellos como ‘expertos’, tras su divanes y cálidas bibliotecas, han logrado identificar en las experiencias ajenas.

Más allá de la soberbia de esta casta intelectual, creemos que la propuesta de la sistematización de experiencias de cuño latinoamericano (Jara, 2015) y los planteamientos de la investigación militante latinoamericana -heredera de la investigación-acción participativa de Fals Borda y reactualizada por múltiples colectivos en el presente⁵-, pueden mostrar-

5. Para el caso chileno, destacamos iniciativas como el Núcleo de Historia Social y Autoeducación Popular y el Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, de la

nos caminos de salida a este atolladero intelectual desde una apuesta ético política. Recuperar nuestra capacidad de producir saberes implica reapropiarnos del derecho a la palabra. Y esto nos potencia en la medida en que podemos representar y ver nuestro territorio, experiencias y apuestas, a través de la mirada propia. Volver a narrarnos, a pensarnos, nos permite aprender de nuestra práctica para transformarla. Nos posibilita apropiarnos del pasado para proyectar el futuro. Y esa tarea es compartida tanto para las y los académicos, investigadores/as, extensionistas, como por las comunidades.

Etimológicamente la noción de conocimiento alude a un co-nacimiento. Conocer el mundo, es parirnos con otros y otras a esa realidad (González, 2017). Es una acción esencialmente comunitaria, integral (no solo nace una mente o racionalidad, sino una subjetividad sentipensante) y situada. Si ese co-nacimiento surge de las experiencias organizativas que forjamos, la lucha de liberación se vuelve su centro. Es desde ella, a partir de su ejercicio y construcción, que podemos comprender las formas de despliegue que tiene y cómo en ese hacer vamos constituyéndonos, nombrándonos, repariéndonos, re-creándonos, co-creándonos. En el hacer vamos constituyendo una cosmovisión pactada que genera identidad y fortalece nuestro andar.

A partir de estas apuesta epistémicas -la investigación militante y la sistematización de experiencias- la lucha colectiva se vuelve la levadura que fomenta o potencia esas ansías, esa búsqueda incansable por desplegarlos, por recuperar nuestras capacidad creadora, revirtiendo las lógicas de deshumanización. Si apostamos a este ejercicio praxiológico, la universidad dejará de buscar comunidades a quienes asistir, porque serán las colectividades mismas quienes utilicen esas herramientas para el fortalecimiento de su práctica. Entonces la institución universitaria ya no apostará a estar al servicio de la sociedad, sino, en un contexto como este, sus conocimientos y saberes emanarán de la participación que tenga en los procesos de humanización, es decir, surgirán de las diversas luchas de liberación que se gestan desde las clases populares.

Universidad de Chile, así como la Cooperativa Centro Alerta y el Colectivo de Sistematización Militante Caracol..

5. El aporte de la educación popular para ejercer una extensión crítica

Como último apartado, y en directa relación con lo que se ha explicitado acá, nos parece relevante posicionar algunas consideraciones que a partir de la Educación Popular enriquecen la práctica de la extensión crítica, no sólo como una herramienta de denuncia, sino también buscando anunciar la reconstrucción de una universidad pública.

Cabe mencionar que, en el contexto chileno, la educación popular ha estado ausente de este debate o disputa. Su presencia, extendida en organizaciones populares de base y en una franja crítica de organizaciones no gubernamentales, no ha impactado aún en el aparato estatal y solo ha establecido algunos precarios puentes (más de carácter individual que institucional) con propuestas de pedagogía crítica al interior del sistema universitario. Sin embargo, en su acumulado histórico, existen ciertos elementos en su propuesta político-pedagógica que se espejean con la propuesta de la extensión crítica, cuyo reencuentro, creemos, se ha vuelto una necesidad en nuestra actualidad. En particular nos referiremos a cuatro ideas-fuerza de la Educación Popular que pueden ser de utilidad para repensar la Extensión Crítica en tiempos de un neoliberalismo maduro. Éstas son: la concepción de sujeto, su condición de sujeto 'histórico', su forma de entender la lucha y el poder. Cuatro hebras de una misma urdimbre, pero presentadas por separado.

5.1 No hay extensión crítica sino vemos al otro/a como sujeto/a

Propiciar instancias de diálogo para que nuestras/os estudiantes se vinculen con la clase popular requiere saber generar las condiciones para que se produzca, precisamente, un diálogo y no un monólogo. Y la primera condición es reconocerse en igualdad. Solo existe diálogo si hay sujetos. Dicho de otra forma, si no concibo al otro como sujeto o sujeta, solo pueden haber beneficiarios, receptores, asistidos. Es decir:

objetos. ¿Cómo le enseñamos eso a nuestras/os estudiantes si se han formado en un modelo antidialógico?

La propuesta de la educación popular tiene un enorme acumulado teórico, metodológico y técnico que permite construir diálogo entre sujetos, donde se propicia el reconocimiento del otro y en el otro.

Debemos construir los puentes para que ese acumulado inunde nuestras universidades. Eso permitirá formar desde una postura donde nuestras/os estudiantes se sepan y se asuman incompletas/os, predispuestas/os a la escucha activa, a ser modificadas/os por otras/os, como condición básica para el aprendizaje colectivo (y no sólo una transferencia de saberes). Solo desde ahí verán al otro y la otra como sujetos pedagógicos.

5.2. No hay extensión crítica sin entender al otro/a como sujeto/a histórico/a dinámico/a

Entender a la otra y al otro como sujeto no implica solo relacionarse con él como sujeto-capaz-de-decidir sino, también, sujeto-capaz-de-cambiar. La propuesta político-pedagógica de la educación popular, sobre todo la de cuño freireano, parte de la base de asumirnos como sujetas y sujetos incompletos y que, conscientes de esa condición, luchamos por humanizarnos permanentemente. Esto, llevado al plano de la extensión, implica asumir que las comunidades, como sujetos activos de aprendizaje, son también sujetos incompletos que se van modificando a medida que avanza el proceso. Eso implica pensar un modelo de extensión donde importen los resultados pero, sobre todo, el proceso de aprendizaje, que es la instancia donde nos transformamos. Así, podemos dejar de ver a las comunidades como objetos estáticos o desconflictuados, y entenderlas en su condición histórica: cambiante y consciente de ese cambio.

Todo esto implica realizar el ejercicio de redefinir y renegociar los objetivos, tiempos y resultados de los proyectos constantemente. Al

mismo tiempo, exige que nuestras/os estudiantes sean capaces, por una parte, de escuchar y de aprender de la comunidad; y, por otra, tengan la disposición de preguntarle e interpellarla -con humildad- cuando sea necesario. Ésta, la comunidad, no es un ente estático que se quiebra por la crítica, sino sujetos que se cuestionan su presente, que cambian de ser y de parecer y, en todo ese proceso, la crítica fraterna siempre es bienvenida como provocación y motor del cambio.

5.3 No hay extensión crítica sin poder.

No existirá una propuesta de extensión crítica si no redefinimos lo que entendemos por participación. El punto de partida es asumir que en el contexto del avance del Mercado y el retroceso del Estado con modelos de democracia representativa y restringida, la proliferación de políticas públicas que se declaran 'participativas' tienden más a confundir que a aclarar el concepto. Esto porque desde esas trincheras la participación es entendida como consulta u opinión no vinculante de la sociedad civil en los proyectos, es decir, sin participación en la gestación, decisión y gestión de los mismos. Dicho de otro modo, una concepción bancaria, iluminista, transferencista o consultiva de la participación.

Desde la vereda de la educación popular, la propuesta tiende a ser opuesta ya que la participación se vincula estrechamente con el poder. No el poder entendido como coerción del otro -el poder como 'potestas'-, sino como capacidad de acción -el poder como 'potencia'- (Benasayag y Sztulwark, 2000). De ahí que se afirme que la participación implica, ineludiblemente, decidir, influir en el curso de las acciones. Sin capacidad de decisión, no hay participación ya que, simplemente, no se desarrolla el poder como capacidad de hacer, generando dependencia, no aprendizaje significativo. Ello implica pensar proyectos de extensión donde progresivamente las decisiones de qué hacer, cómo hacer, para qué y para quién hacer, dejen de ser tomadas por la academia (aunque sea desde las y los estudiantes) y sean decididos por la asamblea. Un proceso donde puede ser que avancemos más lento (ya

que todo debe ser construido en conjunto, y no sirve una universidad con recetas prehechas), pero donde se puede dar un diálogo de saberes y experiencias verdadero y fecundo. Un aprender-haciendo colectivo.

5.4. No hay extensión crítica sin reconocer que la educación es parte de la lucha

Las concepciones de extensión -incluidas muchas que se definen desde el pensamiento crítico- tienden a asumir que una tarea fundamental para desarrollar proyectos exitosos pasa por diagnosticar los problemas de la comunidad para, desde ahí, definir los saberes a producir y/o compartir. Sin embargo, ello encubre el peligro de infantilizar a las comunidades asumiendo que, por sí mismas, éstas no tienen capacidad de hacer esos diagnósticos y producir esos saberes. La literatura actual sobre los nuevos movimientos sociales latinoamericanos ha demostrado, ampliamente, la capacidad de los movimientos -desde abajo y a la izquierda- de formar a sus propios intelectuales, producir sus propios saberes y socializarlos, todo esto de la mano de la educación popular. Es por ello que lo educativo es una dimensión más de su lucha⁶.

Entender este punto es clave para asumir dos cosas. La primera, que lo que puede aportar la universidad es una instancia dialógica de compartir saberes (¡no vamos a salvar a nadie!). Ni la única ni necesariamente la mejor, y donde lo más probable es que la universidad pueda aprender más de lo que es capaz de enseñar. El segundo aspecto a tener en consideración, nos obliga a asumir una posición ético-política. Es decir, si las comunidades necesitan producir y compartir saberes en función de sus procesos de lucha, es necesario que las universidades se posicionen en esas luchas, que las compartan, y que, entonces, acepten correr la suerte de esas luchas. Es necesario derribar el mito liberal de

6. La literatura sobre este punto es abundante. En particular, recomendamos revisar las investigaciones recientes de Raúl Zibechi, Alfonso Torres, Marina Ampudia, Roberto Elizalde, Norma Michi, María Mercedes Palumbo y Hernán Ouviaña.

la neutralidad académica, develando y asumiendo el carácter ideológico y político del Mercado Docente, de nuestras propias universidades y de las organizaciones populares; y la extensión crítica -siguiendo el ejemplo de la educación popular- puede ayudarnos a mapear el terreno y asumir nuestro necesario posicionamiento en éste, dotando a la producción y socialización de saberes de una proyección política.

Así, se podría facilitar el camino de establecer alianzas y tejer redes entre movimientos sociales comunitarios, ONG's de carácter crítico, instituciones abiertas al cambio y universidades con sentido público y social, para definir una agenda común que apunte a la superación de las situaciones de explotación y opresión que caracterizan nuestro presente.

Reflexiones al cierre

A lo largo de este ensayo, se ha abordado la posibilidad de reconstruir los puentes entre universidad y sociedad civil, poniendo énfasis en que dicha escisión no solo alberga la instalación de una serie de políticas económicas -que hoy tienen devastada a la universidad pública-, sino que además engendra un crisis de sentido, donde el horizonte y rumbo de la institución ha quedado a merced de las propuestas de neoliberalización en curso. Frente a esto sostenemos, que la (re)construcción de sentidos pasará por una nueva forma de apertura que la universidades tengan con las comunidades, a partir de las prácticas de extensión crítica -alimentadas por la impronta praxiológica de la investigación militante y por la dimensión ético y metodológica que entrega la educación popular- que seamos capaces de desarrollar.

Es decir, creemos firmemente que la posibilidad de recuperar una universidad pública con sentido de acción social en nuestro contexto, depende de la vinculación recíproca y solidaria que se establezca entre la institución y colectividades organizadas. En la extensión crítica radica la alternativa para sortear los embates mercantilizantes que asolan a la universidad. Dicho de otra manera, en el diálogo de saberes

y acción mancomunada con las comunidades se arraiga la posibilidad de reconstruir colectivamente un sentido que vaya a contramano del instalado por el Mercado Docente.

Sin embargo, esta propuesta y apuesta tiene riesgos y desafíos que no se pueden obviar. Uno de los riesgos es creer que la simple adopción de los sentidos que portan las comunidades al momento de producir sus propios saberes puede ser mecánicamente aplicado a nuestros espacios académicos. Este atajo puede ser contraproducente, porque implica una nueva versión progresista de la usurpación o extractivismo intelectual, que pasa por alto las especificidades de cada uno de estos espacios sociales (la universidad y el territorio) y rompe con la idea de la convivencia propia de una “ecología de saberes”.

Ahora, este riesgo alumbra, a su vez, el desafío próximo: la necesaria asociatividad y organización de aquella franja de académicos/as, investigadores y extensionistas con sentido crítico que puedan hacerse cargo de la especificidad de sus roles -y sus privilegios asociados- y, desde ahí, sumado al diálogo que se genere con los sentidos que se configuran por fuera de las aulas universitarias, configurar propuestas que puedan disputar la hegemonía al discurso del extractivismo académico y la “tiranía de los paper” (Santos Herceg, 2012).

Las movilizaciones estudiantiles han abierto una enorme fisura en el muro del modelo universitario del Mercado Docente. Es deber nuestro seguir profundizándola.

Bibliografía

1. Benasayag, M. y Sztulwark, D. (2000). Política y situación. De la potencia al contrapoder. Buenos Aires: Ediciones De mano en mano.
2. Dalton, R. et. al. (1969). El intelectual y la sociedad. México : Siglo XXI.
3. Da Sousa, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ed. Trilce.

4. Engels, F. y Marx, K. (2006). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Y otros escritos sobre Feuerbach. España: Fundación Federico Engels.
5. Equipo de Educación Popular ECO. (2012). "La Educación Popular en Chile Hoy. Elementos para definirla". En: ECO, Educación y Comunicaciones. La Educación Popular bajo la Dictadura. Santiago: ECO.
6. Fals Borda, O. (1988). Participación popular, retos del futuro. (O. Fals Borda, Ed.) Bogotá: Procesos Editoriales, ICFES.
7. Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Akal.
8. Fauré, D. (2016). "Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'". Revista de Educación de adultos y procesos formativos N°3.
9. Fauré, D. (2017). "De los nuevos enfoques sobre la pobreza a la necesidad de una nueva universidad pública en clave freireana". En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire Año 15, N°17, 99-120.
10. Freire, P. (1975). "La desmitificación de la concientización". En P. Freire. La desmitificación de la concientización y otros escritos. Bogotá: Editorial A.Latina.
11. Freire, P. (1973). Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI.
12. Fornet-Betancourt, R. (2009). Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural. Aache: Editorial Mainz.
13. González, L. (2017). "La creación de saberes y su correlato político: urgencias y desafíos en la gestación de un conocimiento transformador. Entrevista a Raúl Fornet-Betancourt". En Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía, 27, 171-190
14. Grosfoguel, R. (2016). "Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". En Tabula Rasa, 24, 123-143.
15. Holloway, J. (2012). Acerca de la revolución. Buenos Aires: Ed.Capital Intelectual.
16. Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Santiago: Editorial Quimantú-Colectivo Caracol.
17. Lavados, H. (2016). Cambios en las universidades en los últimos 35 años: el aporte de las universidades privadas. Santiago: CIES-Uni-

versidad San Sebastián.

18. OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. París: OCDE-BIRD/Banco Mundial.
19. Rodó, J. (1910). Ariel. Montevideo: Librería Cervantes.
20. Roig, A. (1998). La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza: EDIUNC.
21. Sanchez, R. y Santis, J. (2009). "Educación, juventud y mundo popular: antecedentes, perspectivas y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora". En: Observatorio de Políticas Educativas de Chile. Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina. Santiago: OPECH.
22. Santos Herceg, J. (2012). "Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo de discurso". En Revista Chilena de Literatura 82, 197-217.
23. Tomassino, H. & Cano, A. (2016). "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el Siglo XXI: tendencias y controversias". En Universidades 67, 7-24.
24. Wallerstein, I. (2001). Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de los aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Editorial Siglo XXI.

Saberes y formación desde las organizaciones populares:

Producción de subjetividades emancipatorias y epistemologías propias

Disney Barragán Cordero
Educadora popular.

Introducción

La educación ha sido comprendida como estrategia central para la producción y reproducción social al considerarla herramienta hegemónica y a la vez, con capacidad instituyente para producir subjetividades emancipatorias; esto porque responde a un thelos social que orienta sus sentidos y estrategias. De manera que la educación para cumplir con sus propósitos requiere de darse unas instituciones y unos procesos sistemáticos que constituyan imaginarios sociales que representen los valores, principios y prácticas sociales consideradas como deseables en un momento histórico por los grupos hegemónicos (Lucio, 1989), (Torres J. , 1994)

Cuando este thelos es mayormente influenciado por intereses económicos y de modelos de desarrollo injusto como el neoliberal, la educación pierde su sentido humanista y liberador y pasa a ser una herramienta de dominación en donde los seres humanos y la naturaleza son instrumentalizados. La educación viabiliza entonces los valores y principios del mercado al considerar el conocimiento como acumulación y mercancía, al validar solamente los saberes, intereses y cultura de los grupos dominantes; al negar la historia y prácticas culturales de los grupos marginales y; al considerar a unos agentes portadores de conocimiento y a otros ignorantes.

Freire en los 60's desde un sentimiento de indignación y amor por los otros, plantea una confrontación a lo que llamó educación bancaria (Freire, 2005) que niega los saberes e historia de los sujetos, al concebirllos como tabulas rasas sobre las que se imprimen conocimientos a través de metodologías memorísticas sin referencia a la vida de las personas. Esta educación tradicional afirma la centralidad del agente educativo como poseedor del saber y del educando como ignorante, relación asimétrica fundamentada en la consideración del conocimiento (el formal) como único válido y, mercancía transmisible y acumulable que solo posee el educador.

Como alternativa a la educación bancaria Freire promueve una educación dialógica y liberadora que parte de los intereses y necesidades de los educandos de cara a su humanización. El conocimiento es entonces una construcción intersubjetiva que al dotar de sentido a las acciones humanas⁷ busca transformar situaciones de injusticia e indignidad. Los roles de educador y educando no son fijos y los escenarios educativos rebasan los muros de la escuela, al reconocer en la problematización del mundo de la vida el sustrato para la emancipación.

La educación en tanto acción transformadora desnaturaliza las ideas de una realidad fija y determinada y favorece la criticidad y capacidad de acciones emancipatorias de los sujetos; quienes al reconocer que las instituciones no son dadas sino construidas socialmente, se oponen a un “destino” dictado por leyes y orientaciones deterministas.

Si la educación corresponde a un sentido social ¿por qué se considera que el sistema educativo ha hecho crisis? Plantearé enseguida las relaciones entre educación y formación para afirmar que no todo lo educativo cumple con los propósitos formativos porque se pone al servicio de los intereses dominantes. De esta manera, lo educativo que deviene en formativo es posible en las organizaciones populares, por

7. Nos referimos aquí a la intersubjetividad en los términos establecidos por el fundador de la fenomenología. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica (traducción de Jacobo Muñoz). Filosofía. Clásicos. Barcelona, Editorial Crítica, 1991

su interés explícito en la emancipación de los sujetos y los proyectos alternativos al modelo de desarrollo actual.

La educación y los procesos formativos

Plantear la relación educación - formación exige un primer ejercicio de diferenciación entre las dos categorías, para luego presentar qué hace que lo educativo devenga en emancipatorio e instituyente, es decir formativo. Se trata de desnaturalizar el sentido de lo educativo (lo formativo) como liberador o reproductor del statu quo en sí mismo y proponerlo como resultado de las interrelaciones entre las intenciones, sentidos y prácticas que producen subjetividades emancipatorias al “espiritualizarse” y volverse cotidianas (Guevara, 2015). Me referiré a lo educativo como práctica institucionalizada orientada por un *telos* y a lo formativo como práctica incorporada *-habitus-* resultado de procesos educativos.

Hasta aquí, he hablado de lo educativo como posibilidad emancipadora o como sujeción y subordinación a principios y valores que priman socialmente, muchas veces dictados por el mercado y organizaciones transnacionales con el interés de reproducir hegemonía. Esta posibilidad de lo educativo descansa en su capacidad de institucionalización y sistematicidad de sus prácticas.

La educación es institucionalizada por una sociedad para cumplir ciertos propósitos e ideales de lo que se considera “vida buena”, de manera que es práctica y sus resultados al naturalizarse, se vuelven cotidianos pues resuelven asuntos del mundo de la vida, es decir, se vuelven formación. En cambio la formación se da en el ámbito de las relaciones cotidianas y tiene un carácter existencial, sensible, no cognitivo o formal.

Lo anterior no niega la importancia del saber teórico en la formación sino que afirma su valor junto con los saberes prácticos en la

construcción de experiencias significativas. La idea de lo formativo como sensible y existencial implica que nos formamos en el ámbito de la experiencia día a día, allí nos constituimos en dadores de sentido, en constructores de cultura a través de la afirmación de valores, comprensiones y prácticas. Esta afirmación plantea una relación con la experiencia en el entendido de que es esta quien legitima o invalida las proposiciones que surgen en el juego de relaciones intersubjetivas (Gadamer, 1991), (Ríos Acevedo, 1995)

Desarrollaré enseguida la idea de procesos formativos en las organizaciones populares para argumentar por qué sus propuestas educativas son formativas, es decir, constructoras de sentido, de utopía y de posibilidad.

La formación en las organizaciones populares: producción de subjetividades emancipatorias

Retomando, considero a la educación como “una práctica de formación de sujetos, en la medida en que conforma nuevas identidades, facilita habilidades para el desarrollo de formas de estar en lo social, permitiendo con ello, la acción de los sujetos en la defensa o transformación de sus formas de vida” (Padierna, 2009 -2010)

De manera que los procesos educativos son proyectos culturales que reafirman tipos de sujetos y sociedad deseables en momentos históricos determinados. Es la educación la estrategia privilegiada para que ciertas concepciones de vida y prácticas sociales se pongan en discusión.

Examinar cómo una educación instituyente forma subjetividades emancipatorias implicará partir de su intención “de afectar la conciencia, los saberes” (Torres Carrillo, 2006) y de su sensibilidad frente a la existencia de diversas dimensiones de la subjetividad que niegan la primacía de lo racional. Así mismo, registrar la manera en que lo educativo a través de procesos formativos configura epistemologías

propias al favorecer la producción de sentidos y estrategias situadas que en su devenir aportan a la producción/actualización de proyectos alternativos. Estos aspectos se desarrollan a continuación.

En las décadas anteriores a los 80's del siglo pasado la construcción del "hombre nuevo" partía de una concepción de sujeto consciente y racional que orientado por las élites de vanguardia, caminaba en línea recta ascendente hacia la "verdadera" lectura y comprensión del mundo; desde allí las emociones, sentimientos y creencias eran negados o dejados de lado en la tarea de concientización. El estudio de los sujetos sociales privilegió la condición de clase como lugar de demanda de las organizaciones populares y movimientos (Lamus, 2006) en tanto la educación cumplía un papel de concientización de grupos obreros llamados a ser la clase dirigente.

La crisis económica de los 80's, la caída del llamado Estado de bienestar, el colapso del socialismo en los países orientales de Europa y la revisión de la categoría de clase obrera como única forma hasta ahora de explicar la lucha social, entre otros; dieron paso a reconocer otras necesidades e intereses. Nos referimos a dimensiones de la subjetividad que involucraban condiciones de género, etnia, generación y la afirmación de que lo cultural también es material (Escobar, 2001). Ello permitió el surgimiento en las décadas siguientes, de discusiones y acciones colectivas desde las identidades que obligaron a ampliar la mirada frente a los repertorios y demandas de las organizaciones populares. Con la emergencia de los movimientos por la identidad se reconocen las diversas dimensiones de las subjetividades, no sólo las racionales cognitivas y desde allí, lo educativo pasa a ser una capacidad del sujeto emancipado y de la organización misma en la producción de identidades.

Los mismos movimientos y organizaciones populares fueron descubriendo otros caminos de constitución de subjetividad entre sus militantes, que no pasaban solamente por el tamiz de la racionalidad formal, sino que buscaban comprensiones del mundo desde lo simbólico, lo estético, lo espiritual, lo emocional y lo lúdico, entre otras; "desde las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida" (Torres, 2000)

La afirmación de otras dimensiones de la subjetividad no enmarcadas solamente en lo racional o cognitivo, comprende al sujeto como construcción no estática que implica un modo de ser y estar en el mundo siempre en la vía de ser producido, de allí se desprende su carácter de potencia inmersa en el campo de fuerzas que luchan por completarlo y definirlo (Zemelman, 2003). Desde esta perspectiva de sujetos y subjetividad, las prácticas educativas y los procesos formativos de las organizaciones buscan afectar, en el escenario de lo instituido, las convicciones de sujetos producidos y determinados, al apostar por la configuración de sujetos autónomos, creativos, solidarios e instituyentes (emancipatorios).

Así que los procesos formativos pretenden aportar a la constitución de subjetividades emancipatorias al ofrecer lugares y experiencias en que se desnaturalizan las realidades deterministas que sólo ofrecen desesperanza a los sujetos y, promueven la afirmación de la resistencia y su capacidad de transformación.

En las organizaciones populares lo formativo puede comprenderse como un proceso en que los sujetos se dan forma y al hacerlo buscan transformar el mundo⁸; el propósito sería formar sujetos históricos de cambio y lo específicamente educativo es la intención de afectar la conciencia, los saberes (Torres Carrillo, 2006). Esta idea del sujeto constructor de realidades logra desequilibrar las creencias de los seres humanos determinados/atrapados por el mandato de unos dioses, al transformar su representación de hombres y mujeres como sujetos autónomos y libres en la definición de sus visiones de futuro.

Siguiendo la idea anterior, los procesos formativos en su capacidad emancipatoria configuran nuevas identidades en las que el autoconcepto y el sentido de pertenencia se amplían hacia grupos e intereses críticos. (Zemelman H. , 1997) define nucleamientos de lo colectivo, desde donde el sujeto individual se interrelaciona con otras situaciones y sujetos para constituirse en sujeto social, de ninguna manera es

8. Este valor crítico-transformador lo emparentamos con la tradición construida por la denominada Escuela de Frankfurt. (Adorno, 2003)

un movimiento “progresivo”, pero podríamos plantear que si es una manera de ampliar esquemas de representación orientadores de la acción colectiva.

Estos nucleamientos corresponderían a procesos formativos intersubjetivos transmitidos a través del lenguaje, los ritos de iniciación, la familia, los pares, la escuela, etc. La diferencia aquí, es que son los valores, principios, pautas de acción las que se ven permeadas por aprendizajes educativos que ahora, impregnan las acciones cotidianas, permitiendo que las personas reflexionen sobre su lugar en el mundo, sobre su capacidad de demandar y transformar, una realidad que se le aparece injusta.

La organización popular: escenario y sujeto de formación

Como se ha venido afirmando la educación como proceso instituido acude a propósitos, contenidos, estrategias, lugares y actores definidos. De esta manera, la escuela, los docentes y el conocimiento formal son centrales en la práctica educativa, relegando los saberes propios, la voz y experiencia de los grupos subalternos.

En cambio, en las organizaciones populares el lugar de la formación no es solo la escuela sino que se realiza en múltiples espacios no convencionales, de manera que la institución se relativiza como lugar del saber y la relación maestro – estudiante como privilegiada, al reconocer que estos roles son intercambiables de acuerdo al contexto, sentido o contenidos del proceso educativo.

Si la construcción participativa de mundos posibles se concreta en las organizaciones, la centralidad de un agente educativo no es necesaria, pues de acuerdo con las experiencias, habilidades, contextos y coyunturas serán unos u otros los llamados a ocupar el lugar de formadores, de manera provisional. Los procesos formativos apuntan a que sus activistas y la organización como sujeto que aprende, realicen apropiaciones duraderas que configuren en el largo plazo saberes y prácticas

identitarias de sus militantes. (Padierna, 2009 -2010) (Salete, 2003).

Si en la formación, formador y formado co - construyen, no es posible que las anteriores relaciones jerárquicas se sostengan o por lo menos, sean problematizadas. La exaltación de la escuela como lugar privilegiado del saber ha sido debatida desde muchos lugares, especialmente por los pobres resultados de los centros educativos frente a la pertinencia social de lo “enseñado”. Las consideraciones de una escuela/universidad de espaldas a la vida y de una educación que no cumple con su promesa de formación integral y puerta a una vida digna se realizan desde hace mucho tiempo y lugares políticos diversos.

De igual forma, la literatura relacionada con la educación y los movimientos sociales reconoce no sólo los espacios formales como escenarios de formación sino que la amplía a la vida cotidiana al hablar de educación incidental o no convencional. Son múltiples las investigaciones en que los actores sociales de los movimientos señalan el espacio de la fábrica, el sindicato, las reuniones de las organizaciones y el acompañamiento que hacen “los fundadores” como espacios formativos. (Torres, 2006; Goldar, 2010; Ruíz Muñoz, 2005; Padierna, 2010).

Al considerar que “todo es educativo” (Barragán, Torres, & Mendoza, 2006) es posible que las actividades de la organización tengan altos grados de significación para las personas por su cercanía con el contexto particular, problematización de lo cotidiano, desnaturalización de prejuicios, posibilidades pragmáticas de reorientación de las comprensiones sobre el mundo de la vida, etc.; de manera que las organizaciones se constituyen en escenarios educativos al dotar a los sujetos con nuevas capacidades y herramientas para comprender y trans-formar la realidad.

Esta condición de escenario formativo interpela relaciones de poder y saber entre los activistas, al producir múltiples interacciones mediadas por los sentidos del proyecto colectivo; y confirma la posibilidad de construcción de saberes y conocimientos desde los activistas y la experiencia en las organizaciones, es decir, abre paso a la elaboración de epistemologías propias que promueven modos situados de pensar y hacer.

Estudiar los procesos formativos de las organizaciones populares es reflexionar sobre las maneras críticas de resistir a la colonialidad del saber por la invisibilidad de los sujetos y de sus prácticas, acumulados y formas culturales propias como conocimientos legítimos y; la colonialidad del poder, por la negación histórica de su acceso a las instancias de decisión.

Las acciones colectivas: sustrato de los procesos formativos

La educación como libertad y autonomía promovida por Freire ha sido abordada y enriquecida por intelectuales comprometidos con las luchas sociales y por los mismos activistas que han reflexionado sobre las posibilidades de lo educativo en la formación de las y los militantes y en su capacidad descolonizadora. Al respecto autores latinoamericanos (Zibechi, Michi, Padierna, Torres) propusieron algunos rasgos de las acciones colectivas lideradas por los movimientos sociales; la mayoría corresponde a lo que podríamos llamar enfoques situados y diferenciales que logran concretar las demandas, intereses y potencialidades de los sujetos en los territorios. A continuación desarrollo estos rasgos:

Michi (2010) plantea una primera característica de los movimientos sociales como el estar al margen de los partidos políticos “tradicionales” y realizar demandas de carácter económico-social de diverso tipo y envergadura”; Torres (2011) menciona que estas acciones colectivas no son institucionalizadas y, tienen continuidad y capacidad de afectar a las sociedades de las que hacen parte. Esta primera característica de “alternatividad” implica un relacionamiento fundamentado en la autonomía simbólica, organizativa y de proyecto alternativo al neoliberal o “mundos alternativos” (Svampa, 2007). La autonomía buscada por las organizaciones populares implicaría también una autonomía material (Zibechi, 2003)

Una segunda característica es el regreso al territorio como lugar de lucha y resistencia. Parra (2011) citando a (Svampa, 2007), lo plantea también como la transición de lo nacional a lo local. En este sentido, las luchas son situadas, el regreso a la comunidad, al territorio ancestral

o urbano, marca una politización de lo cotidiano (Zibechi, 2003) que fortalece los vínculos sociales y los procesos organizativos y políticos (Torres, 2011).

El tercer rasgo distintivo de las acciones colectivas sería el de la posibilidad de nuevas formas organizativas para el trabajo y de relaciones con la naturaleza, que buscan dejar atrás las autoritarias y utilitaristas del modelo neoliberal. Torres (2011) plantea la articulación desde la diferencia y la activación de formas de intercambio y ayuda solidarias y colectivas.

Estos repertorios de acción colectiva son de “carácter alternativo – autónomo” (Parra, 2011) o destituyentes en el sentido en que no necesariamente terminan siendo instituyentes (Svampa, 2007) que para el caso colombiano corresponderían a las “Mingas sociales, indígenas y populares” por todo el territorio nacional, la recuperación de tierras en el Cauca, la creación de “Cumbres Agrarias, étnicas y populares”; etc.

Otros repertorios en el mismo sentido de autonomía corresponden con la toma de decisiones en formas asamblearias o de democracia directa (Seoane, 2006) (Svampa, 2007) que problematizan la delegación de la representación en unos pocos; la creación y fortalecimiento de redes sociales en distintos niveles, muchas veces apoyadas por pares en otros países que proveen de apoyos económicos y de visibilización en otras instancias dando lugar a plataformas o coordinaciones regionales, como presencia de un nuevo internacionalismo (Seoane, 2006), (Svampa, 2007). Unido a este carácter alternativo-autónomo, Torres (2011) propone la integralidad de estas acciones, pues a pesar de surgir desde un interés específico resultan abarcadoras de distintas dimensiones de la subjetividad social.

Una cuarta característica es su adscripción diferencial a la etnia y al género (Zibechi, Parra, Padierna, Svampa). En el caso de los grupos étnicos en tanto los más vulnerados y vulnerables en la escala social, sus luchas contemplan la defensa del territorio y la conservación de la cultura; en el caso de las mujeres surge del reconocimiento de las múltiples causas de discriminación, entre ellas el ser mujeres, pobres,

rurales, populares o indígenas, por ejemplo; y en los casos de los sujetos con orientaciones sexuales diversas, en la transformación del pensamiento patriarcal.

Una quinta característica – que da lugar a epistemologías y pedagogías propias- es la transformación de los procesos de formación “bancaria”, que desplazan la centralidad de educador –educando, al plantear la posibilidad educativa del movimiento y la capacidad de formar a sus líderes con criterios pedagógicos propios (Zibechi, 2003). Este rasgo tiene como correlato la producción de pensamiento propio y la búsqueda de maneras investigativas alternativas (Fals - Borda, 2010), (Fals Borda, 2010), (Torres, 2011). Estos procesos formativos en las organizaciones son proyecciones del movimiento en los que es posible reproducir y actualizar repertorios de acción colectiva, así como socializar saberes y confirmar proyectos alternativos a los modelos vigentes (Torres, 2013).

El lugar de los procesos formativos en las organizaciones es instituyente, desafía el orden hegemónico a través de proponer “otros mundos posibles”, afirmar diferencia, diversidad, pluralidad, importancia de lo colectivo y solidaridad; en fin, plantear a los sujetos como productores y socializadores de sentidos e identidades distintos a los impuestos, que promueven acciones políticas, económicas, sociales y culturales alternativas (Lamus, 2006).

En síntesis, la trans – formación de subjetividades como acción instituyente y de formación de autonomía implica desnaturalizar realidades, problematizar lo cotidiano y promover la esperanza como afirmación de resistencia; y es aquí en donde se configurarían epistemologías propias que promueven modos situados de pensar y hacer como pugna por la construcción de sentido (Alban:2015).

Finalmente y de manera provisional los rasgos de una pedagogía y una epistemología propias, podrían describirse como una búsqueda por:

1. Reconocer las maneras diversas y diferenciales en que los sujetos conocen y se apropian del mundo social.

2. Ofrecer marcos de valores y principios alternativos a los del capitalismo, el individualismo, la competencia, la acumulación y la depredación ambiental.
3. Descolonizar el poder y el saber al proponer construcciones dialógicas y situadas, al tiempo que las organizaciones se reconocen como escenarios/sujetos formativos.
4. Favorecer la actualización de proyectos alternativos al situar las demandas sociales en la vida concreta, en reivindicaciones por salud, educación, tierras, empleo, entre otros.
5. Privilegiar los contenidos identitarios como recuperación, preservación y actualización de los sentidos de mundo de los sujetos.
6. Validar las diversas maneras de conocer por el arte, la literatura, el trabajo, la ciencia propia, los símbolos, la espiritualidad, etc.
7. Recuperar y sistematizar maneras participativas de investigar desde abajo y desde el sur.

Bibliografía

1. Adorno, T. y. (2003). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
2. Barragán, D. T. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: UPN.
3. Barragán, D. Torres, A. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: UPN.
4. Escobar, A. e. (2001). Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. En A. E. (ed), *Política cultural y cultura política* (págs. 17-48). Bogotá: Taurus - ICANH.
5. Fals - Borda, O. (2010). La ciencia y el pueblo, nuevas reflexiones sobre la investigación - acción. En L. I. Aguilar, *Antología Orlando Fals Borda* (págs. 179 - 200). Bogotá: Universidad Nacional.
6. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
7. Gadamer, G. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
8. Guevara, C. (2015). *Consideraciones sobre el concepto de formación desde una perspectiva fenomenológica*. Bogotá: Mimeo.
9. Lamus, C. D. (2006). *La cultura como lugar en/de disputa semió-*

- tica y política: la (im) pertinencia de los estudios culturales para el pensamiento crítico latinoamericano. En A. A. Albán, *Texiando textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. (págs. 34-65). Popayán: Universidad del Cauca.
10. Lucio, R. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones". *Revista de la Universidad de La Salle*, 35-46.
 11. Padierna, M. d. (2009 -2010). Educación y movimientos sociales. *Pampedia*, 13-27.
 12. Parra, M. A. (2011). Características actuales de la movilización social en América Latina. *OSAL Observatorio social de América latina*, 21.
 13. Ríos Acevedo, C. I. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista de Educación y Pedagogía*. No. 14 y 15, 1-23.
 14. Ruíz, M. (2005). Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: Dos estudios en caso. .
 15. Salete, C. R. (2003). *Movimiento Sin Tierra. Lecciones de pedagogía*. . Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, , 50-59 .
 16. Seoane, J. E. (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En B. A. Lechini, *Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: Lecciones desde Africa, Asia y América Latina*. (pág. 24). Buenos Aires: CLACSO.
 17. Svampa, M. (2007). Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América latina. VI Cumbre del Parlamento latinoamericano (pág. 15). Caracas: CLACSO.
 18. Torres C, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación. *Educación popular, subjetividad y sujetos sociales*. . Pedagogía y saberes No. 15, 9.
 19. Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Bogotá: UPN.
 20. Zemelman, H. (1997). *Los umbrales de la subjetividad*. . Barcelona: Anthropos.
 21. Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

22. Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos. OSAL Observatorio Social de América Latina, 5.
23. Negrete A., Teresa de Jesús (2014) "Vigilancia epistémica entre investigación e intervención educativa", Ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional de Sociología. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, B. C. del 21 al 27 de septiembre. (Ponencia)
24. Remedi, E. (2004b) "La intervención educativa", Conferencia Magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Ciudad de México, 28 de marzo. (Ponencia).

La recuperación de la Historia como Investigación Crítica

Alfonso Torres Carrillo

Educador popular e investigador social colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Actualmente, docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

1. Crónica de un caminar compartido

Desde finales de la década de 1970, pero especialmente a lo largo de la siguiente, se produjeron en algunos países de América Latina, propuestas investigativas que apuntan a la reconstrucción de historias locales y el rescate de la memoria social de diferentes sectores populares subalternizados (Cuevas, 2008) Agenciadas por profesionales de las ciencias sociales y educadores populares vinculados a movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, dichas iniciativas coincidían en vincular a la gente común y corriente como investigadores o escritores de las procesos y acontecimientos históricos en los que habían participado.

Dentro de un contexto más amplio caracterizado por el ascenso de luchas y movimientos sociales a lo largo y ancho del continente, de la influencia creciente del marxismo sobre las ciencias sociales y la radicalización de actores y prácticas dentro de otros campos sociales y culturales como la iglesia católica, la educación, la comunicación, el teatro y las artes plásticas, estas iniciativas historiográficas “comprometidas” compartían sus imaginarios y sus discursos políticos; las profundas injusticias que fraccionaban las sociedades latinoamericanas se debían

al carácter capitalista y dependiente; la superación de dichas desigualdades solo sería posible mediante una Revolución que conduciría a un sistema socialista.

Desde esta clave interpretativa, todas las instituciones sociales se debatían dentro del juego bipolar de fuerzas entre las clases opresoras (burguesas) y las clases populares, portadoras de la emancipación social. Por tanto, así como existían una educación, una comunicación, una iglesia, una teología y una ciencia, opresoras, era necesario gestar una educación, una comunicación, una iglesia, una teología y una ciencia, inicialmente nombradas como liberadoras y posteriormente, como populares (en el sentido de fortalecer las organizaciones y movimientos populares).

No ajenas a esta cosmovisión clasista de la sociedad, algunas iniciativas de investigación históricas se reclamaron como “populares” o “desde abajo”, asumiendo las denominaciones que también se habían puesto proyectos similares en Europa (Torres, 2014, p. 72). Así, dado que la historiografía institucional, los currículos y textos escolares, invisibilizan o tergiversan el papel de las clases subalternas (indígenas, campesinos, trabajadores y pobres de las ciudades), estas historias “alternativas” se propusieron reivindicar su protagonismo histórico, a la vez que empoderar a estos sectores sociales, afirmando su identidad y fortaleciendo sus proyectos políticos.

A estas lecturas e intencionalidades políticas compartidas entre las diferentes prácticas alternativas surgidas en ese periodo, se sumó otro rasgo distintivo: la generación de propuestas pedagógicas, metodológicas, investigativas y artísticas que materializaban los sentidos emancipadores y las transformaciones que se pretendían construir. Así, bajo la influencia de Paulo Freire, Mario Kaplún, Orlando Fals Borda, Leonardo y Clodovis Boff, Augusto Boal y Enrique Buenaventura, surgieron propuestas y prácticas de carácter horizontal, dialógico y participativo, que rompían con los esquemas verticalistas, directivistas y excluyentes arraigados en los campos sociales mencionados.

Este carácter propositivo, creativo, reflexivo y comprometido que se evidenciaban en la educación popular, la comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la creación teatral colectiva, también caracterizó el actuar de la Recuperación Colectiva de la Historia, como empezó a denominarse simultáneamente en Chile, Perú y Colombia. Un reciente testimonio de uno de los fundadores del Teatro La Candelaria, que acaba de cumplir 50 años, lo evidencia al referirse a cómo a la creación colectiva de cada puesta en escena: “Cada obra provocaba unas reflexiones, no había un método cerrado; había unas líneas constantes que se iban construyendo poco a poco y la elaboración de la teoría estaba ligada a la práctica, un poco como el poema de Machado: Se hace camino al andar” (El Tiempo, 6 de junio de 2016, p. 12A).

Pese a la notable influencia de estos discursos y rasgos fundacionales, todas y cada una de estas prácticas educativas, comunicativas, religiosas, investigativas y creativas de carácter emancipador, fueron transformándose, a la par con los cambios en las luchas y organizaciones que acompañaban; mutaciones que a su vez se comprenden con relación a las que vivían las sociedades latinoamericanas, cada vez más influidas por los procesos de urbanización, innovación tecnológica, mundialización de la economía capitalista y globalización cultural.

De este modo, la emergencia de luchas como las de las mujeres, los jóvenes, los grupos étnicos, los colectivos culturales y de LGBTI y los ambientalistas, incidió en la ampliación de las agendas temáticas, los referentes discursivos, los escenarios y prácticas de actuación de educadores populares y de activistas sociales, eclesiales y culturales, así como de los investigadores participativos. La promoción y defensa de derechos culturales, la lucha por el respeto a las diferencias culturales, la reivindicación de la interculturalidad, la defensa del ambiente y los territorios, la reivindicación del cuerpo y el rescate o emergencia de las dimensiones espirituales y comunitarias, han venido desafiando a las concepciones y prácticas iniciales de la comunicación alternativa, de las iglesias y las educaciones populares y del arte comprometido.

Para el caso de la RCH, el interés por hacer la historia de los sectores populares, sus resistencias y sus luchas, ha venido redefiniéndose como un trabajo por la memoria, por los sentidos y significados compartidos del pasado que configura las interpretaciones del presente y contribuye a afirmar identidades y proyectos de vida comunes. Y es que la memoria no se reduce a la existencia de unos relatos compartidos sobre el pasado, sino que también se encarna y se expresa en los cuerpos, los lugares, las prácticas de las que participan o agencian y las poblaciones, colectivos y organizaciones populares (Cendales y Torres, 2000). Por ello, la manera de entender las fuentes y las técnicas para activarlas, también se expanden: a la consulta documental y a las entrevistas orales se suman los recorridos por el territorio, las conversaciones, los museos comunitarios, los talleres de expresión y autocuidado corporal, etc.

Esta valorización de la memoria también ha estado asociada a las investigaciones y las acciones culturales y políticas en torno a las “memorias traumáticas”, referidas a la búsqueda de la verdad en los casos de desaparecidos, asesinados, exiliados y desplazados por las dictaduras militares, los gobiernos autoritarios y los conflictos armados en diversos países latinoamericanos. Estas acciones memoriosas han generado estrategias para obtener testimonios e información sobre estos hechos y en algunos casos han sido promovidas e institucionalizadas por gobiernos posteriores.

Finalmente, habría que destacar que estas prácticas emancipadoras y metodologías participativas han trascendido los ámbitos en los que surgieron (las organizaciones populares y movimientos sociales), para invadir otros escenarios como las instituciones educativas y el mundo académico universitario; a pesar que empiezan a ser incorporadas en el currículo de carreras y programas de postgrado, y que cada vez es mayor el número de monografías, trabajos de grado y tesis que acuden a estas tradiciones críticas latinoamericanas, no dejan de ser objeto de sospecha y cuestionamiento por parte de los enfoques más institucionalizados de investigación disciplinar.

Es por ello importante hacer explícitos los presupuestos epistemológicos y metodológicos de estas modalidades investigativas emergentes, tales como la Investigación Acción Participativa, la Sistematización de experiencias y la Recuperación Colectiva de la Historia. Ya en otros escritos (Torres, 2007 y 2011), he caracterizado a estas prácticas de producción de conocimiento articuladas a procesos de transformación social como “investigación desde las márgenes” o liminal, en este artículo, las asumiré como modos de investigación social crítica entroncados en la más amplia tradición de pensamiento crítico latinoamericano.

2. Sentidos crítico y emancipador de la Recuperación Colectiva de la historia.

*“Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar
por ser una crítica al conocimiento mismo”
(Santos, 2003, p. 33)*

La crítica, que había nacido como una operación auxiliar de la filología y de la hermenéutica histórica (crítica interna y externa de documentos), se elevó en Kant a un ejercicio de cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética y la estética y en los hegelianos de izquierda como Feuerbach se enfocó a develar cuanto había de alienación y extrañamiento en la religión, el arte y la filosofía misma.

En manos de Marx la crítica filosófica pasó a ser una crítica a la propia filosofía (como ideología) y a la sociedad en su conjunto, en la medida que cuestiona la sociedad capitalista y plantea la necesidad de una praxis revolucionaria para avanzar hacia otras formas más avanzadas de organización social (Puerta 2015, p. 125). En las primeras décadas del siglo XX, algunos pensadores marxistas como Gramsci, Luckas y Korsch, tomaron distancia con las posiciones ortodoxas y dogmáticas que se imponían dentro de la Unión Soviética y sus simpatizantes, retomando el ímpetu crítico y creativo de Marx y haciendo significativas contribuciones a la construcción del materialismo histórico.

Esta herencia crítica (epistemológica y política) marxista va a ser retomada por la llamada Escuela de Frankfurt en sus diferentes exponentes (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas, Honneth), quienes desde un cuestionamiento al positivismo y al marxismo ortodoxo, retoman del materialismo histórico su espíritu crítico frente a la sociedad y su interés por la emancipación humana. En este contexto es que Horkheimer (1937) cuestiona la pretensión de universalidad y neutralidad de la teoría tradicional, pues esconde su complacencia con el sistema social dominante, y propone una teoría crítica que contribuye a subvertir dicho orden en pro de formas de vida colectiva más justas.

En la misma perspectiva, Habermas cuestiona como la ciencia contemporánea se ha convertido en una ideología que legitima y reproduce el orden social. Al comenzar la segunda mitad del siglo XX, la teoría “pasó a significar un conjunto de generalizaciones que, a manera de leyes, podían servir para realizar predicciones” (Carr y Kemmis, 1988, p. 145). Frente a dicha perspectiva, que entiende que el conocimiento como una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad y que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, Habermas va plantear que todo conocimiento está mediado, tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven al interior de las mismas.

Para Habermas, todo saber es el resultado de la actividad humana motivada por necesidades e “intereses constitutivos” que guían y dan forma al modo como se constituyen dichos saberes. En tal sentido, reconoce que los conocimientos humanos se generan en virtud de 3 intereses constitutivos de saber, llamados por él, técnico, práctico y emancipatorio. El primero de ellos, busca producir conocimientos que le faciliten un control técnico sobre objetos; el saber resultante de este interés es un saber instrumental, construido primordialmente por procedimientos empíricos y analíticos. Un segundo interés es el práctico, orientado a comprender la acción de los seres humanos, lo cual pasa por el mundo de los significados culturales que constituyen la vida social; este interés genera conocimientos de tipo interpretativo, capaz de informar y guiar los juicios prácticos (Carr y Kemmis, 1988, p. 148).

A la vez, Habermas reconoce que los métodos interpretativos, propios de la tradición hermenéutica, ya que la focalizar su atención en los significados subjetivos, pasan por alto las condiciones del contexto que los condicionan; ello impide develar en qué medida las comunicaciones intersubjetivas pueden estar distorsionadas por las condiciones sociales, políticas y culturales imperantes. Allí emerge el interés emancipador; que implica reconocer y superar dichos condicionantes que impiden la libertad y autonomía de los sujetos en su pensar y en su accionar social.

En este sentido, Habermas plantea la idea de una Ciencia Social crítica, que intenta incorporar el rigor y capacidad de los entendimientos interpretativo y explicativo, a una perspectiva crítica que oriente la praxis emancipadora. «Una ciencia social crítica es un procesos social que combina la reelaboración en el proceso de la crítica, con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la vida social y de las instituciones, en cuanto a su racionalidad y justicia» (Habermas, 1997, p. 45).

Si bien es cierto que esta corriente teórica e investigativa crítica, heredera manifiesta de Carlos Marx tiende a ser considerada como el referente contemporáneo del paradigma “crítico social”, el pensar y el actuar crítico no es patrimonio exclusivo de ésta. Tanto en el viejo continente como en otros lugares del planeta han surgido y en la actualidad coexisten y se entrecruzan diferentes teorías y prácticas cuya impronta es cuestionar diferentes modos de articulación entre conocimiento y poder; unas, siguen teniendo como referente principal al marxismo (Heller, Ranciere, Zizek, Badiou), otras se sustentan desde otras perspectivas como la genealogía, las teorías feministas, la teoría decolonial o los estudios subalternos.

Estas diferentes posiciones han develado y cuestionan diferentes formas de dominación social y cultural que se también se configuran desde el conocimiento. Es por ello, que acogemos el sentido amplio que adquiere hoy la crítica social, que sintetiza en el siguiente párrafo, Michel Foucault (2013): «Yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca

de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva».

Dada la temática de las que nos ocupamos en el artículo, nos interesa hacer énfasis en la tradición latinoamericana de pensamiento crítico que si bien ha dialogado con las ideas europeas, ha tenido su propia historicidad, la cual se remonta, para algunos, a los inicios de la conquista, pasando por la colonia y el periodo de independencia, con la aparición de una conciencia americana cuestionadora las nuevas injusticias (Roig, 2004). Desde este planteamiento, la Crónica del buen gobierno escrita por el indígena Felipe Guamán Poma de Ayala en 1615, donde relata las injusticias y abusos cometidos por los conquistadores y las autoridades españolas en los andes suramericanos y reclama un cambio de gobierno, sería una primera expresión escrita de un pensamiento crítico americano. A partir del proyecto de la emancipación colonial y la preocupación por la construcción de repúblicas democráticas en nuestro continente, Simón Bolívar y José Martí cuestionaron el traslado a América de ideas e instituciones creadas en las metrópolis, desconociendo el carácter singular de nuestra región.

También, algunos destacados investigadores de la primera generación de científicos sociales latinoamericanos como Camilo Torres Restrepo, Pablo González Casanova, Antonio García y Orlando Fals Borda, develaron el colonialismo intelectual presente de las teorías y prácticas de las ciencias sociales promovidas desde el desarrollismo y abogaron por la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas desde un horizonte político emancipador para nuestros países. Por otra parte, Florestán Fernández, Enzo Faletto, Fernando Cardoso, Mauro Marini y Aníbal Quijano, insatisfechos con los límites de las teorías desarrollistas para explicar las particularidades del desenvolvimiento económico de la región, dieron origen a las llamadas teorías de la dependencia, que representan el primer intento por construir una lectura propia del conjunto de la historia y la economía latinoamericanas.

Más recientemente, y herederos de esta tradición de pensamiento crítico, han venido obrando visibilidad nuevos planteamientos acerca

de los desafíos epistemológicos y políticos de pensar e investigar sobre y desde América Latina, en el actual contexto mundial y en diálogo con viejas y nuevas teorías críticas modernas y posmodernas. Tal vez el proyecto intelectual con mayor potencia crítica es la teoría o pensamiento decolonial (Mignolo, 2006) que reivindica sus raíces, no en la tradición moderna occidental, sino en las prácticas culturales de resistencia de los pueblos colonizados, y busca cuestionar y subvertir la presencia de la racionalidad y el poder colonial en diferentes prácticas de saber, de poder y de ser, que incluso se reconocen como alternativas (Walsh, 2002). Autores como Josef Estermann (2006 y 2008) evidencian la existencia de una filosofía andina como crítica intercultural a los proyectos hegemónicos.

Por otro lado, está el aporte del pensador chileno exiliado en México desde 1973, Hugo Zémelman. Este pensador plantea que la apropiación crítica de la realidad histórica desde opciones de construcción de futuro, exige transgredir los límites de la racionalidad de la ciencia, dado que no dan cuenta de la complejidad y dinamismo de la vida social. El reconocimiento de la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel del sujeto y la subjetividad en su transformación, desborda los modos de acción científicos predominantes, limitados a lo cognitivo, a la lógica del objeto, a la explicación causal desde corpus teóricos preestablecidos y a los lenguajes cerrados (Zémelman, 2005).

Conocer la realidad desde la opción de transformación, exige una apertura gnoseológica que permita “captar” su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto, como la voluntad. Esta racionalidad crítica, denominada por Zémelman pensar epistémico, implica posicionamiento del sujeto frente a sus circunstancias en tanto constructor de realidad, apropiación de la realidad desde diferentes ángulos y lenguajes que permita reconocer sus posibilidades de desenvolvimiento y potenciar sus sentidos. En fin, es desde la necesidad de conciencia histórica, de constitución de sujetos y de construcción de realidad que cobra sentido el conocimiento social.

Es el caso de Boaventura de Sousa Santos, quien en libros como *La caída del angelus novus. Ensayos para una nueva teoría social* y una

práctica política (Bogotá, ILSA-UN, 2003), y Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (CLACSO, Buenos Aires, 2005) hace una crítica a las ciencias sociales modernas, convertidas en una instancia hegemónica e institucionalizada. Para este pensador comprometido con el movimiento emancipador mundial, existe en la actualidad una crisis general de las ciencias sociales constituidas en la modernidad desde unos pocos países del Hemisferio Norte, que se expresa en su imposibilidad de comprender y decir “algo nuevo” frente a las problemáticas más significativas del mundo actual.

Desde el Sur, estas teorías no sólo están fuera de lugar, sino que son incapaces de comprender los problemas actuales. Desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos, “no es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas” (Santos, 2005, p.16). Para De Sousa Santos, es necesario reinventar las ciencias sociales porque son un instrumento precioso; hoy son parte del problema, pero pueden ser parte de la solución. “Es decir, no es un problema de las ciencias sociales, sino de la racionalidad que subyace en ellas” (20). A esa racionalidad la denomina “insolente”, dado que reduce el campo de realidad a lo dado, a lo existente. Es una “sociología de las ausencias”, desde la cual lo ausente es producido sistemáticamente de cinco maneras:

1. Monocultura del saber y del rigor: reduce lo verdadero a lo científico, dejando por fuera muchas otras formas valiosas de saber (“epistemicidio”).
2. Monocultura del tiempo lineal: la historia tiene un único sentido, una dirección, y los países desarrollados van adelante.
3. Monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, asimetrías y formas de dominación: minorizar e interiorizar a los “otros”.
4. Monocultura de la escala dominante: el universalismo y los estados-nación.
5. Monocultura del productivismo capitalista.

De Sousa Santos plantea que si se quiere generar una alternativa al orden mundial hegemónico, hay que generar desde los movimientos populares, un pensamiento y unas ciencias sociales críticas capaces de subvertirlo, de generar otros mundos posibles. Para ello propone una sociología de las emergencias. Para controvertir la sociología de las ausencias, hay que hacer presente lo que está ausente; esto se logra superando las cinco mono-culturas por cinco ecologías:

1. Ecología de los saberes, que posibilite un diálogo entre las ciencias y otras prácticas culturales como el saber ancestral, el saber campesino y popular.
2. Ecología de las temporalidades.
3. Ecología del reconocimiento.
4. Ecología de la “trans-escala”.
5. Ecología de las productividades.

Las ecologías van a permitir dilatar el presente con muchas más experiencias relevantes para todos. Para contraer el futuro, se requiere de una sociología de las emergencias: reconocer las señales, las pistas, las latencias que son posibilidades de futuro desacreditadas por la racionalidad dominante. La sociología de las emergencias produce experiencias que no están dadas, pero que son posibles y ya existen como emergencias. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias van a producir una nueva realidad, otros mundos posibles.

También Santos cuestiona la pretendida universalidad de las teorías sociales. No hay teoría que pueda dar cuenta de toda la realidad; no se puede reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría. Todo esto debe generar una nueva manera de entender, de articular conocimientos, prácticas, sujetos. Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor; por ello, plantea que hay que reivindicar las posibilidades emancipadoras del conocimiento crítico, desarrollar subjetividades rebeldes y crear una Epistemología desde el Sur.

Es desde estas trayectorias y acumulados desde las teorías críticas y el pensamiento crítico latinoamericano que podemos comprender por

qué la Re-construcción Colectiva de la Historia se asume como investigación crítica. Por un lado, toma distancia crítica con la concepción cientificista de la investigación histórica, que reproduce la exclusión y subalternización de los sectores populares, desconociendo su condición de sujetos históricos y su capacidad para generar conocimiento sobre sus historias, a través de múltiples operaciones y dispositivos. Por el otro, propende por que la re construcción de sus historias, por parte de colectivos populares, contribuya a fortalecer sus procesos, prácticas y proyectos emancipadores; de este modo, para estas historias “desde abajo” el pasado no está solo para ser relatado o explicado, sino para ser cuestionado en función de las opciones de transformación social, de la afirmación de sus identidades sociales y de su empoderamiento como sujetos (Torres, 2014).

2. Principios metodológicos

Desde este posicionamiento crítico y en diálogo permanente con otras prácticas pedagógicas e investigativas de carácter alternativo como la educación popular, la Investigación Acción Participativa y la historia popular, la RCH ha venido configurando un orden discursivo y práctico que se evidencia en un conjunto de principios y criterios metodológicos que le confieren su singularidad como modalidad investigativa participativa y que a continuación sintetizo:

1. Su objeto genérico y su perspectiva es la experiencia histórica de los sectores sociales subalternos, en sus diferentes expresiones: económicas, sociales, culturales y políticas.
2. Es una investigación localizada. Su punto de partida es el reconocimiento de la realidad histórica presente y que se pretende transformar. Por ello, las preguntas que orientan la indagación del pasado tienen su origen en la comprensión y posicionamiento frente a sus problemas y desafíos compartidos.
3. Es una investigación crítica, en tanto parte del cuestionamiento de los factores contextuales, culturales e investigativos que generan y reproducen la subalternidad y busca que los participantes afian-

cen su pensamiento y su actitud crítica frente a la historia.

4. Es una práctica emancipadora, en la medida en que se identifica con opciones y visiones de futuro que buscan superar las inequidades e injusticias presentes, la recuperación histórica se inspira en la convicción de que otros mundos posibles.
5. Una práctica participativa, dado que involucra a las propias personas y organizaciones comunitarias en la construcción de conocimiento histórico, quienes toman las decisiones del proceso investigativo: el por qué (justificación) y para el qué de la investigación (objetivos), el qué se va a investigar (el problema) y el cómo hacerlo (metodología).
6. Es una práctica dialógica. Reconoce la pluralidad de dimensiones que configuran los procesos históricos, así como las diferentes visiones y sentidos de los actores que los protagonizan; por ello estas investigaciones parten de los saberes, lenguajes y formas de comprensión propias de los actores sociales participantes, a la vez que involucra otras perspectivas provenientes de los estudios sociales, el arte y las sabidurías ancestrales y populares.
7. Es una práctica formativa. La Recuperación colectiva de la historia genera procesos de formación de sus participantes a través de talleres y el estudio del enfoque y las estrategias metodológicas y de las temáticas que van emergiendo en la investigación.
8. Una práctica transformativa. Dado que busca articular conocimiento y acción: tanto el proceso investigativo como sus resultados, pretenden aportar sentidos, criterios, información sistemática y pautas para mejorar las prácticas de los grupos y organizaciones que agencian la investigación.
9. Una práctica reflexiva. Reconocer la imposibilidad de la “objetividad” de la investigación social, la recuperación histórica asume el principio de reflexividad, que implica someter a escrutinio crítico cada una de las estrategias, decisiones y operaciones metodológicas, así como la construcción y explicitación de criterios que las orientan.
10. Una práctica flexible. Frente a los diseños rígidos y uso de técnicas estandarizadas de investigación convencional, esta metodología son abiertas y creativas. Se preocupan permanente por adecuar e innovar las estrategias y procedimientos empleados, en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto.

3. El proceso de una Recuperación Colectiva de Historias y memorias populares.

A partir de nuestra experiencia investigativa, podemos identificar algunos momentos (no lineales) y acciones metodológicas para la realización de una práctica investigativa orientada a reconstruir historias y memorias populares, los cuales pueden recrearse en cada ejercicio investigativo. Como puede apreciarse en la Gráfica 1, la forma de espiral puede presentar de un mejor modo este devenir investigativo y sus diferentes momentos.

Momento preparatorio

Una RCH sol es posible y viable si existe un interés y una voluntad compartida, por parte de un colectivo u organización social⁹ por re-construir la historia de un proceso o experiencia significativa. La iniciativa puede provenir de la propia población, de los educadores que acompañan sus procesos o de investigadores, pero en todo caso, la decisión de hacerlo debe tomada con los actores de base.

Definición colectiva de por qué y para qué realizar la RCH.

En los procesos organizativos y educativos todo lo que se hace, debe tener un sentido político y formativo claro; en términos de Freire, acordar por qué, para qué y para quienes. A partir de estrategias conversacionales (asambleas, reuniones, grupos de trabajo, etc.) se llega a un acuerdo sobre la necesidad, la pertinencia y relevancia de iniciar la investigación. También se define la viabilidad de realizarla, pues las organizaciones y colectivos están sujetos a múltiples contingencias que pueden llevar a no ver oportuno o posible realizar la investigación en un momento determinado.

9. No uso la categoría comunidad por el carácter unitario, homogéneo y acabado que supone. Ver Torres (2014)

Definición de las preguntas de la investigación

Establecidos estos acuerdos, se procede a definir las preguntas que orientarán la búsqueda. A diferencia de las investigaciones convencionales en las que estos provienen de marcos teóricos de los investigadores, en la RCHM la decisión surge de los interrogantes y retos “vitales” que se plantea el colectivo en el presente. A partir de estos cuestionamientos, se definen las preguntas que guiarán la reconstrucción histórica. Por ejemplo, en un ejercicio hecho por una organización comunitaria de Bogotá¹⁰ sus integrantes se preguntaban: ¿Cuáles acciones han posicionado a AVESOL frente a la comunidad? ¿Cuáles y cómo han sido las relaciones que ha tejido AVESOL con otras organizaciones? ¿De qué manera la relación de AVESOL con el Estado ha afectado sus dinámicas organizativas y comunitarias?

Formación del equipo responsable de la recuperación histórica

Con las personas interesadas de la organización y los investigadores externos, se forma el equipo responsable de la RCHM. El criterio de participación no significa que “toda la comunidad” se involucre en la indagación, ni que todos estén en todo, sino que las decisiones se tomen colectivamente, así las operaciones de recolección de la información, análisis e interpretación, escritura y comunicación de resultados sean asumidas o delegadas a responsables específicos. En casi todos los casos se forma un equipo o grupo responsable que lidera el proceso, que se reúne periódicamente y asume la responsabilidad frente al colectivo mayor.

Transformar este equipo en sujeto colectivo de conocimiento es una tarea formativa. Se logra a través de eventos e interacciones formativas como el taller inicial que busca que los participantes se apropien

10. Asociación Vecinos Solidarios, AVESOL (2013). 36 años de resistencia popular en el Suroriente bogotano. Bogotá

del enfoque metodológico y se familiaricen con la consulta de fuentes y técnicas de activación de memoria. A lo largo del proceso, a través de las reuniones periódicas, se garantiza que el equipo responsable se apropie de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para el desarrollo de la RCHM.

Antes de iniciar trabajo práctico de la investigación, se elabora un Proyecto donde se escriben los acuerdos en cuanto a la justificación, las preguntas, los objetivos, las fuentes, las estrategias y actividades, los tiempos, las responsabilidades y los recursos. Este documento debe ser dado a conocer entre los demás integrantes de la organización y en algunas ocasiones sirve para buscar recursos para su desarrollo.

Momento de reconstrucción de los procesos o acontecimientos, problema de estudio

El propósito principal de este momento es el de producir un relato consensuado en torno al proceso o acontecimiento histórico, que a su vez visibilice las diferentes perspectivas de actor e inflexiones de la historicidad de los hechos reconstruidos.

Establecimiento de fuentes

En la RCH, al igual que otras prácticas historiográficas, son muy importantes las fuentes, entendidas como las huellas que deja el pasado en el presente y a través de las cuales se pretende reconstruir los hechos o procesos, de tal modo que se pueda responder a las preguntas planteadas. Estos “testigos” o rastros del pasado podemos clasificarlos de la siguiente manera:

Fuentes escritas

1. Bibliográficas (o secundarias): libros, revistas en las cuales podemos documentar el contexto histórico y temático.
2. Producidas por las organizaciones y movimientos (actas, agendas y diarios personales, correspondencia, archivos personales y de las organizaciones)
3. Producidas por autoridades e instituciones (normativas, políticas, informes, evaluaciones, estadísticas, inspecciones, etc.).
4. Producidas por otros investigadores o escritores (informes de investigación, libros, tesis, artículos, novelas, crónicas...)
5. Periódicas (prensa, revistas, magazines, murales)
6. Fuentes orales: protagonistas directos de los hechos y personas que saben sobre los hechos por transmisión oral.
7. Fuentes visuales: pinturas, dibujos, gráficos, afiches; fotografías, filmaciones y videos; cartografía
8. Fuentes sonoras: Música y grabaciones de eventos
9. Fuentes materiales (Paisaje físico, campos de cultivo, barrio, sedes, herramientas.

De acuerdo a las preguntas acordadas se van definiendo fuentes pertinentes. En el caso de la historia de AVESOL, se privilegió el uso de fuentes orales; en la medida en que se realizaban encuentros de memoria, se fue acudiendo al archivo, a la prensa y a los álbumes fotográficos

Reconstrucción desde diferentes técnicas y dispositivos de activación de memoria

Establecidas las fuentes, es necesario definir cuáles estrategias y técnicas van a usarse para producir los datos y relatos sobre el hecho a investigar. Hay que hacer hablar a las fuentes y para ello, se cuenta tanto con técnicas convencionales, como con los dispositivos de activación que desde la RCH se han venido creando. En el primer caso tenemos, en primer lugar, las entrevistas individuales y colectivas, que no son otra cosa que conversaciones orientadas por las preguntas de la investigación. En las RCH se privilegian las entrevistas no estructu-

radas, en las que pueda fluir el recuerdo de las personas o colectivos con cierta espontaneidad.

Otras técnicas convencionales son los testimonios y las historias de vida. Los primeros son relatos de testigos privilegiados de los hechos que se producen a través entrevistas a profundidad, complementados con información proveniente de sus diarios y otros escritos producidos por dichos testigos. Las historias de vida son relatos que recogen la trayectoria vital de personajes significativos de un proceso, a partir de entrevistas a los mismos y la información proveniente de otras fuentes (entrevistas a personas que lo conocieron, documentos de archivo, correspondencia, fotografías, etc.).

Los dispositivos de activación de memoria son un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de sus miembros, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles , lugares, casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, ropa), en las fotografías y otros registros visuales y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales , juegos).

Algunos dispositivos activadores de memoria que hemos empleado son: el camino de la memoria, el museo comunitario, el paseo del recuerdo, las audiciones de música del ayer, las tertulias, las serenatas y las jornadas de la memoria. Los que a continuación se presenta fueron utilizados en el Proyecto de reconstrucción de la memoria del municipio de Soacha (pueblo conurbado a Bogotá) y el propósito central era generar diálogo entre generaciones y entre viejos y nuevos pobladores.

El camino de la experiencia es la representación gráfica de un camino, los hitos más significativos, que representen ascensos, descensos, crisis y repuntes, de la historia del proceso que se busca reconstruir. El dibujo, permite una visión de conjunto del proceso y sus periodizaciones, muy útiles en la fase de análisis.

Los museos comunitarios o museos del ayer están basados en el hecho cotidiano de guardar fotografías, papeles y objetos personales o familiares, para mantener el recuerdo de momentos y personas significativas. Consiste en solicitar, reunir y organizar a manera de una exposición itinerante, objetos, documentos, fotografías y otros materiales que den cuenta de la historia que estamos construyendo. A cada pieza se le coloca un texto con el testimonio de quien lo llevó, y se organizan jornadas de memoria donde además de los objetos, están presentes personas que narran sus usos y significados.

El paseo del recuerdo parte de la idea de que los recuerdos colectivos muchas veces se anclan en lugares; por ejemplo, en la historia de un barrio, algunas calles, casas y espacios comunitarios fueron escenario de hechos memorables. Es un recorrido a lo largo de una ruta por sitios significativos relacionados con el tema que estamos reconstruyendo; en cada lugar, una o varias personas conocedoras del hecho histórico, narran a los viajeros relatan lo que saben de él y se establece un diálogo fecundo acerca de su significado colectivo.

Las tertulias son una actividad propia de los grupos sociales cuando quieren conversar sobre algo que les parece importante. En este caso, hay que reconocer previamente que forma asumen en cada caso y cuál es el momento más adecuado para hacerlo; así por ejemplo, mientras en México es común encontrarse para desayunar y “platicar”; en Colombia son muy importantes las chocolatadas al finalizar la tarde, y entre jóvenes una fogata puede ser ocasión propicia para hablar.

La música también provoca recuerdos, más aún cuando en comunidades campesinas y populares donde el cantar o escuchar canciones en grupos es una práctica frecuente. Por ello, es que las serenatas y las audiciones colectivas de música utilizadas como dispositivos de activación de memoria ofrecen grandes resultados. A partir de una exploración previa, se consigue un grupo musical versátil que pueda interpretar canciones de diferentes épocas o se pide a los invitados que lleven algún CD con música de la época o momento en el participó del proceso; ya en el encuentro se va escuchando la música y generando conversaciones sobre los contextos y situaciones que evoca.

En la RCH también podemos utilizar los Talleres de memoria y las Jornadas de Memoria que concentran en un mismo espacio y tiempo a varias personas y posibilitan el uso combinado de varios dispositivos de activación de memoria. En estos casos, también se puede acudir a técnicas expresivas, sean dramáticas (por ejemplo un socio-drama en torno a un acontecimiento) o plásticas (dibujos, collages o maquetas).

En cada proyecto de RCH estas técnicas y dispositivos pueden reinventarse y combinarse. Cada técnica o dispositivo que vaya a emplearse en una RCH debe prepararse previamente, teniendo en cuenta las preguntas y objetivos, las personas a las que se convoca, los tiempos y recursos disponibles. También hay que elaborar los instrumentos de recolección de la información (grabadoras, filmadoras, cuadernos de notas, guías de observación).

Registro y análisis permanente de narraciones e informaciones

Durante la reconstrucción de la memoria se producen narraciones y datos desde los cuales se reconstruirán los procesos históricos; para ello, se recomienda unificar el tipo de fichas o planillones que recojan relatos y datos, así como las observaciones que vayan haciendo los investigadores. Una vez recogidos y transcritos los relatos y la información, debe procederse a su análisis.

Interpretación y socialización de los hallazgos

Una vez analizada la información, se procede a su interpretación. Es decir, a generar una lectura más comprensiva y explicativa del proceso reconstruido, que supere el mero relato o descripción del mismo y aporte a los colectivos y organizaciones populares, claves para la toma de decisiones frente a las cuestiones que justificaron la realización de la RCH.

La interpretación se hace colectivamente, desde las temáticas definidas al comienzo o las que van emergiendo a lo largo de la reconstrucción histórica. En un primer momento, el colectivo puede interpretar los hallazgos, a partir del reconocimiento de factores del contexto, del dinamismo interno del proceso y del papel de los sujetos. En segundo lugar, se puede acudir a reflexiones y conceptos provenientes de autores, pueden “dar luz” en la comprensión de los procesos; para ello, son necesarias reuniones y sesiones de estudio, de discusión y escritura de las interpretaciones.

Una vez hechos el análisis y la interpretación global del proceso reconstruido, se debe redactar un escrito que sintetice hallazgos y conclusiones. El documento se convierte en un referente importante para la organización, pero por sí mismo no resuelve el problema de cómo comunicar los resultados al conjunto de la organización, movimiento o población interesada en el mismo.

Ello se logra a través de eventos, de la producción de piezas comunicativas y de publicaciones. Para ello hay que tener en cuenta los lenguajes, las formas culturales y comunicacionales propias de los diversos de los sectores de población a los que se dirigirán, así como las estrategias de escrituras más adecuadas (crónica, relato, ensayo). El medio más común de divulgación de resultados de RCH han sido las cartillas y libros, pero también se han elaborado fotonovelas, programas de radio, piezas de video y obras de teatro; en algunos casos, se han producido textos de mayor profundidad para la formación y discusión con otros grupos interesados en proyectos similares.

Bibliografía

1. Carr, W. y Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Madrid, Martínez Roca
2. Cendales, L y Torres A (2002). “Recordar es vivir”. En: Revista Aportes # 52, Bogotá, Dimensión Educativa.
3. Cuevas, P. (2008). La recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico. Quito, UASB. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/470>

4. Marceles Daconte, E (2016). "El método de creación colectiva en el grupo de teatro La Candelaria". *El Espectador*, junio 12, p 42 y 43
5. Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México, FCE
6. Habermas, J (1997). *Conocimiento e interés*. Valencia, Educación. Filosofía
7. Maceira, L (2013). *Museo, Memoria y Derechos Humanos: itinerarios para su visita*. Bilbao, Deusto
8. Puerta, Jesús (2015). *Interpretar el horizonte*. Caracas, CELARG
9. Roig, Andrés (2004). *Teoría y práctica del pensamiento latinoamericano*. México, Fondo de Cultura Latinoamericano
10. Salazar, G. (2006). "La Historia como Ciencia Popular". En: *Revista Austral de Ciencias Sociales* # 11, Santiago de Chile
11. Torres, A (2013). *El retorno la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, CINDE – El Búho
12. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Ediciones Desde abajo

Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

Área Académica: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.
México.denuevotere@gmail.com.

La intervención educativa como emergente

La noción de intervención educativa en México¹¹ circula cada vez más en el discurso educativo y se llevan a cabo prácticas que pretenden ser intervenciones. Desde los años ochenta se observa un uso reiterado de la noción de intervención en ámbitos de la salud, de organizaciones civiles y de instancias gubernamentales y del sector privado, cuyas prácticas educativas responden a necesidades y problemáticas de exclusión o marginación. Las instrumentaciones metodológicas de estas prácticas presentan marcas discursivas desde diversas perspectivas, transitan por las miradas clínico asistencialistas y compensatorias hasta las que dieron causa a prácticas instituyentes en espacios educativos.

En este trabajo se expone un ejercicio de reconceptualización de la noción de intervención educativa construido a través de dos vías que alternan remisiones entre una y otra, en tiempos simultáneos y diferidos. Una en un emplazamiento deconstructivo desde las prácticas de

11. Ver el análisis sobre marcas discursivas de intervención educativa en la revisión de páginas WEB que datan de 1996 al 2006 en el artículo: La intervención educativa. Un campo emergente en México (Negrete, 2010: 35-43).

intervención, poniendo en foco el tipo de temas y problemas a los que responden, la población a la que están dirigidas sus acciones, sus modos de proceder y los sentidos manifiestos y latentes de lo educativo, así como el alcance y la limitación de sus acciones vistas bajo las premisas del análisis conceptual del discurso (Granja, 2003). Desde esta perspectiva se da cuenta de la irrupción de la noción de intervención educativa posibilitada por el contexto socio-histórico contemporáneo. La segunda, reconoce la configuración conceptual y procedimental que se sedimenta, los procesos que se producen como marcas, huellas y gestos de sentidos de cambio, en el decir y hacer, de las intervenciones educativas, así como las tensiones y conflictos puestas en juego entre lo instituido y lo instituyente en un umbral de transformación. Reconociendo la puesta en marcha de nuevos elementos, alteraciones en el orden institucional establecido y sus efectos en lo psico-social, de ahí su carácter de emergencia, puesto que “la emergencia se produce siempre en un estado de fuerza [...] en el combate que se realiza contra las circunstancias adversas” (Foucault, 1992:15). Para este ejercicio ha sido útil traer a cuenta también preceptos del análisis institucional como un enclave que históricamente ha estado latente en la noción de intervención educativa, desde un pensamiento crítico¹².

12. En México, por ejemplo, en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, desde mediados de los años ochenta Eduardo Remedi Allione desarrolló análisis en instituciones educativas, y en los años noventa impulsó un seminario interinstitucional: *Sujetos, historia e identidades* cuyos resultados se publicaron en la obra *Instituciones Educativas, Sujetos, historia e identidades*, editado por Plaza y Valdés en el año 2004. La Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) en su plantel Xochimilco desde 1976 con la oferta de la Licenciatura en Psicología Social se perfilaba el estudio de grupos e instituciones, y La licenciatura en Psicología de la Educación se funda con el mismo espíritu incluyendo este tipo de contenidos en los cursos de Sociedad, educación y aprendizaje I, II, y III, y que actualmente se ofrecen en los últimos semestres como espacios de concentración profesional. A principios de los años ochenta, en esta misma universidad, se constituye el área de investigación Procesos grupales e Institucionales y sus interrelaciones, en 1991 se oferta el Doctorado en ciencias Sociales con una área de conocimiento en Psicología social, grupos e instituciones y en 1993 la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, las líneas de investigación se inscriben en la perspectiva del análisis institucional y

A partir del año 2000¹³ han proliferado las formas y los agentes¹⁴ que desarrollan intervenciones para dar respuesta a los problemas que se producen en un escenario contemporáneo de vulnerabilidad y de estallamiento institucional. Estamos hablando de una condición que se hace más visible por el clima de violencia que ha marcado el vivir cotidiano de nuestro tiempo, Judith Butler alude que “En la medida en que caemos en la violencia actuamos sobre otro, poniendo al otro en peligro, causándole daño, amenazando con eliminarlo. De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad

efectúan experiencias en intervenciones institucionales (Ver <http://dcsh.xoc.uam.mx/psicologiagrupos/historia.html>). Por su parte la Universidad Autónoma de México (UNAM) a través del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) en esos años oferta cursos para la formación de docentes universitarios con la perspectiva de manejo grupal y de grupos operativos.

13. Un ejemplo claro es el trabajo de investigación e intervención de Ana María Fernández (2006:145) sobre las asambleas barriales que surgen de la revuelta del 19 y 20 de diciembre del 2001 y de las fabricas recuperadas en Argentina a partir de la crisis económica que arranca con la famosa medida del corralito del 2001. Los proyectos Dirigidos por A. F. Fernández fueron: Grupos de vulnerabilidad social: transformaciones en los imaginarios sociales y en las prácticas comunitarias (UBACYT P/047), 2000-2003 y Política y subjetividad: estrategias colectivas frente la vulnerabilización social (UBACYTbP052), 2004-2007.

14. La Universidad Pedagógica Nacional en México ofrece en el año 2002 la oferta de la Licenciatura en Intervención Educativa, logrando una cobertura prácticamente a lo largo del territorio nacional, hasta el año 2008 de las 32 entidades federativas de México, sólo Campeche, Distrito Federal y Coahuila no ofertaban la LIE. De igual forma en el año 2013 en la Subsede UPN de Ayala, Morelos en la Maestría en Educación: Campo Desarrollo e Innovación se instrumentó el desarrollo de proyectos de investigación e intervención educativa y en el 2004 se ofreció el Doctorado Regional en Investigación e Intervención educativa siendo en las Sede de Morelos en la que se desarrollan de intervención educativa. Indudablemente los egresados, estudiantes y académicos de estos programas han contribuido con sus proyectos y acciones en el campo de saberes de la intervención educativa.

ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir; sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados” (Butler, 2006:55).

Ana María Fenández (1999:16) aduce que las instituciones están estalladas al irse erosionando los sentidos de contención institucional “Presentan una suerte de desfondamiento institucional que es difícil teorizar. Con respecto al espacio público, al vaciamiento económico de las políticas liberales, se suma un vaciamiento de sentido que ha operado en paralelo (más allá del esfuerzo cotidiano de los actores institucionales que trabajan como pueden con las limitaciones de todo tipo que deben enfrentar)”. De esta forma es que se ha dado lugar a una multiplicación de experiencias para encarar estos escenarios produciendo variadas adjetivaciones desde la noción de intervención, sólo que su convergencia es recurrir a la educación como medio de instrumentación. Sin embargo, es evidente el escaso análisis de lo que se práctica y la reflexión de los saberes implicados en ese proceder práctico¹⁵, además de una indagación más profunda sobre sus alcances y limitaciones.

En este tenor es posible reconocer en esa diseminación de prácticas, aquellas que preceden a la emergencia de la enunciación de intervención educativa. La referencia más cercana es la noción de intervención institucional derivada del análisis institucional trabajado en Francia y divulgado en traducciones al español, las cuales datan de mediados de los años setenta¹⁶ y principios de los años ochenta¹⁷, con repercusión en Argentina¹⁸ y México.

15. Hay que reconocer la prolífica producción de Ana María Fernández de registro de experiencias, de sus dispositivos metodológicos así como la reflexión analítico-conceptual desde los años ochenta hasta la fecha en intervenciones institucionales y comunitarias.

16. Rene Lourau (1975), *El Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

17. Félix Guattari, et al. (1981), *La intervención institucional*, México, Folios Ediciones.

18. A mediados de los años ochenta y principios de los noventa en la Universidad de Buenos Aires toman forma varios proyectos y espacios para desarrollar intervencio-

Otra vertiente proviene de prácticas y reflexiones metodológicas del ámbito del Trabajo Social¹⁹ y que en particular en la escuela de Barcelona se logra reconocer en discusiones y acuerdos de Congresos, Foros y Encuentros realizados en los años ochenta y principios de los noventa. En ellos se presentan experiencias relacionadas con la intervención, desarrolladas en España, o bien, en Iberoamérica. Se efectuaban convocatorias para estos actos, y se participaba desde diversas áreas y disciplinas: Psicología social, Pedagogía, Educación social, la Pedagogía social, o bien, desde la Animación sociocultural. En ellos se trataban cuestiones relacionadas con experiencias prácticas en intervención y se plantea la necesidad del reconocimiento de nuevos tipos de profesionales que realizan estas prácticas.

En las publicaciones, los informes de resultados y memorias de dichos eventos, la noción de intervención está acompañada por distintos

nes institucionales, además de promover la discusión y reflexión sobre este tipo de experiencias. Ejemplos de ello son el Área de Asesorías Institucionales creada en 1987 y la Cátedra I de Teoría y Técnicas de Grupos, en la Facultad de Psicología sostenido por Ana María Fernández; el programa de Investigaciones instituciones educativas creado en 1988 a cargo de Lidia Fernández en el Instituto de Investig. de C. de la Educación de la F F y L, así como los seminarios organizados por la Carrera de Formación de Formadores de la F F y L en coordinación con la Embajada de Francia en Argentina cuyos resultados fueron publicados de 1996 al 2000 en una serie de 13 documentes en co-edición con la ed. Novedades educativas (dir. Lidia Fernandez y Martha Souto).

19. Las experiencias de diagnóstico e intervención comunitaria vía el trabajo social en México como se advertía en el año 2010 no estaban estructuradas, ordenadas y sistematizadas: Construcción de un banco de información de procesos de intervención comunitaria, una estrategia de apoyo a la práctica escolar: 1972-2003 en el que se advierte que la experiencia desarrollada durante treinta años de esta escuela en las tareas de diagnósticos e intervenciones comunitarias no está estructurada, ordenada ni sistematizada. (Cfr: <http://www.trabajosocial.unam.mx> y <http://www.trabajosocial.unam.mx/index.php?module=PostWrap&page=Investigacion>. Última fecha de consulta 29 de octubre de 2010).

agregados: intervención comunitaria,²⁰ intervención socioeducativa, intervención ociocultural,²¹ y con mayor recurrencia, intervención social.²² En esos enunciados no se observan fronteras de distinción entre sí, sino que responden a propósitos similares: impulsar políticas sociales y acciones de desarrollo social, atención a personas en condiciones de marginalidad, vulnerabilidad, o bien, acciones específicas para jóvenes, ancianos, niños, mujeres o personas con necesidades especiales. En la misma dirección se ubica el análisis realizado sobre experiencias educativas y sociales en Chile, en cuya revisión se introduce la noción de intervención social²³.

En paralelo, están las asociaciones de educadores sociales²⁴ que trabajaban desde el ángulo de la pedagogía social cuyas tareas se orientan por el mismo propósito de impulsar políticas sociales para el desarrollo. Estas asociaciones sostienen también trabajos de animación sociocultural que incorporan una mirada prescriptiva mediante técnicas o estrategias de trabajo grupal cuyo propósito es que la población estructure fines comunes para la mejora social.

20. Un ejemplo de esta revisión es el Encuentro internacional sobre intervención colectiva en servicios sociales, realizado en 1993 en el Centro Cultural Bancaixa, España.

21. Mario Viché González remite al trabajo de Pierre Furter presentado en el I Congreso sobre Evaluación de la Animación Sociocultural organizado por la UNED en 1987.

22. II Jornadas de Psicología de la Intervención social: un enfoque multidisciplinar, publicadas en 1988 por el Ministerio de Asuntos Sociales y el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO) del gobierno español.

23. Ver Corvalán, Javier y Gabriela Fernández (2000) Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXX (4): 9-50.

24. Asociación Profesional de Educadores Sociales de la región de Murcia (ver <http://www.eduso.net/red/apesrm.htm>) y del Colegio de Educadores y Educadores Sociales de Catalunya (CEESC).(ver http://www.ceesc.cat/component/option,com_frontpage/Itemid,63/).

Y por supuesto no puede dejarse de lado todo el trabajo de educación popular que en América Latina cobró relevancia en los años ochenta a partir de la propuesta educativa de Paul Freire, que tuvo un fuerte impacto en los procesos de educación de jóvenes y adultos en la región.

Para puntualizar con mayor detalle:

Al indagar lo que se quiere decir con el enunciado de intervención educativa se puede apreciar un giro que marca la diferencia, pues sus múltiples connotaciones descentran a lo educativo del lugar de lo escolar. Hay sentidos de cambio a través de significados manifiestos en el tipo de temas y problemas específicos que atienden a salud, sexualidad, ambiente, inclusión social, necesidades educativas especiales, autoestima, condiciones de género, violencia, entre otros, que no tienen una correspondencia directa con los contenidos escolares.

Variadas son sus formas de hacer, con la que se van dando cuenta de sus malestares y sus posibilidades vitales, a través ejercicios de animación, talleres, tertulias, dispositivos técnicos de trabajo grupal, recursos psicodramáticos, de carácter proyectivo o teatral, dancísticos, lúdicos, de artes plásticas y visuales, literarios, narrativos, entre otros, que surgen de la imaginación, que disponen las condiciones necesarias para producir experiencias en situación. Sus pretensiones propician: el análisis de hábitos, roles y pautas de comportamiento, la producción de conocimiento sobre factores de riesgo, el cuidado de sí y hábitos de pacientes con enfermedades específicas, consumo de medicamentos, salud reproductiva y sexualidad, proyectos productivos y de vida, que ineludiblemente cuestionan los referentes identitarios preexistentes y nos ponen a pensar en la emergencia de nuevos modos de hacer ciudadanías.

Con las intervenciones educativas se pueden ver marcas que potencian un ejercicio de problematización con actos que interpelan a los sujetos implicados en las intervenciones y lo que va haciendo dife-

rencia entre ellas son las que propician hacer memoria, en sus dimensión socio-histórica-psíquica jugada en las subjetividades, que convoca al habla y al reconocimiento de los silencios como propicios para pensar y la producción de experiencia.

Las prácticas de intervención educativa podrían considerarse “menores”, “simples” hasta impensables, crean crisis al dislocar la lógica del esquema racional de la escolaridad que permean tanto a los programas educativos, pero también, cuestionan a los de tipo psicológico y social cuyo énfasis está puesto en la parte prescriptiva, programática, informativa, cognitivo-racional.

Lo cierto es que esas acciones que están dislocando producen efectos de diseminación porque son recursos que dan apertura, convocan al potencial de la pregunta por lo que se desea/necesita, a lo lúdico y de júbilo desde los múltiples modos de instrumentar la tarea educativa, configuran temas y problemas que resultan vitales para la población y dan pie a la participación bajo una lógica de trabajo grupal, pero a su vez, pueden participar diversos agentes de instituciones: públicas, de la sociedad civil, y de la conformación de grupos o colectivos que sirven de soporte para las acciones que despliegan.

La tarea educativa, en las intervenciones educativas abiertas a la escucha de la población, se convierte en un medio que responde a la ocasión y no tiene una finalidad para sí misma, ni aspira a ser algo permanente, puesto que transcurre produciendo espacios con sentidos tácticos (Certeau, 2000:36) y, por tanto, finitos. Por la diversidad de elementos que hay en las acciones que se inscriben en la noción de intervención educativa, es imposible pensar en un solo significado, sino más bien en la polisemia que deviene de sus modos de hacer.

En la exploración del quehacer de la intervención educativa se identifica el predominio de la fuerza en su hacer práctico y un limitado análisis sobre lo que se hace. De ahí que haya dificultad para reconocer formalizaciones en un discurso que muestre sentidos de regularidad y fijeza, esto nos hace pensar de un campo de saberes vivo y en proceso de construcción que convoca a una reconocimiento de lo ontológico a lo epistémico.

No obstante a la caracterización anterior, también bajo el enunciado de intervención educativa se desarrollan prácticas que marcan sólo el gesto²⁵ de un cambio en la intención educativa, pero que sus modos de proceder o de inscribirse en el enunciado se aprecia como un juego de dependencia y repetición a lo preexistente por lo siguiente:

- A. La noción es utilizada como sinónimo de taller, programa educativo o proyecto.
- B. Se menciona el término como nombre de asignatura, enunciado en los propósitos o en perfiles de los alumnos de carreras universitarias en ciencias sociales o afines a la educación, pero sin estar anclado a ningún recurso emanado para producir o develar experiencias instituyentes, referente teórico-metodológico o técnico en el que se vislumbren sus posibilidades de una acción interventora sino programática.
- C. Algunas de ellas han sido instrumentadas fundamentalmente mediante programas compensatorios o de educación no formal dirigidos a la población que de una u otra forma está marginada de los servicios educativos regulares, por ejemplo, a través de la Telesecundaria, los programas de Educación para Adultos impulsados por los Institutos de Educación para Adultos (INEA) a escala federal y estatal, así como los desarrollados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entre otros.²⁶
- D. En el mismo tenor, uno puede identificar las acciones que, a través de contenidos, métodos o recursos, han pretendido incorporar elementos de interculturalidad, inclusión social o de derechos humanos y sociales tanto en los programas oficiales como en los de carácter especial, por ejemplo, los impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, Comisiones de Derechos Humanos, el Consejo Nacional para Prevenir la

25. gesto significa mueca o movimiento que simula una acción (Peñalver, 1986:3).

26.Cfr.<http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx>; <http://www.inea.gob.mx>; <http://www.conafe.gob.mx>; <http://www.sedesol.gob.mx> (Última fecha de consulta de estas páginas 30 marzo de 2018)

Discriminación (CONAPRED), etcétera.²⁷ De igual forma se pueden identificar cercanías con programas de desarrollo social impulsados por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)

- E. En algunos proyectos de corte académico o de investigación se le coloca a la intervención educativa como la parte de ejecución práctica, de aplicación empírica de un modelo, o a manera de laboratorio.

Prácticas en cuyos modos de proceder impera el orden cronológico de las acciones, el trabajo instruccional o de orden explicativo. Los temas y problemas están prefigurados en el programa, modelo, marco teórico, objetivos o metas esperadas entre otras formulaciones desde corte apriori propiciando ratificación o verificación de lo previsto y esperado. De tal forma que no se logra un proceso de “negociación” con los significados pre-vistos o programados y lo que se despliega de las acciones. Estos escenarios de trabajo suelen derivar con alta probabilidad en manifestaciones de repetición, simulación o mecanismos de resistencia que se expresan en un gesto de como si fueran alteradas las prácticas o concepciones tratadas²⁸.

El lector, seguramente, podrá evocar prácticas que le resultan con parentesco o resonancia a lo que aquí reconocemos como intervenciones educativas, pero que no se conocían con ese nombre. O bien, que antes eran solo identificadas con la idea de educación no formal y que ahora pueden ser situadas como intervenciones educativas. El identificar a estas prácticas como intervenciones educativas, resultan sugerentes en el terreno epistémico y metodológico, pues se avizora con ello, un ejercicio de problematización de un campo de saberes que en

27. Cfr:<http://eib.sep.gob.mx>; <http://www.cndh.org.mx>; <http://www.conapred.org.mx>; (Última fecha de consulta de estas páginas 23 marzo de 2010)..

28. Se puede precisar sobre estos modos de proceder en la Ponencia Negrete A. T. de J. (Septiembre del 2017). Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia. COMIE <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>

el terreno conceptual y práctico propiciará una ejercicio de reflexión epistémica transversal más relevante, que sólo una distinción de orden pragmático entre lo formal situado como dentro de los sistemas educativos y lo no formal, lo que queda fuera de ellos.

Como puede apreciarse, la multiplicidad de experiencias prácticas sobre intervención con sus distintas adjetivaciones, fueron asentando las condiciones y anudaron una complejidad de elementos, muchos de ellos provenientes de la crisis estructural que se hace manifiesta en las condiciones de vulnerabilidad y de vaciamiento de sentidos en las instituciones estalladas, que en su conjunto, posibilitan la emergencia de la enunciación de intervención educativa.

Hablamos de emergencia, porque no se trata únicamente de una enunciación que esté de “moda” o cuyo uso sólo sea una respuesta inmediata a la urgencia. Al enunciado de intervención educativa le precede un proceso práctico y conceptual múltiple y heterogéneo del que abreva marcas y huellas que lo configuran. En términos analíticos Josefina Granja Castro (Granja, 1998:15) nos sugiere que “la configuración es el ángulo de lectura que enfoca los referentes empíricos [...] mediante lógicas procesuales, en tanto pone en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta que se toquen entre sí”.

El reto es hacer inteligible cómo se configuran estos referentes empíricos, advierte Granja Castro, que se consiga mediante la articulación de una red de nociones que facilitan la identificación, el análisis de los mecanismos y mediaciones que están en la base del movimiento entre los elementos implicados en el proceso, es decir, un bagaje de herramientas que ayudan a indagar no sólo qué es lo que cambia, sino cómo procede el cambio.” (Granja, 1998:15).

En el hilo de esta preocupación estamos encarando no un ejercicio de corte disciplinar sino de un campo de saberes a problematizar y a dilucidar de forma transversal respecto a los sentidos de cambio que dislocan formaciones conceptuales y los emplazamientos empíricos sobre el quehacer de la educación. Ello implica, dilucidar la in-

serción de lo educativo en acontecimientos y situaciones críticas de la vida articuladas entre lo público y lo privado, de ahí que no puede anticiparse la multiplicidad de temas y problemas claves de las producciones de subjetividad que constituyen a los sujetos en sus tramas institucionales.

Ejercicio de problematización que conlleva una labor de investigación al tiempo que se interviene. Por supuesto, también representa reconocer las diversas instituciones, grupos, colectivos y organizaciones sociales que han emprendido acciones de intervención educativa sin nombrarlas de esa forma, o inscribiéndolas francamente en esta enunciación, pero a su vez, las que podrán sostener intervenciones educativas teniendo la intención de incorporarlas como otro modo de hacer de sus tareas.

II Fuerza dislocativa de la intervención educativa

Los sentidos de dispersión y discontinuidad que se han mostrado en el proceder práctico de la intervención educativa, son indicios para reconocer esa emergencia en los términos que sugiere Josefina Granja:

No es comienzo ni origen fundante, sino irrupción, o surgimiento de algo actuante y contacto entre sus componentes. [La emergencia] Dirige el análisis hacia la búsqueda de las singularidades y las rupturas, de los puntos donde surgen nuevas empiricidades por la vía del contacto, del encuentro y el enfrentamiento entre empiricidades existentes. (Granja, 1998:16)

De esta manera, las acciones de intervención dejan ver las rupturas que se producen de forma específica con los pautas de comportamiento, hábitos, procedimientos, concepciones con las que se han estructurado los espacios sociales: comunidades, escuelas, familias, hospitales, servicios sociales, instituciones de asistencia social, entre otros. Al tiempo que se van introduciendo elementos nuevos e inéditos que devienen desde el interior de lo enfrentado, de la tensión que hace crisis con lo estructurado.

Para armar ese espacio de visibilidad, es necesario articular la relación entre investigación-intervención²⁹ y resulta indispensable poner en foco no un tema o problema situado el estado de conocimiento predefinido sino poner en foco el dispositivos, es decir, las maneras en que se manifiestan los procesos de cultura institucional (Remedi, 2004a:38) con el fin de mostrar cómo operan las fuerzas de lo instituido y lo instituyente en el quehacer de la intervención educativa.

Como lo sugiere el análisis institucional, lo emergente también se reconoce en aquello que expresa acontecimientos, situaciones o crisis que dan pie a la apertura de lo otro de la institución (lo negado, lo silenciado, el secreto, lo latente), que en forma de estratos o restos produce espacios alternos, intersticiales, de conjuro, y posibilita lo diferente, lo creativo o el surgimiento de otros efectos de sentido que subvierten, pero no mediante el rechazo o el cambio absoluto, sino desde sus maneras de utilizar y dar nuevos significado a los fines, o bien, a las circunstancias específicas que modifican la lógica establecida en la cultura institucional. (Remedi 2004a, 2004b).

Con los soportes del análisis institucional se observa cómo hay sujeciones a lo establecido, así como movimientos para incorporar elementos instituyentes de distinta magnitud. En este “juego de fuerzas se inscriben los procesos instituidos y las fuerzas instituyentes (Remedi, 2015:284) a través de las experiencias, con las intervenciones se señalan acontecimientos, situaciones y elementos críticos con los que se pueden advertir aspectos que, en las voces de los actores, sus acciones y las formas de organización, son alterados o no, en giros, cambios, o bien, repeticiones vía las pautas de comportamiento, las temáticas y los problemas.

Para mostrar un ejemplo, de este tipo de análisis a continuación se presentan fragmentos del relato de dos interventoras Sabina García Rosales (SG) y Angélica María Lira Sánchez (AM) sobre el repertorio de elementos que utilizaron para configurar paulatinamente un espacio de

29. Ver Ponencia Vigilancia epistémica entre la investigación e intervención educativa Negrete,2014).

trabajo en una escuela secundaria, en el juego entre lo instituido y lo instituyente:

El momento de empezar con ellos (alumnos de secundaria), era invitarlos a que lean porque ellos no querían leer, entonces lo que hicimos, [...] al principio les llevamos cuentos. Vimos todo lo que les íbamos a dar a leer, cosas que fueran de acuerdo al tiempo, por ejemplo, si era febrero [...] vamos a leer un poema o vamos a leer algo relacionado a la amistad, algo relacionado al amor, en qué concepto tienen ellos el amor, y les llevamos un pensamiento del amor y lo leían en voz alta o individual, a veces, era por grupos y se iban dividiendo el poema o el escrito por equipos, o luego, era todo el grupo, o eran, solistas, porque les da mucha pena participar [...].

[...].Poníamos en el escritorio los libros y les decíamos miren les trajimos estos cuentos, así como para que los vean y ya ellos elegían uno, y si cinco elegían el mismo, ya entre todos lo revisaban, entonces fue así como que empezar [...] ya luego en Cuernavaca [Se refiere al Programa Nacional de Lectura,] nos regalaron unos libros y ya habían más libros de temas como familia, drogadicción, sexualidad, el medio ambiente o la violencia intrafamiliar, entonces, cada quien tomaba su libro, [...] y se fueron interesando. [...].El que más nos pidieron fue el de sexualidad ¿cómo ves tu sexualidad?

Con estos relatos se aprecia que la inquietud de las interventoras por invitar a los “chavos” para leer se convierte en el punto de arranque de la tarea y se va encadenando otros efectos que permiten hacer ver y hablar sobre los proceso de subjetivación de los jóvenes. Se activan elementos que permiten enunciar y compartir en voz alta temas que remiten a lo otro de la institución, no propios de una materia, es decir hablar de la amistad, la concepción del amor, la sexualidad, temas atinentes a su vida. El hilo conductor para dar dirección a su intervención fue la escucha a través de las apreciaciones de las inquietudes e intereses de los estudiantes, ante las cuales fueron dando posibilidades de elección, confiaron en que ellos podían usar los libros y cuentos, e incorporaron elementos escindidos en la dinámica de la secundaria: el derecho de los

“chavos” de tener acceso a libros diferentes a los libros de texto y un espacio para hablar de temas que eran silenciados o prohibidos a ser tratados en la cultura institucional, de los que no se hablaban.

SG y AM: Después, como eran pocos libros, en tres semanas con los mismos libros ya los habían revisado... Entonces en Cuernavaca [Programa Nacional de Lectura,] dijimos: “Oiga maestra, pues es que no tenemos libros [...]. Nos dice ¡Es que en la secundaria tienen un acervo del Programa Nacional de Lectura y son los libros para los “chavos”. Es muy injusto que los libros son valiosos o que se gasta mucho dinero en los libros y que los “chavos” no los conozcan! [...] la directora nunca nos dijo [...] fue así como un choque venir y decirle a la directora que, por favor, nos prestara los libros que tenía ahí, porque estaban en una sala como ésta, cajas, cajas y cajas de libros y que los más bonitos y los más interesantes los tenían los maestros en sus casas, porque decían que los “chavos” los iban a maltratar o los “chavos” los iban a perder o ya no los iban a traer.

Estas acciones expresan movimientos que desde una idea prefigurada por las interventoras -“invitar a la lectura en los jóvenes”- desencadenan acciones que adquieren rasgos de dislocación con el orden establecido en la escuela. Por un lado, se reactiva un Programa Nacional de Lectura establecido por el propio Sistema Educativo, que no ha sido instrumentado en la escuela secundaria debido a una pauta de prohibición sostenida desde la directora y por los profesores. La mediación que establecen las interventoras a través de sus acciones van configurando un espacio que a manera de intersticio³⁰ abre la posibilidad de una ex-

30. El cruce de fuerza que se despliegan con el hacer de la intervención, produce un espacios intersticial en el lugar donde se práctica la intervención. Ese espacio juega con reglas del lugar en cuanto a su orden de tiempos, orden organizacional y simbólico, pero abre líneas de fuga de lo instituido en el lugar a través de lo que se hace, se dice, discute y las situaciones de aprendizaje que despliega, las que van creando condiciones de posibilidad para hacer visible o gestar cause de lo instituyente. El espacio toma forma a través de lo que hacen los involucrados en la intervención, en un cruce de movimientos que animan los saberes, ejercen fuerzas y afectan los procesos de subjetivación desde las tramas grupales que se producen. Estos espacios se asientan

perencia espacial³¹ para los estudiantes y para ellas, distinta a la vida normada en la escuela secundaria.

Con estos fragmentos puede darse cuenta de que las referencias analíticas de escucha, intersticio, experiencia espacial, favorecen el hacer visible el proceso de configuración de la intervención y la manera en que se propicia una fuerza dislocativa. A su vez, se reconocen los anclajes en el terreno empírico y conceptual que es necesario trabajar para hacer inteligible el cause de lo instituyente, dar cuenta de la circulación de la palabra de quienes participan de la intervención, mediando múltiples cruces de elementos: preocupaciones de la vida privada articuladas con lo público; coloca a las personas situadas consigo mismas y con el entorno, se establece un tránsito de un lugar de falta o déficit, en este caso del no gusto por la lectura a la posibilidad de leer y leer más, valorar la toma de decisión y elección de los individuos en lo particular, lo que rompe con la idea de homogeneidad, generalización y prescripción programada, de ahí que las intervenciones atiendan a lo singular y de forma táctica encadenando acciones según las circunstancias.

La dislocación del lugar por el espacio

Si el espacio es un lugar practicado como sostiene Michel de Cer-

en un proceso que se reconstruye negociando significados en tensión con situaciones cosificadas en la institución que, por otra parte, operan como resistencia al cambio (Remedi, 2015:293).

31. La idea de experiencia espacial la retoma Michael de Certeau de Maurice Merleau-Ponty. Para él esta experiencia [&] expresa 109 ser situado en relación con un medio ambiente; un ser situado por un deseo, indisociable de una 109 dirección de la existencia y plantado en el espacio de un paisaje . Esta idea ayuda a comprender que los movimientos a través de lo que se hace y lo que circula en el espacio se sostienen por la experiencia que el espacio produce y por ello se desea estar ahí (Certaui, 2000:130).

teau, entonces resulta interesante reflexionar sobre lo que se practica a partir de la idea de intervención educativa, en el entendido de que el espacio es un cruce de movilidades:

Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales [...] A diferencia del lugar carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio “propio” (Certeau, 2000:129).

Si lo que se práctica produce el lugar, en este es comprensible porque las intervenciones educativas se constituyen por su carácter práctico, no obstante, para que tome sentido una intervención cada encuentro con la población se convoca para un hacer, que va deteniendo una organización espacial, social y psíquica emplazado por un elemento “utópico” o sueño compartido que encara los malestares o expresiones de sufrimiento de la población y se abre a la pregunta por el deseo –demanda–, es decir de cambio.

Este elemento simbólico opera como atenuante de lo conflictual, frente a lo que se percibe como condición amenazante o crítica, pero a su vez, abre a la pregunta del deseo o la promesa de cambio –demanda– que articula un campo de experiencias posible a ser ensayado, inventado, que crea y entabla conexiones consigo mismo y entre-los otros-. En palabras de Ana María Fernández (2013:37) “La inquietud, el interés por innovar, pone en juego la imaginación; a su vez, las acciones implican cuerpos, corporalidades en movimiento y, por tanto, afectaciones y autopercepciones específicas”, de ahí que las actividades que se instrumentan cumplen la exigencia de disponer situaciones para ensayar e inventar y, simultáneamente, se convierte en recursos de indagación que hace visible eso que nos pasa³², mostrando la expe-

32. Se utiliza el enunciado de esos que nos pasa, para aludir a la experiencia retomando el siguiente planteamiento de Jorge Larrosa (2009: 14-16) La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy

riencia de sí que deviene en la relación con un otro, el poder “ligar, conectar, religar, agenciar, las producciones fantasmáticas de cada quien con las realidad del mundo [mediada por lo grupal] en que una vida merece ser vivida” (Fernández, 2013:37-38). De ahí que se señale que una intervención siempre opera en un emprendimiento conjunto.³³

Otro aspecto que se moviliza con la intervención es el espacio de la escucha, desde un oído fino que discierne, Eduardo Remedi (2015:296) nos plantea que “Una intervención sucede en la escucha de la transferencia e impulsando el despliegue de la palabra: ‘donde la palabra no circula, lo que se instala es el chisme, la agresión, el malentendido, la violencia’” porque como aduce este autor, “a través de la intervención se restituyen diálogos interrumpidos, se construyen nuevos diálogos,

yo- [...] Llamaremos a eso el <<principio de alteridad>> O, también, el <<principio de exterioridad>> [...] porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en que definitiva, es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar. [...] alteridad que se mantiene como alienación [...] no se reduce al acontecimiento sino que se sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad. [...] Pero el lugar de la experiencia soy yo. [...] el lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otro modo, que la experiencia siempre es subjetiva. [...] Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto abierto a su propia transformación. [En] un movimiento de ida, salida de mí mismo [...] al encuentro con el acontecimiento, que tiene efectos en mí. [En consecuencia] no hay experiencia en general, la experiencia es siempre de alguien [...] para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece a su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio .

33. La intervención no es una empresa personal: es una empresa conjunta que implica compromisos mutuos en la construcción de significados [...] si existe un emprendimiento conjunto, un compromiso mutuo de los sujetos que vana participar de la intervención, este escenario debe mantenerse, y es tarea de quien la conduce analizar las dificultades que se presenten y resolverlas para dar continuidad y concluir un proceso (Remedi, 2015: 295)

se posibilita que los sujetos se escuchen, que acepten las diferencias, que puedan reconocer y conocer sus límites y alcances. Una intervención sucede en la escucha, de ahí que hacer intervención implica la habilitación de un oído fino que discierne.

La producción del espacio vía lo que se práctica en la intervención educativa, a saber: situaciones que propician el hacer emerger y trabajar con la demanda, que consiste en visibilizar fuentes de sufrimiento, abrir la pregunta el deseo, configuración de la promesa del cambio que opera como “sueño compartido”, con el cual se engarzan sentidos de lo grupal aunado a las acciones que conllevan corporalidades en movimiento. Todo ello opera en el cruce de movilidades que hacen al espacio, y se despliegan en la puesta en acto de las intervenciones cuyos efectos son impredecibles, de ahí que la investigación de la intervención se colocan en el análisis desde la espera de lo no pensado, respecto a eso que les pasa a los sujetos, par ir mostrando y examinando el sostén de hospitalidad del dispositivo de intervención educativa (Fernández, 2013: 37-56) que da cause a las fuerzas instituyentes.

En los siguientes relatos se puede reconocer la expresión de modos de proceder del interventor y los movimientos que esto produce en la dinámica institucional, para abrir los espacios intersticiales, con el caso de Martha Romero de la Rosa (MR) desde su experiencia en el proyecto de “medioambiente” con la siguiente reflexión:

MR: No puedes intervenir en todo, pero sí puedes intervenir en pequeños espacios, aprendes a reconocer lo importante... debes de conocer toda la parte institucional, [...] debes conocer toda esa parte burocrática, para poder enfrentarte, para poderte mover dentro de eso. Porque aunque hablamos de que intervenimos como educadores no formales nunca estamos fuera de una institución, siempre nos movemos dentro, entonces debemos conocerla para poder, o bien, defenderte, o bien, contribuir, o bien, sobrellevar las cosas para poder aplicar un proyecto.

La idea de “pequeños espacios” apunta a cómo opera lo intersticial en aquellos pliegues de la institución que se producen entre la lógica de

lo instituido (lo establecido) e instituyente de la dinámica institucional (lo que está latente en la institución como posibilidad de manifestarse). Así lo expresa Sabina desde su experiencia como interventora:

SG: [la directora de la escuela secundaria decía] ya vienen ustedes por otro camino, diciéndome qué les tengo que prestar los libros, o sea, no es que yo quiera... Nosotros nos hicimos responsables de los libros para llevárselos a los chicos, y ellos nos dijeron que no los conocían. Ésos eran los Libros del Rincón, o los de Biblioteca de Aula y, pues, hubo varios... Por ejemplo, ahí viene uno que se llama La regla o Me están creciendo pelos ..., pero ya en otra dinámica, en otra forma, ya no como los libros de texto. Y a ellos les gustaban mucho, o sea, el del Atlas de mi cuerpo, el Del mundo... Así, de distintos temas...

SG: Entonces fue buscar el tiempo y el espacio para hacer la intervención, o sea, un grupo escolar y el tiempo que la maestra encargada del grupo nos estaba regalando. La otra fue propiciar una participación activa con los chicos, o sea, que ellos leyeran, hacerlos que participen [...]. Fue muy sencillo; fue presentarles a los chicos el material bibliográfico del Programa Nacional de Lectura que se les da a ellos y para ellos, y que ni siquiera conocían, que nunca habían visto [...]. Dijeron que están muy bonitos, aparte de que están llamativos, o sea, creemos que están en su punto para ellos. [...] Se reían al momento de leer. ¡Ay! Es que veía uno su sonrisa de ellos, o interesados, y eso fue de alguna manera ya una intervención.

Encausar la ejercitación de lo instituyente, desde un espacio que alterna con lo instituido, opera por su fuerza dislocativa, en virtud de que los ejercicios de invención; creatividad e innovación ponen en tela de juicio las formas en que siempre se han hecho las cosas o muestran que si es posible hacer lo mismo pero de diferentes maneras, se pluralizan y abren tiempos para la deliberación respecto a temas que emergen desde el deseo de saber, respecta a sí mismo, que abren a lo lúdico, o manifiestan inquietud, angustia, sufrimiento para procesar la

experiencia³⁴; por ello operan como actos que exorcizan mitos, prohibiciones, limitaciones producidas por las pautas de repetición, entre otros efectos.

La dislocación desde los Temas y problemas que despliegan

En los apartados anteriores se mostró que la emergencia de la intervención educativa lleva la mirada hacia el quehacer de lo educativo, atendiendo a dos elementos con los que se arma su andamiaje. Por un lado, se sitúa la acción en lo pequeño, en espacios intersticiales, cuyos procesos están cargados de tensión y complejidad. En estos procesos la definición de los temas o problemas son recursos que dan pie a plantear cuestiones que se han omitido, son marginales o no se inscriben en lógicas predominantes de lo educativo-escolar o del espacio público, con lo que se ejercen relaciones de fuerza táctica que trastornan y alteran las pautas instituidas por dichas lógicas.

Los temas que se enuncian enlazan significados con cuestiones específicas que proceden de encargos y demandas de la población; se instauran sutilmente relaciones precisas que sirven como puntos de anclaje a procesos educativos que se desencadenan porque hay la percepción de lo deficitario, carente, o por la condición de vulnerabilidad de la población.

La intervención educativa, a través de lo que pone hacer a la población produce operaciones, las cuales activa un deseo o posibilidad de algo diferente a través de la apropiación de saberes y de los modos de organización de la población para adquirirlos, y vincula las demandas con la figura de necesidad educativa.

34. Eduardo Remedi (Remedi, 2015:297) sintetiza los siguiente Toda intervención tiene que ver con procesos deliberativos y esto es nodal: 114 lo que no se elabora se repite . Si la intervención no apunta a procesos deliberativos, entonces la intervención o la práctica en la que se va a intervenir volverá a repetirse .

De ahí entonces, que los temas no tienen que ver con un concepto o definición ni solo con la enunciación de una situación de déficit o de condición de “anormalidad-patológica” como suele tipificarse en la idea convencional de describir las necesidades de una población. El tema es la expresión de una red diferencial de elementos entramados en un tejido, es decir, un texto. Josefina Granja (1998:20) señala que texto para Derrida es “‘red diferencial’, es decir, ‘tejido de huellas’ que remiten indefinidamente a algo distinto a ellas mismas. Texto alude a entramado de significaciones que se forma en un constante cruce y remisión de sentidos”.

Los temas-problemas toman textualidad en las intervenciones en una red diferencial de elementos que proceden de:

1. Marcas o huellas de lo utópico (sueño compartido)
2. Permite mostrar registros evocados por el encargo de quienes piden o aceptan la intervención
3. Expresan las demandas de quienes recibirán los efectos de la intervención
4. Así como de los sentidos que el propio interventor incorpora en la modulación que realiza a través de las definiciones y decisiones que toma para realizar el proyecto de intervención educativa.

Este cruce y remisión de sentidos siempre está en movimiento, no queda fijos desde un inicio y para siempre, se convierte en puntos nodales que van surgiendo y operan como recursos de visibilidad y enunciación respecto de lo que se quiere decir, de lo que se desea saber y de lo que nos pone a pensar. De ahí que no todos los temas siempre circulan por la palabra, también se expresan por los silencios, por los gestos y por los signos “instalan situación” (Fernández, 2007: 243) crean un clima vivencial que de alguna forma nos pone a pensar. Ana María Fernández (2007: 243) ilustra lo anterior con la idea de signo de Deleuze “El signo no es el objeto de un encuentro; pero es precisamente la contingencia del encuentro lo que garantiza la necesidad de lo que da

que pensar” (Deleuze 1972: 177). Los signos movilizan, fuerzan una facultad: inteligencia, memoria o imaginación involuntaria nacida del deseo. Esta facultad pone en movimiento al pensamiento, lo fuerza a pensar lo impensable”, pero también aduce que no siempre involucra simultáneamente a todos los participantes, de ahí que es interesante de qué forma vía el trabajo de la intervención se hace visible esos ejercicios transferenciales que puede circular de modo diferencial en el grupo.

Por lo que se ha expuesto hasta el momento, difícilmente puede considerarse a la intervención educativa, como un recurso instrumental y procedimental en su sentido de aplicación de una técnica, de un método o un modelo. Como hemos sostenido, por la multiplicidad de elementos tácticos con los que se estructuran los proyecto de intervención, conlleva un ejercicio de investigación-intervención.

De ahí que es altamente productivo reconocer en la figura de dispositivo la dimensión instrumental y procedimental de las intervenciones debido a sus múltiples aristas. El dispositivo sitúa la mirada en el movimiento, en los procesos, Laura Gaidulewicz sugiere que el dispositivo: “Nos invita a una visión alejada de lo mecánico, lo técnico, lo instaurado, para llamarnos la atención en el movimiento, en lo que produce, en las articulaciones, las fugas, la génesis, el cambio” (Gaidulewicz, 1999: 81).

Guilles Deleuze, por su parte, apunta que Michel Foucault distingue tres hilos con los cuales se pueden develar los movimientos activados en un dispositivo, pero que no toman contornos definitivos, sino cadenas de variables relacionadas entre sí: “Las tres grandes instancias que Foucault distingue en un dispositivo (saber, poder, subjetividad) no poseen contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionables entre si” (Deleuze, 1999: 155). En el mismo tenor señala que “Los dispositivos tienen componentes, líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisuras que se entrecruzan y se entremezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (Deleuze, 1999: 157-158).

Por esta diversidad de posibilidades se considera que “los dispositivos son máquinas para hacer ver y hacer hablar [...] delinean curvas de visibilidad y curvas de enunciación” (Deleuze, 1999: 155). Las consideraciones anteriores permiten usar la figura de dispositivo con un doble juego en las intervenciones educativas: por un lado, desde el ángulo de la investigación como un recurso de vigilancia epistémica de los mecanismos en operación de las intervenciones, con ello se arriba a mostrar la dimensión instrumental y procedimental de los proyectos de intervención, donde es posible ver contornos de saber, poder y subjetividad desde los procesos y los efectos que despliega y el sostén de hospitalidad que el dispositivo de intervención educativa produjo para dar cauce a las fuerzas instituyentes. Por otro lado, permite seguir el haz de relaciones propiciadas por la intervención educativa respecto a lo que disloca y los movimientos de cambio frente al propio dispositivo instituido en el lugar donde se practican las intervenciones.

Si se realiza un ejercicio analítico mediante itinerarios y mapas, de intervenciones educativas ya concluidas, es interesante ver cómo cada proyecto toma forma paulatinamente al enlazar diversos elementos atravesados por esos tres hilos de saber, poder y subjetividad. Con la figura de dispositivo pueden seguirse movimientos producidos, por medio de marcas, huellas, superficies que dan cuenta de las experiencias, otorgando testimonio de lo que paso por lo dispuesto y lo que les paso a los involucrados en la intervención -población e interventor (a)-.

En estos ejercicios de reflexión a posteriori, se trata de una analítica como una perspectiva que problematiza a los discursos en sus planos ontológico y epistémicos y que no puede reducirse sólo a un ejercicio de sistematización sino a los procesos de configuración de una noción, en este caso la de intervención educativa. Con ella pueden advertirse procesos en al menos tres direcciones. Por un lado, los procesos que operan como efectos de diseminación que “significa multiplicación y proliferación en una inscripción” (Peñalver, 1986:6) en sentidos de dislocación, descentramiento y apertura. Por otro, se aprecian dichos efectos de diseminación pero como juegos de dependencias, es decir, son procesos que se apoyan en lo imperante, pero hay modificaciones

en su reutilización o dan un nuevo significado a elementos de lo ya instituido, esto sucede tanto en establecimientos escolares, instituciones públicas como en ámbitos sociales. En la tercera dirección, también operan procesos en un juego de dependencia, porque se articulan a elementos de lo ya instituido, sólo que, en este caso, se anuncian sentidos de cambio, pero las prácticas que quedan atrapadas en actos de repetición por necesidades de conservación, es decir, de permanencia, que según Eduardo Remedi (2004a:31) expresan:

La presentificación de hábitos y modos de comportamiento rigidizados en el tiempo, perdiendo sentido de origen, perpetuando una patología obsesiva de la institución ligada a estrictas necesidades de conservación y autoconservación [...] la repetición de 'estos actos' constituye una suerte de envoltura protectora y rígida, una protección total contra lo inesperado y contra lo que aún no ha podido ser pensado.

Ahora bien, en los efectos de lo que se despliega en los proyectos de intervención educativa, desde una lectura analítica, al hacer mapas, reconocer trayectos e itinerarios, adquiere relieve los efectos de las acciones en los procesos de subjetivación, que para Michel Foucault (1990) refiere a la preocupación del sí mismo: trabajar con la historia sobre el modo en que “se ha pensado y actuado sobre sí mismos” para comprender lo que los sujetos son en relación con la verdad que los constituye como sujetos de conocimiento.

En un segundo orden de cosas, permiten rastrear las operaciones que se efectuaron para poner a los sujetos en situación de hablar, decir, mirar, ejecutar, produciendo movimiento entre la relación de lo interior y exterior, y viceversa, los movimientos que nos dan cuenta de ese ejercicio de alteración que supone encarar los acontecimientos de mostrando lo que se afecta en lo que “yo pienso, en lo que yo soy, en lo que yo siento en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.” (Larrosa, 2009:16) muestra la actuación de cada quien sobre los demás en una relación ético-política.

Finalmente, el tercero es un recorrido por la experiencia espacial, “el sujeto situado en relación con un medio ambiente” (Certeau, 2000:130), lo que se mueve en el tiempo y en el espacio de las vidas de las personas que propicia su disposición para trasladarse de lugar, establecer vínculos, participar, reconocer lo particular y lo común, darse tiempo, transitar, ese pasaje, dar el paso, la experiencia en este recorrido supone “una salida de sí hacia otra cosa [...] algo que pasa del acontecimiento hacia mí, (Larrosa, 2009:17) que me atraviesa, me pone en la incertidumbre, en el experimentar del tránsito, colocándome en una posición distinta por los efectos de trans-formación.

Para finalizar resulta ineludible que en el quehacer de la intervención educativa predomina una sobredeterminación³⁵ de lo práctico, es decir, aun cuando existiera la intención de prescripción no se logra definir de manera específica una determinación fija sobre los procedimientos. El entrelace de aspectos, producen complejidad y, al mismo tiempo, una ambigüedad que da pie para definir los procedimientos en la marcha y en relación con el contexto así como las exigencias en los lugares. Como pudo observarse los encargo y las demandas de la población por su carácter emergente³⁶ hace que las intervenciones traten asuntos de diversa índole de tal forma que sus sentidos de identidad no corresponden a un sólo ámbito, sino que hay cruces de unos con otros, por ejemplo, pautas de ámbitos de salud vinculadas con cuestiones sociales y educativas. Se trata de un encadenamientos de contingencias que van desde el carácter emergente de los temas, las condiciones de marginación y vulnerabilidad de las personas que

35. Rosa Nidia Buenfil sugiere el uso de la noción de sobredeterminación para mostrar analíticamente tensiones y cuestiones que operan por lógicas múltiples que no pueden limitarse a causas fijas o unívocas, sino al encadenamiento ineludible de contingencias que dislocan un orden previo y son condición ineludible, aunque no suficiente, para la formación de un orden distinto e impredecible (Buenfil, 2007:186).

36. Para revisar elementos con los que toman forma los Proyectos de Intervención educativa en sus puntos de partida, el despliegue y cierre puede revisarse Negrete A. T. de J. y Peña L. A. A. (2016). La intervención educativa: una respuesta ante las condiciones de emergencia social.

emprenden la intervención, hasta el tipo de espacios que se producen para que se efectúen las intervenciones educativas.

El despliegue múltiple de experiencias desde el quehacer práctico de las intervenciones educativas, abre un campo de exploración y de problematización epistémico y metodológico muy interesante, puesto que, como señala Michel de Certeau, “ las prácticas nos proporcionan un doble dominio para el conocimiento de lo social [...] del corpus que circunscriben y de las operaciones que se efectúan dentro de él” (Certeau, 2000: 24). Por ello, el corpus que se puede conformar en ejercicios de investigación-intervención resulta ser potencialmente una fuente relevante para la configuración del campo de la intervención educativa, en este caso, mediante las experiencias prácticas registradas y desde los aspectos conceptuales y analíticos que se vayan poniendo en uso. Pero también, nos proporciona una mirada de las condiciones, malestares y los escenarios de vida contemporáneos.

Bibliografía

1. Certeau, Michel de (2000). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer, México: Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C. (ITESO).
2. Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). “Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable”. En Silvia Fuentes Amaya (coord.) Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos, México: Casa Juan Pablos, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE).
3. Butler, Judith (2006). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.
4. Derrida, Jaques (2007). La diseminación, Madrid: Editorial Fundamentos.
5. Deleuze, Guilles (1972). Proust y los signos, Barcelona: Anagrama.
6. (1999). “¿Qué es un dispositivo?” en: E. Balbier, G. Deleuze, H. I. Dreyfus, et. all. Michel Foucault, filósofo, España: Gedisa.

7. Fenández, Ana María (Coord.) (1999). Instituciones estalladas, Buenos Aires: Eudeba-UBA-Facultad de Psicología.
8. (2007). Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades, Buenos Aires: Biblos.
9. (1999). La arqueología del saber, México: Siglo XXI.
10. Gaidulewicz, Laura (1999). "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault", en: Martha Souto, et al., Grupos y dispositivos de formación, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA)-Novedades Educativas.
11. Granja Castro, Josefina (1998). Formaciones Conceptuales en Educación, México: Departamento de Investigación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE- CINESTAV), Universidad Iberoamericana (UIA).
12. (2003). "Análisis Conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente". En Josefina Granja Castro (Comp.). Miradas a lo educativo. Exploración en los límites. México: Plaza y Valdés- Programa Análisis Político del Discurso.
13. Larrosa, Jorge (2009). "Experiencia y alteridad en educación", En: Carlos Sklar y Jorge Larrosa (Comp.) Experiencias y alteridad en educación. Rosario-Santa Fe Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
14. Negrete A. T. de J. y Peña L. A. A. (2016). La intervención educativa: una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En Hernández-Vela S. E. y Zavaleta H. S.K. (Coords.) Política Internacional. Temas de análisis 3 (369-382). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM-Lirio.
15. Remedi Allione, Eduardo (Coord.) (2004a). Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades, Plaza y Valdés, México.
16. (2015). "Un lugar incomodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa". En: Ernesto Treviño y José Carbajal (Coord.) Políticas de la subjetividad e investigación educativa. México: Balam-Programa Análisis Político del Discurso.

Artículos

1. Negrete A., Teresa de Jesús (2010). "Las intervención educativa un campo emergente en México". En: Revista de Educación y Desarrollo, 13. Abril-junio. pp. 35-43.

Páginas electrónicas

1. Peñalver, Mariano (1986) Gadamer-Derrida; de la recolección a la diseminación de la Verdad, Edición digital en Derrida en Castellano, texto publicado en Er, revista de filosofía, no. 3 (1986),
2. <http://www.jaquesderrida.com.ar/comenatarios/m_penalver.htm> (19 de octubre del 2007)
3. Negrete A., Teresa de Jesús (2014) "Vigilancia epistémica entre investigación e intervención educativa", Ponencia presentada en el 6º. Congreso Internacional de Sociología. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, B. C. del 21 al 27 de septiembre. (Ponencia)
4. Remedi, E. (2004b) "La intervención educativa", Conferencia Magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Ciudad de México, 28 de marzo. (Ponencia)

Precarización de los jóvenes y procesos de migración internacional durante el neoliberalismo.

El caso de México

Dra. Nashelly Ocampo Figueroa

Profesora e investigadora de la Facultad de Economía, UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos.

Dra. Ana Alicia Peña López

Profesora e investigadora en la Facultad de Economía-UNAM , de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1.

Los jóvenes en el contexto neoliberal

La situación que viven los jóvenes³⁷ y que se produce y reproduce

37. Dentro de la literatura científico social que aborda el tema de Juventud, existe el consenso de considerar esta categoría como una construcción social (Bourdieu, 2004; Brito, 2000; Cueva Perus, 2005). Esto se traduce en que la categoría de juventud es producto de las relaciones sociales de producción y, por tanto, es un hecho histórico (Brito, 2000: 11). En este orden de ideas, existe un momento en la historia de la humanidad en el cual surge la categoría de juventud, y la definición de su origen conlleva ya un debate. Hay autores que plantean que siempre ha existido, en tanto proceso biológico de desarrollo humano y otros autores como Philippe Ariés (Brito, 2000) que sitúan su aparición en los albores del siglo XVIII con el establecimiento del proceso de producción específicamente capitalista. Desde nuestra perspectiva, ambos elementos deben ser tomados en cuenta integralmente para pensar a los jóvenes en el proceso de desarrollo humano (el aspecto biológico e histórico). Sin duda, el proceso de subordinación y tecnificación del trabajo ha marcado una pauta para la determinación de

en el contexto socio-histórico contemporáneo puede ser usada como un ejemplo para dar cuenta del significado y profundidad de la crisis de la reproducción social en general y, particularmente, durante el neoliberalismo,³⁸ debido a que la propia condición juvenil constituye un reflejo de la complejidad y crudeza de las tensiones y conflictos sociales de nuestro tiempo (Ocampo, 2015).

Los jóvenes viven hoy día, en escala planetaria, una condición de exclusión en casi todos los ámbitos de su vida cotidiana: en la escuela, en el trabajo, en la familia, en el barrio, en el campo, y en la sociedad en general. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 2012 había alrededor de mil 200 millones de personas de en-

los plazos y tiempos del ciclo vital de la población, desde la revolución industrial hasta la fecha. Esto ha implicado para el mercado capitalista la necesidad de producir un cuerpo, adecuado a su uso como fuerza de trabajo con ciertas habilidades acorde con sus necesidades productivas; para ello tuvo que adecuar las condiciones materiales de reproducción de población para satisfacer esa necesidad específica de mano de obra que tiene el proceso productivo, a través de subordinar también el consumo cotidiano y no sólo el proceso de trabajo (Veraza, 2008).

38. David Harvey plantea que el neoliberalismo es ante todo una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro del marco institucional de la propiedad privada, el libre mercado y la libertad de comercio, donde el papel del Estado se restringe a crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de dichas prácticas, pero también a disponer de la estructura militar, defensiva y policial para garantizar mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Además, también se ha vuelto función del Estado la de impulsar la mercantilización de los espacios que otrora estaban fuera en mayor o menor medida de esta dinámica, por ejemplo: las tierras comunales, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social, el manejo de los residuos y otras expresiones de la contaminación ambiental que puedan ser objeto de negocio. Con ello se gesta un acusado proceso de destrucción creativa pues pretende atraer toda acción humana bajo el dominio del mercado. Las consecuencias culturales de esta lógica productiva y de consumo son innumerables (Harvey, 2007).

tre 15 y 24 años de edad. De ellos, 90% habitaba en países denominados “en desarrollo”, donde la mayoría son especialmente vulnerables y viven en condiciones de pobreza extrema. En 2011, cuatro de cada diez personas sin empleo eran hombres o mujeres jóvenes (OIT, 2012).

La crisis económica ha tenido un duro impacto en el empleo juvenil. Entre 2007 y 2009, el desempleo juvenil mundial aumentó en 7.8 millones de individuos (1.1 millones en 2007/2008 y 6.6 millones en 2008/2009) (OIT, 2010: 5). Así, vemos cómo durante el primer año de esta crisis el incremento fue de alrededor de 1 millón de jóvenes desempleados —que contrasta con un incremento promedio de 192 mil por año en el período previo a la crisis entre 1996 y 2007—, contra 6.6 millones entre 2008 y 2009, en plena crisis.

En 2011, en el “año de la juventud”, la ONU reconoció a los jóvenes como el grupo poblacional al que más ha impactado la crisis económica a nivel mundial. Según un estudio de la OIT para América Latina, en 2013, el empleo informal no agrícola de los jóvenes abarcaba al 56% de éstos; y aún cuando se desempeñen en empresas formales, carecen de contrato y prestaciones (OIT, 2013: 63).

Así, desde que la versión neoliberal del capitalismo se impuso en América Latina —y especialmente en México— se han generado, en poco más de tres décadas, ejércitos de personas excluidas de las supuestas bondades de la modernidad, entre los que figuran destacadamente los jóvenes y los migrantes. Actualmente, todos ellos son ofertados en el mercado mundial como un gran ejército de posibles trabajadores para su explotación en alguna fase fragmentaria de la producción transnacional de mercancías y las empresas que los contratan, los privan de sus derechos laborales, condenándolos a trabajar en las peores condiciones de salubridad, sin posibilidad alguna de en un futuro aspirar a un trabajo digno y un salario suficientemente remunerador, es decir, que reponga el desgaste real de sus cuerpos, ni mucho menos les otorgue perspectivas de mejorar su condición de precariedad económica, social y laboral. Esta situación, que se reproduce lo mismo en los llamados corredores tecnológicos de vanguardia que en los sectores económicos más “atrasados” o degradados (como

el narcotráfico y el crimen organizado, pasando por la migración indocumentada, el tráfico de personas y de todo tipo de producción y comercio ilegales), conducen a decenas de miles de personas desplazadas por la precarización a asumir permanentemente el riesgo de ser esclavizados o asesinados sólo por buscar trabajo en otro lugar, distinto del lugar donde nacieron. Colocándose claramente como una población “sobrante” y vulnerable.

En el caso de México, el neoliberalismo provocó el desbordamiento de los procesos de crecimiento de la acumulación y el despojo de recursos, y a la vez, se profundizan fenómenos como la llamada “urbanización salvaje”,³⁹ la estructural crisis del campo y la emigración de población a Estados Unidos se ha instalado como parte estructural para la supervivencia de un importante número de comunidades rurales, semiurbanas y urbanas en todo el país, impactando de manera particular a la población joven.

La miseria social provocada por este modelo económico abarca hoy día a la mayoría de la población de México: la economía criminal se ha apoderado de regiones y actividades enteras, las crisis ambiental y de salud están tomando dimensiones de irreversibilidad y provocan que las condiciones de reproducción social sufran un proceso de deterioro sin precedentes, en los que la devastación de población, particularmente de la población joven, resulta clave en toda esta violencia social.

A esta situación catastrófica, hay que agregar el hecho de que en nuestro país existe una política no escrita de “criminalización social” sobre los jóvenes: por ser “sospechosos” de generar violencia, por el simple hecho de tener poca experiencia, tender a la búsqueda de compañía (la banda) y confundir la socialidad con el consumo de drogas legales (como el alcohol y los cigarrillos) e ilegales. La criminalización como estrategia de disciplinamiento y sometimiento del cuerpo social juvenil, es clasificación y etiqueta que divide y excluye a los jóvenes

39. La Asamblea Nacional de Afectados Ambientales (ANAA) en México ha realizado una amplia tarea de denuncia sobre estos procesos. Al respecto, pueden verse: Barreda (s.f) y Rosas Landa (2014).

incluso entre ellos mismos, como parte del proceso que genera deshumanización y que impide el diálogo, para la inclusión social.

Esta condición de criminalización, exclusión educativa y laboral para los jóvenes en México es premisa y resultado de la forma en que nuestro país se ha insertado en el proceso neoliberal de acumulación de capital global, a través de un tipo particular de expropiación del trabajo (superexplotación) y de saqueo de los recursos naturales en el país.

El neoliberalismo como proceso de reestructuración general de la reproducción económica, política y social de la Nación mexicana, la ha reducido al desempeño de un papel de mera economía maquiladora, abastecedora de recursos naturales, materias primas (el petróleo como centro) y de mano de obra barata.⁴⁰ Asimismo, la ha convertido en espacio de abastecimiento de materias primas y recursos, cuya explotación desregulada está generando una devastación ambiental irreversible, sin que ello posibilite, en contrapartida, la reestructura-

40. La reestructuración industrial usando la maquila, que se inició en el contexto de crisis de sobreacumulación de capital en Estados Unidos a fines de la década de 1960, más que significar una verdadera alternativa para impulsar la formación de cadenas productivas de cada vez más alto nivel de integración al estilo de las del este de Asia (Corea, Taiwán, Hong Kong o Singapur), se convirtió, en los noventa y en los primeros años del presente siglo, en un intento de contención de la emigración sur-norte, pero además, en un instrumento para la reorganización del territorio mexicano por medio de la conformación de corredores de integración urbano-regionales, adecuados para la salida más expedita de la producción industrial de Estados Unidos hacia la Cuenca del Pacífico. De cualquier modo, como afirma Josefina Morales: La maquila es un eslabón de la cadena industrial transnacional y no de la industria mexicana, por lo que no se convierte en un motor de la industrialización del país ni en un eslabón interno de la producción nacional (Morales, 2000: 34). Para Raúl Delgado, Humberto Márquez y Héctor Rodríguez, la maquila es un mecanismo de la nueva división del trabajo que provee de manera indirecta fuerza de trabajo barata para la economía de Estados Unidos, junto con el agribusiness en el campo y la extranjerización de la banca y el comercio (la vía directa sería la migración internacional) (Delgado, Márquez, y Rodríguez, 2009: 36).

ción o la rearticulación productiva de la industria y la agricultura, lo cual no sólo impone al país una alta dependencia industrial, financiera, comercial y de consumo respecto a la economía estadounidense, sino que socava progresivamente las posibilidades de supervivencia de la Nación para las generaciones futuras.

Es en este escenario donde los procesos de migración poblacional de México hacia Estados Unidos pueden verse como una clara muestra del impacto que sobre la población tiene dicha dependencia y subordinación económica y social actual.

La precarización de las condiciones de vida de los jóvenes en México (educación y trabajo)

Las condiciones educativas, de trabajo y de vida de la población en general y de los jóvenes mexicanos en particular, se encuentran en un proceso de precarización y deterioro cada vez más profundo. En México, de acuerdo al Consejo Nacional de Población (Conapo), para 2014 la población total alcanzó la cifra de 119.7 millones de personas, de las cuales 38.2 millones eran jóvenes de entre 12 y 19 años de edad, lo cual representaba casi una tercera parte de la población mexicana (31.9%). Se estima que el 45.5% de la población total y el 44.9% de los jóvenes de 12 a 19 años se enfrenta a algún tipo de pobreza (OIT et al., 2014: 97-98).

A. La situación educativa

La educación es considerada socialmente como un factor básico para la formación integral de las personas, porque permite sentar las bases de la personalidad productiva y política, así como los fundamentos de la cultura laboral en la que se desenvuelven los sujetos. Asimismo, el proceso educativo cumple con la función de proporcionar las herramientas necesarias para la inserción particular de la fuerza de trabajo en las condiciones y capacidades que el mercado demanda. Por otra parte, la educación es también un derecho de la población,

uno que, en principio tendría la finalidad de posibilitarle el acceso a niveles crecientes de la riqueza social, como por ejemplo, al ejercicio de su ciudadanía con mayor plenitud, y al ejercicio de otros derechos derivados (por ejemplo, el derecho a la justicia) o bien, simplemente, a un mayor número o diversidad de opciones económicas, políticas y culturales de producción y consumo. Sin embargo, la heterogeneidad y la precarización creciente de la población en nuestro país han servido como justificación para sostener avances desiguales en esta materia. Por ello consideramos necesario revisar las transformaciones que la reestructuración neoliberal ha impuesto sobre la educación en nuestro país, poniendo énfasis en el desarrollo o la imposibilidad de éste, para la población juvenil.

En las últimas tres décadas se ha inducido un deterioro de fondo en el proceso educativo en México, no sólo por la falta de financiamiento por parte del Estado, que en sí es bastante problemático (dejando de dotar de infraestructura, condiciones materiales al sector educativo y salario digno al magisterio), sino también por el tipo de trayectorias para profesores y alumnos que las condiciones económicas imponen como prioridad a los procesos formativos —que van desde la imposición de modelos corporales hasta la imposibilidad de generar vínculos cognitivos, emocionales y sociales—. En nuestro país se ha dejado de reconocer a la educación como necesaria para la relación de los individuos y colectivos con el mundo, o bien como derecho social universal y se ha pasado a caracterizarla como un servicio privado del cual se responsabiliza a los individuos de su acceso o exclusión al mismo, así como de su decreciente calidad, debido a que, desde el Estado y grupos particulares de interés dentro del sector empresarial, se ha impuesto una lógica de homogeneización administrativa de las prácticas cotidianas que tienen lugar en las instituciones escolares y una política educativa excluyente, abiertamente pro empresarial (Ocampo, 2015).

El ejercicio del poder empresarial y su connivencia con el aparato estatal desarrollaron, en relación con el desmantelamiento del sector educativo público, dos estrategias simultáneas: por un lado, la creciente criminalización de la protesta social y, por otro, la aplicación de políticas asistencialistas, focalizantes (la beca-salario por ejemplo), para

contener los efectos sociales más perversos y agudos del recorte de las políticas públicas, las cuales, de paso, están encaminadas a la autolegitimación del Estado, a pesar de que éste se ha desmarcado de su papel como gestor de una obligación y responsabilidad que es altamente significativa en el desarrollo de la sociedad, convirtiéndose, en contraste, en el principal promotor de una educación para la generación de ganancias para el mercado global (Arriaga, 2011).

Así, por ejemplo, en 2010, más del 50% de los jóvenes mexicanos, 16 millones 036 mil, no tenían acceso a la educación media superior y sólo 30% (nueve millones) de los jóvenes podía acceder a la educación superior, por las precarias condiciones del desarrollo económico del país (INEGI, 2011).

Según un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013: 7-8), México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (56%) entre los países de la OCDE, a pesar de tener la mayor población de este grupo etario en la historia del país. Durante los cuatro años posteriores a la escolaridad obligatoria, más de dos terceras partes de los jóvenes han abandonado el sistema educativo por completo. Alrededor del 64% de los jóvenes de 16 años están matriculados en la educación media superior, mientras que la cifra baja a 37% entre los jóvenes de 18 años (20% matriculados en la educación media superior y 17% en la educación superior). Entre los jóvenes de 20 años de edad, únicamente el 27% están matriculados (3% en educación media superior y el 24% en educación superior). Sólo el 12% de los jóvenes entre 20 y 29 años de edad participan inscritos en alguna escuela, tres puntos porcentuales más que la tasa de participación en 2000 y menos de la mitad de la tasa observada entre este mismo grupo de edad en Argentina (28%), Chile (27%) y en el resto de los países de la OCDE (28%).

B. La situación laboral

En noviembre de 2012 se aprobó en México una nueva reforma constitucional en materia laboral en la que finalmente se legalizan formas de contratación (ya comunes en el país, pero ilegales antes de

la reforma) que formalizaban condiciones dirigidas a la reducción del costo de la fuerza de trabajo para la clase empresarial, mediante la autorización, por ejemplo, de que en una misma empresa coexistan trabajadores con las mismas funciones pero con salarios y prestaciones diferentes; al mismo tiempo, la nueva legislación laboral mexicana cubre y fomenta el incremento en la intensidad de las jornadas de trabajo, con menos derechos, mínima protección social, pensiones a la baja y servicios de salud cada vez más compactados. En el caso de los jóvenes, la nueva legislación autoriza la aplicación de los llamados contratos de capacitación que pretenden desvincular la capacitación para el trabajo del ejercicio mismo de la actividad laboral, por lo que ahora en las empresas se “entrena” a los jóvenes durante tres meses para labores generales y hasta seis para niveles de dirección pero, en caso de que éstos no desplieguen “las competencias esperadas”, se rompe la relación contractual sin derecho a indemnización (Leal, 2013). Este es el contexto laboral que enfrentan hoy día los jóvenes en México. Desde ahí debemos reflexionar la marginación y precarización laboral que viven. Muchos jóvenes han perdido la esperanza de encontrar un trabajo “decente”, las prestaciones sociales se han vuelto una utopía para ellos y el fuerte desempleo que viven ha sido encubierto por empleos con un perfil de abierta precariedad e inestabilidad.

En 2010, la desocupación juvenil en México aumentó en un 25%, a lo que hay que agregar el hecho de que el salario promedio de los jóvenes no rebasa un monto de dos salarios mínimos (alrededor de 120 pesos, equivalentes a 10 dólares diarios, según el tipo de cambio de ese entonces), además de que implica jornadas laborales intensas (el 43.7% labora en promedio 48 horas semanales). En el cuarto trimestre del 2013, la tasa de desocupación de la población entre 14 y 29 años era de 7.7% (mientras que la tasa de desempleo en la población en general fue de 4.6%), de modo que, 53.2% de los desempleados en México tenía entre 14 y 29 años a fines de 2013 (OIT et al., 2014: 100-103). Para 2014, alrededor de 7.1 millones de jóvenes mexicanos se encuentran laborando en la informalidad, 1.3 millones en la subocupación y que han expresado su necesidad de trabajar más tiempo (INEGI, 2014), además de prácticas fuera de la seguridad social y sin contratos por escrito.

Estas opciones de trabajo son la expresión más dura de exclusión laboral de nuestra mano de obra joven, una generación que se encuentra al borde del abismo del desempleo, sobre la que pesa la condena de asumirse como población sobrante, y que por tanto es forzada a elegir como únicas opciones de salida laboral— la informalidad en todas sus vertientes, la incorporación a las redes del crimen organizado en sus diferentes niveles, y la migración nacional o hacia Estados Unidos, con la ilusión de insertarse de algún modo (generalmente, también en la precariedad) dentro del mercado laboral estadounidense.

Este escenario de creciente precariedad de los jóvenes en México ha abierto un debate en relación al acceso al trabajo y a la educación para los jóvenes, que es necesario también abordar, puesto que dicho debate fue abierto con la acuñación del término “ninis”.⁴¹ En 2010, el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles (actualmente secretario de Salud), señaló la existencia de 7.5 millones de jóvenes mexicanos que ni estudian ni trabajan (“ninis”). La primera reacción a esta denuncia sobre la situación juvenil en México fue el inmediato y enérgico rechazo al uso del término y de la magnitud del problema por parte del gobierno federal.⁴² A pesar de

41. Si bien no estamos de acuerdo con el término de ninis para referir a los jóvenes que no tienen acceso a la educación y a un trabajo remunerado, ya que los hace aparecer como sujetos voluntariamente improductivos y por lo tanto prescindibles, sí nos parece importante referir algunos elementos expresados en el debate que esta categoría generó y los números con los que se pretende contabilizar a este sector de la población juvenil. Además, el empleo de este término para describir a un grupo dentro de la población joven especialmente a lo más desfavorecidos y marginados, pone el acento en una situación que pareciera, al individualizarse, constituirse en un atributo sólo de los jóvenes y no más bien, en un problema estructural del capitalismo actual que margina y vulnera a este y a otros sectores de la población, mediante mecanismos igualmente perversos, en especial a los que pertenecen a la clase trabajadora.

42. & En un comunicado conjunto de las secretarías de Gobernación y Educación Pública (SEP), el gobierno aseguró que según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009 (II trimestre) realizada por el INEGI, en México, 1.4% de la población joven no estudia ni trabaja, proporción que equivale a unos 285,000 jóvenes. En di-

esta primera negación del problema, el gobierno federal, directamente y con la elaboración de algunos estudios de investigación,⁴³ ha aceptado que el número de jóvenes que no tienen acceso a la educación ni al trabajo remunerado alcanza cifras “elevadas” —aunque siempre minimizando su magnitud y gravedad— sobre todo a partir de que la OCDE reconoce el problema como grave para el caso de México:

En 2011, cerca del 66.1% de los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años no estaban en la educación y el 24.7% no estaban ni empleados ni en educación o formación (NI-NI) (...). México tiene el tercer porcentaje más alto de jóvenes “NI-NI” en este grupo etario entre los países de la OCDE, después de Turquía (34.6%) e Israel (27.6%). Dentro de esta población de jóvenes, el porcentaje de personas que no están ni empleados ni en educación o formación aumenta con la edad: el 18.9% de los jóvenes de 15 a 19 años; el 27.2% de los de 20 a 24, y el 29.5% de los de 25 a 29 años son “NI-NI” (OCDE, 2013: 7).

cho comunicado, las dependencias expusieron: 133 Con frecuencia, el volumen de la población nini se sobreestima debido a una conceptualización parcial del fenómeno, ya que algunas estadísticas en torno de esta población incluyen a jóvenes dedicados al trabajo doméstico . Por ello, el manejo de las cifras sobre la población nini debe ser cuidadoso (El Economista, 2010).

43. Tal vez uno de los más relevantes es el realizado por Negrete y Leyva (Negrete y Leyva, 2013), publicado en la revista del INEGI (Revista Internacional de Geografía y Estadística), a propósito de la medición de los NiNis, donde se argumenta cómo se reduce la cifra de 7.5 millones a 6.2 millones con un enfoque de derechos , poniendo énfasis en el derecho de las mujeres por decidir quedarse en el hogar y no trabajar ni estudiar (p. 102), hasta llegar a los 3.8 millones con un enfoque de criterios diferenciados que refiere a sumar al enfoque de derechos , el hecho de considerar sólo a los jóvenes adultos (entre 18 y 29 años) ya que son los que legalmente están facultados a la toma de decisiones (p. 119). Como vemos, las vueltas que se dan para intentar esconder la magnitud del problema son amplias, diversas y, desde nuestro punto de vista, burdas y absurdas. Otros estudios que abordan el problema a partir de criterios de valoración como su magnitud pueden encontrarse en el libro de Aguayo, Mancha, y Rangel (2013), el artículo de Arceo y Campos (2011), del Colegio de México y el de Tuirán y Ávila (2012), siendo el primero subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con los datos analizados, la proporción mayoritaria de los llamados “ninis” en México son mujeres. Es importante señalar, sin embargo, que este punto debe profundizarse dada la mayor y compleja situación de marginación de las mujeres jóvenes en México,⁴⁴ condición que las empuja cada vez en mayor medida a sumarse al flujo migratorio indocumentado de jóvenes entre México y Estados Unidos.

La emigración México-Estados Unidos: ¿una salida a la precarización de los jóvenes?

La incorporación masiva de inmigrantes mexicanos, que se acelera a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), seguida de los flujos de transmigrantes centroamericanos y latinoamericanos que atraviesan el territorio mexicano hacia Estados Unidos, en un contexto de abierto rechazo y criminalización a través de políticas anti-inmigrantes estadounidenses y canadienses, es parte de una paradoja económica en la que los grandes capitales, auxiliados por las políticas públicas de los Estados utilizan a los trabajadores como principal mecanismo para compensar las pérdidas que los procesos de crisis y reestructuración capitalista han ocasionado en

44. Al respecto la Directora del Programa Universitario de Estudios de Género, Marisa Belausteguigoitia comentó: [&] excluir a las mujeres de las cifras ninis (jóvenes que ni estudian ni trabajan) es una estrategia de doble invisibilización que busca ocultar el alto nivel de desempleo del país y la reclusión del sector femenino en el hogar [&] al excluir a las mujeres por considerar que ellas son productivas al desarrollar tareas en el hogar, la especialista afirmó que 134 el trabajo doméstico en mujeres de 12 a 29 años es síntoma de gran desigualdad de género . [&] 134 Es adecuado reconocer la labor doméstica como un trabajo, pero en términos de dar visibilidad a quienes dedican su vida a nutrir, limpiar y reparar, sin sueldo y sin posibilidades de formarse. Desde hace mucho tiempo las feministas hemos subrayado dicha labor como una actividad que no se reconoce; este ninguneo invisibiliza la vida de las mujeres. Sin embargo, si se trata de analizar la situación del sector respecto a las posibilidades de salir de ese encierro, es importante verlo como una forma de reclusión y disminución de las mujeres al ámbito privado (Norandi, 2010: 43).

los países desarrollados. A costa de expoliar al máximo la capacidad productiva y reproductiva de la fuerza de trabajo global, es decir, ya no sólo de sus trabajadores nacionales sino de todos aquellos que son atraídos a sus territorios por la vía de la inmigración internacional o trabajan en los enclaves de maquila de las empresas trasnacionales, se construyen los nuevos ejércitos de población trabajadora que se constituyen, local, regional y mundialmente para uso de las economías estadounidense y canadiense.⁴⁵

En el caso de nuestra región, la disposición y uso de esta mano de obra ha permitido a Estados Unidos responder mucho más eficazmente a los vaivenes en los requerimientos inmediatos de sus procesos de producción y reproducción: de un lado, mediante el apuntalamiento de ramas avanzadas tecnológicamente, para el empleo de trabajadores calificados de todo el mundo (especialmente europeos y asiáticos) y de otro, para las ramas atrasadas que utilizan en forma masiva la fuerza laboral menos calificada, más barata, dentro de la cual destaca la mexicana y, particularmente, la más joven. A partir de la entrada en vigor del TLCAN, este proceso se ha ampliado, profundizado, precarizado y vuelto más violento para millones de jóvenes mexicanos y centroamericanos, los cuales han sido estigmatizados, en tanto que trabajadores migrantes, mediante figuras como la de indocumentados, ilegales y criminales. En otras palabras, el núcleo de la política migratoria de los

45. Es importante señalar que las explicaciones que más se han difundido sobre la migración internacional, a través de los gobiernos y los organismos internacionales que tratan el tema, son las de la teoría económica neoclásica, que explica la migración como un proceso de toma de decisión de los individuos migrantes, quienes (supuestamente) realizan un exhaustivo análisis de costo-beneficio individual y con base en ello toman la decisión de migrar. En esta explicación se deja fuera toda relación estructural, social e histórica, lo cual, además de constituir una sobresimplificación de un problema estructural, nos parece erróneo ya que los procesos que producen la migración internacional se enmarcan en la dinámica de la acumulación de capitales, del desarrollo de procesos de despojo territorial en el campo, así como de automatización creciente en la industria y se desarrollan como dinámicas colectivas de la clase trabajadora, tal como lo plantean el materialismo histórico y la crítica de la economía política.

tres países del TLCAN consiste, esencialmente, en la criminalización de la población migrante (TPP Capítulo México, 2014: 8), y cuando esa población está conformada mayoritariamente por jóvenes, mujeres e indígenas duplica, triplica y hasta cuadruplica la persecución, el hostigamiento, el desprecio, el racismo, la xenofobia y, faltaba más, la superexplotación de éstos como fuerza de trabajo.

Para 2010, una cuarta parte de los movimientos migratorios internos y de la migración internacional de mexicanos correspondían a la población entre 15 y 24 años de edad (CONAPO, 2010). Según el Censo de Población y Vivienda de 2010, en el periodo comprendido entre 2005 y 2010, cada día, un promedio de 609 mexicanos dejó el país para irse a Estados Unidos. De ellos, 250 eran adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años de edad. Las cifras implican que cuatro de cada diez migrantes tenían menos de 24 años y en total sumaron 547 mil 500 mexicanos. Casi la misma proporción (alrededor del 40%) de quienes se fueron eran originarios de las localidades y pueblos más pequeños del país, los que no superan los 2 mil 500 habitantes y son, por ello, contabilizados como población rural (González, 2011).

A lo anterior debe agregarse que, para junio y julio de 2014, el crecimiento de los casos de los menores no acompañados (tanto centroamericanos como mexicanos) que eran detenidos por la patrulla fronteriza en el estado de Texas, Estados Unidos, planteó la dificultad de su detención y deportación a través de los centros de detención en ese país. Según datos de la Patrulla Fronteriza, entre octubre de 2013 y julio de 2014, sólo en la frontera suroeste se repatriaron alrededor de 66 mil 127 niños y adolescentes de los países centroamericanos y México (17 mil 975 hondureños; 16 mil 528 guatemaltecos; 15 mil 800 salvadoreños y 14 mil 702 mexicanos) (CBP, 2014). Esta situación sirvió para evidenciar una “cara novedosa” en los procesos migratorios hacia Estados Unidos desde fines de los años 90: su masificación es innegable. Por ello, fue calificada por la administración de Barack Obama como una “crisis humanitaria”. Sin duda, esta situación es una muestra contundente de que los procesos migratorios hacia Estados Unidos implican a poblaciones con condiciones cada vez más vulnerables, como son los niños, adolescentes y jóvenes.

Nos interesa remarcar que la emigración internacional, para los países de origen como México y la mayoría de los países latinoamericanos, no es sólo una generadora de remesas y divisas, como generalmente se observa desde la economía, sino que también genera una sangría de recursos humanos y dinámicas regresivas y/o perversas en las regiones de origen. En el caso de México ha implicado, entre otras cosas: fuga de cerebros, pérdida de trabajadores jóvenes, así como de saberes prácticas tradicionales y cultura local, dependencia de las remesas, desarticulación y estancamiento productivo, desintegración familiar, cambios en los patrones de consumo con sus consecuentes impactos en la salud y la estructura de las comunidades y la profundización de las desigualdades sociales, así como la creciente violación de los derechos humanos de los migrantes en su proceso emigratorio hacia Estados Unidos, incluidos los niños.

Para nosotras es importante remarcar la menor edad del sujeto migrante como un elemento que vulnera al trabajador joven en su traslado y en los espacios donde labora en el país de destino (Estados Unidos o Canadá); asimismo, por tratarse de una mano de obra más controlable e inexperta, despojada de derechos e invisible social y jurídicamente (porque debe permanentemente vivir oculto en una sociedad cuyas leyes lo criminalizan por ser quien es), los empresarios y empleadores de la fuerza de trabajo migrante tienen la posibilidad de llevar a cabo una mayor e incluso más profunda explotación laboral de estos trabajadores, cuya fuerza de trabajo es adquirida al precio más bajo posible en el mercado internacional.

Además, debe también considerarse el que, aunque la precarización de las condiciones de vida de los jóvenes es una de las causas que promueve la emigración de jóvenes mexicanos, y latinoamericanos, es importante remarcar que este proceso migratorio no podría darse y consolidarse si la economía estadounidense no tuviera la necesidad de esta mano de obra específica dentro de su mercado laboral e incluso de este grupo etario dentro de sus procesos de reproducción social, que reproduce y complejiza la precariedad de las mujeres y hombres jóvenes migrantes en la sociedad estadounidense, como mecanismo de abaratamiento de los costos de la producción capitalista. Por ello, si

se mira el asunto desde la perspectiva de los procesos de producción, podríamos plantear que, a partir de la reestructuración productiva en Estados Unidos, se ha generado un patrón migratorio específico, de carácter neoliberal, que pretende reimpulsar su crecimiento productivo sobre la vulnerabilidad laboral de los migrantes. (Álvarez, 2011; Canales, 2002).

La creciente precarización, vulnerabilidad y sometimiento de la población migrante sirve también para dar respuesta a necesidades no sólo productivas sino reproductivas de la sociedad de llegada en tanto que:

- A. a) se constituye como núcleo de población de reserva de trabajadores para Estados Unidos (en 2007, los mexicanos concentraban a 30% del total de inmigrantes en Estados Unidos) (Leite et al., 2009: 115);
- B. b) la inmigración mexicana adopta un carácter más familiar (el número de hogares familiares encabezados por mexicanos ha pasado de alrededor de 290 mil, en 1970 a 3.6 millones en 2007, con una alta presencia de hijos menores de edad) y permite incrementar la participación de la migración femenina (en 2007, las mujeres representaban el 44% de los inmigrantes mexicanos) y también de los jóvenes e incluso los niños, con lo cual también se modifica la figura y los patrones de reproducción de la población inmigrante (educación, salud, vivienda, familia, moral, cultura, religión, etcétera), al tiempo que posibilitan una reducción más acentuada del salario, acicateada por la competencia, propiciando que éste se convierta en la suma colectiva de una multiplicidad de salarios individuales de sus integrantes, es decir, que más miembros de la familia se incorporan al mercado laboral estadounidense en cada vez peores condiciones;
- C. c) los jóvenes migrantes son, al inicio de su estancia, una población más saludable (Castañeda, 2008: 39); y
- D. d) en el contexto de crisis actual, los hijos estadounidenses de migrantes mexicanos (ellos sí, todavía titulares de los derechos que confieren las leyes de ese país) están insertos en contextos familiares desfavorables e incluso, en situaciones extremas, son sepa-

rados de sus padres u obligados a vivir en un país que no es el suyo⁴⁶ (Leite et al., 2009: 115). De esta manera la migración juvenil inyecta vitalidad al proceso de explotación en Estados Unidos, permitiendo así su reproducción en una escala cada vez mayor.

Los jóvenes migrantes mexicanos en Estados Unidos actualmente

En nuestro país, según datos del Consejo Nacional de Población para 2007 (año en que inició el proceso de crisis económica y social más profundo en la historia del capitalismo moderno y que tuvo su epicentro en la economía estadounidense), la población nacida en México residente en Estados Unidos era de 11.9 millones de personas (esto equivale al 12% de la población total de México). Había una proporción de 44% de mujeres y 56% de hombres y la mayor parte de estos mexicanos eran jóvenes en edad productiva (el 28.6% tenía

46. Así, en los casos de separación de las familias, tenemos situaciones donde el gobierno estadounidense se queda con los hijos de los migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos. Además de las situaciones de riesgo y peligro que se les imponen al momento de la repatriación. En todo este proceso de violencia que implican las deportaciones (generada por el gobierno de Estados Unidos y permitida, aceptada y reproducida por el gobierno mexicano) resaltan las situaciones de los jóvenes y niños como las más preocupantes., tal como lo reseña un informe de la Unicef y el DIF, de 2005: Las autoridades migratorias de México y de Estados Unidos persiguen, maltratan, discriminan, segregan e inclusive dan 139 trato de criminales a los niños migrantes indocumentados en la frontera norte del país, [&] Aunque les resulta difícil emitir un número sobre los afectados, toman como parámetro la atención que desde 1994 se ha brindado a 87 mil 757 menores no acompañados por un familiar, en los consulados mexicanos en Estados Unidos. El Sistema DIF (&) de 1998 a 2003, recibió en la red de albergues de tránsito que opera, 42 mil 342 niños [...] Del total, 70% son varones, y en su mayoría de entre 13 y 17 años de edad; 13% tienen de 6 a 12 años y un 4% más, de 0 a 5 años (Muñoz, 2005). Además, deben percibirse los problemas cotidianos que enfrentan los jóvenes (y niños) mexicanos que ya fueron repatriados a México, y que no tienen la atención adecuada para llevar adelante su vida cotidiana en su país de origen (Escobar Latapí, Lowell, y Martin, 2013: 8-10).

entre 15 y 29 años de edad y 38.1% entre 30 y 44 años). Para el 2013, seis años después de iniciada la crisis que tuvo un impacto central en la economía estadounidense y por ende, en los empleos y demanda de la fuerza de trabajo migrante mexicana en ese país, el monto de población de origen mexicano residente en Estados Unidos disminuyó a 11.8 millones (alrededor de 100 mil personas menos) y la participación de la población en edad productiva pasó a representar 21.8% de los jóvenes entre 15 y 29 años, y 39.1% de las personas entre 30 a 44 años.

Es importante observar el crecimiento de la población juvenil dentro de los flujos migratorios entre México y Estados Unidos en el período previo a la crisis actual, entre 1994 y 2007:

En los últimos quince años, el volumen de la población joven mexicana inmigrante en Estados Unidos registró un incremento de extraordinaria magnitud. Se estima que en 1996 residían en ese país alrededor de 2.5 millones de jóvenes mexicanos, nacidos en México, de entre 12 y 29 años de edad. Esta población aumentó lenta, pero progresivamente hasta 2001, año en que alcanzó cerca de los 3.3 millones de personas. Para 2006, el número de jóvenes mexicanos en Estados Unidos superaba los 3.6 millones, es decir, un aumento de un millón de personas jóvenes entre 1996 y el 2006, que significa un incremento acumulado de 39.5 por ciento en tan sólo diez años (Santibañez y Lavore, 2012: 54).

Para 2013, el porcentaje de la población nacida en México residente en Estados Unidos había bajado a 21.8% según el Current Population Survey (CPS) y el American Community Survey (ACS). La reducción absoluta de su número nos habla de la dificultad de este núcleo población para enfrentar los procesos de desempleo y empleo precario en Estados Unidos, así como el mismo proceso de migración internacional y que aparecerá como una participación relevante de los jóvenes en los procesos de repatriación que ocurren desde fines de la década pasada con la crisis económica y de los procesos violentos y de amplia dificultad para poder lograr una migración exitosa hacia Estados Unidos, en especial de aquellos que lo hacen de manera indocumentada.

Así, si observamos las tasas de desempleo de los trabajadores mexicanos y de sus hijos durante la reciente crisis, se acentúa la dificultad en la inserción laboral en Estados Unidos para esta población, lo que implica un posible regreso hacia México y una disminución en la dinámica de atracción para los inmigrantes mexicanos, entre ellos para los jóvenes:

...durante la crisis las tasas más altas de desempleo se registraron entre la población inmigrante proveniente de México y de otros países de América Latina y el Caribe, así como entre los afroestadounidenses. Un balance entre 2007 y 2009 muestra que la tasa de desempleo entre los trabajadores mexicanos más que se duplicó al pasar de 5.5 por ciento en 2007 a 13.3 por ciento en 2009.... La segunda y tercera generación de mexicanos, es decir, los hijos y descendientes de los migrantes que nacieron en Estados Unidos, ... también presentan un porcentaje alto de desocupación (13.2 y 12.1, respectivamente)... (Ramírez, 2013: 163).

Que los migrantes mexicanos, en particular los jóvenes, tengan las tasas más altas de desempleo, sólo confirma que son una de las poblaciones más vulnerables en el mercado laboral estadounidense, y que en periodos de crisis como el que actualmente vivimos, serán los primeros en ser despedidos, y por supuesto, deportados.⁴⁷

Los migrantes mexicanos se distinguen por sus bajos niveles de escolaridad (si bien disminuyó el porcentaje de trabajadores con menos preparación —entre 1995 y 2010 los migrantes con menos de diez grados escolares pasaron de ser 61.4% a 46.1% del total— el porcentaje con baja escolaridad sigue siendo alto), esto será determinante para las ocupaciones de baja especialización y menores ingresos en que se emplean (Conapo, 2015). La barrera lingüística afecta a la ma-

47. En una reflexión reciente sobre el patrón de inserción laboral de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, Elaine Levine afirma que, si bien en la reciente crisis los flujos de migrantes mexicanos hacia Estados Unidos han disminuido su ritmo, es razonable pensar que éste se reanudará cuando se reactive la economía, en los términos de precarización en que actualmente suceden (Levine, 2011: 49).

yoría de los jóvenes mexicanos: al menos dos de cada cinco nacidos en México no dominan el idioma inglés. El 17.6% no lo habla y 24.5% no lo habla bien. Asimismo, destaca el bajo porcentaje de jóvenes mexicanos que lo hablan muy bien (35.2%) o que hablan sólo inglés (3.2%) (Santibañez y Lavore, 2012: 65).

Otra característica central del flujo migratorio de los jóvenes mexicanos es la presencia creciente de población de origen urbano, sin que ello signifique que la migración rural tradicional ha dejado de ser importante. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, cuatro de cada diez migrantes tenían menos de 24 años y en total sumaron 547 mil 500 mexicanos en ese año. De ese total, el 38.7% de quienes se fueron eran originarios de las localidades y pueblos más pequeños del país (los que no superan los 2 mil 500 habitantes). Esta migración juvenil rural es un indicador del proceso de desmantelamiento del campo en México. Para ilustrar la complejidad de estos procesos migratorios de los jóvenes rurales en nuestro país, veamos el caso de los indígenas otomíes de Veracruz:

De los nueve mil habitantes otomíes de Texcatepec, mil doscientos andan entre Nueva York y Massachusetts. De los doce mil nahuas de Llamatlán, más de mil se reparten de Filadelfia a Carolina del Norte y Atlanta. Cada vez más los solteros jóvenes. Menos del cinco por ciento mujeres. Las estancias se han prolongado a cinco y diez años. Aunque nadie dice que se va a quedar allá. Los de más de cuarenta años de edad, después de tres o cuatro vueltas, finalmente han preferido asentarse en la comunidad para reencontrar su milpa y su potrero. Acabaron por confirmar que la realidad, los sueños y el trabajo verdadero se encuentran en los repliegues de la sierra [...]

A estas alturas, la red de información mutua para saber de las vacantes en el carwash y en el corte de jitomate en la Shepard Inc, de Bridgeton se consolida entre más se reparte la gente a lo largo de la línea del tren rojo que une Nueva York con Stamford. Pero sobre todo funciona para adaptarse colectivamente al sistema nacional de trabajo ilegal, paralelo y tan indispensable como el controlado en sindicatos con seguro social y pensiones de retiro. “Aquí en New Jersey no es po-

sible vivir ni trabajar sin traer varias credenciales mentirosas, informa Beto Ruperto, mostrando una tarjeta de la social security. “Eso es lo que vamos aprendiendo de los gringos”. Parte obligada de la costumbre de resistir es adaptarse a la legalidad realmente existente, que no es la de las leyes de un país que finge respetarlas (Zepeda, 2010).

En un estudio sobre migración de jóvenes urbanos de Guadalajara hacia Estados Unidos, Castañeda (2009) plantea la urbanización de los flujos migratorios como una característica relevante del nuevo patrón migratorio. En los años setenta, únicamente la tercera parte de los migrantes residía en localidades mayores de 20 mil habitantes y hacia fines de la década de los noventa, la mitad del flujo migratorio residía en este tipo de localidades. Esta incorporación creciente de población urbana genera un nuevo perfil migratorio en el que participan individuos con mayor escolaridad y menor edad, que tienen una baja circularidad migratoria, por lo que en ella se observan mayores tasas de estancia permanente, se forman menos redes familiares y de amigos y se presenta una mayor frecuencia de migración sin redes.

En el Mapa 1 se observan los principales lugares de llegada de los jóvenes mexicanos que migran hacia Estados Unidos. Cerca de 80% se concentraba en diez estados, entre los que destacan California, Texas, Arizona, Illinois y Florida.

En relación a la migración juvenil indocumentada, según la investigación de García Alonso (2006: 7-8), para 2006, salían del país 400 mil mexicanos de los cuales 225 mil (más de la mitad) eran jóvenes. El promedio de edad de quienes migran sin documentos, es de 32 años, pero el 63.7% del flujo total se integra por adolescentes y “adultos jóvenes” entre 14 y 34 años. Con esto, dice el autor, el país perdió entre 2.5 y 3 millones de jóvenes que emigraron a Estados Unidos entre 1996 y 2006, de los cuales hay pocas referencias específicas sobre sus condiciones de trabajo, patrones de inserción al mercado laboral y condiciones de vida tanto en México como en Estados Unidos.

En el estudio de Santibañez y Lavore (2012), que toma los datos del American Community Survey, señala que para 2010, sólo uno de

cada diez jóvenes mexicanos radicados en Estados Unidos cuenta con la ciudadanía estadounidense (11.5%), y que este elevado índice de indocumentación y los bajos niveles de ciudadanía de los mexicanos en ese país constituyen obstáculos decisivos para su integración a la sociedad estadounidense y restringen el acceso a beneficios económicos y sociales.

En relación con las mujeres jóvenes indocumentadas, nos parece relevante señalar que según un estudio de Georgina Aquino, subdirectora del Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 70% de las indocumentadas de entre 12 y 18 años que emigraron hacia Estados Unidos en la década pasada sufrieron algún tipo de violencia en su núcleo familiar, principalmente sexual, psicológica o de género, además de que en su mayoría proceden de hogares pobres y disfuncionales. Agrega que el fenómeno migratorio es más peligroso para las jóvenes, quienes sufren mayor número de abusos de quienes les dan empleo bajo su condición de indocumentadas (Méndez, 2010).

Mapa 1: Jóvenes migrantes mexicanos en los estados de mayor concentración de migrantes en EU



Elaboración propia basado en (Ramírez y Castillo, 2012: 58).

NOTA: Para el cálculo de los porcentajes, a diferencia de la fuente, no se toma en cuenta el 16.5% que está distribuido en los estados de menor concentración.

Situación laboral de los jóvenes migrantes mexicanos en Estados Unidos

La población joven inmigrante mexicana en Estados Unidos, como hemos venido señalando, tiene una alta tasa de participación económica dentro de la fuerza laboral estadounidense: De los 3.1 millones de jóvenes mexicanos entre los 12 y 29 años de edad radicados en Estados Unidos en 2010, casi 2 millones formaban parte de la población económicamente ocupada de ese país (1.9 millones de jóvenes de 16 a 29 años). De ellos, 1.4 millones eran varones y 553 mil mujeres.

La importante participación de los migrantes mexicanos en el mercado de trabajo estadounidense no significa que cuenten con condiciones laborales adecuadas y similares a las de los nativos blancos o a las de otros jóvenes inmigrantes. Primero, se observa una marcada segregación ocupacional, la cual influye para que los jóvenes mexicanos ocupen empleos de bajos ingresos, no calificados, no regulados, expuestos a sistemas de subcontratación y otras formas de precariedad laboral. Así, casi 30% de los jóvenes mexicanos ocupados está empleado en actividades relacionadas con la preparación de alimentos y limpieza de edificios, a la vez que otro 18.9 por ciento se inserta en trabajos de la construcción y extracción y 14.7% trabaja en ventas y actividades administrativas. Sólo 7.6% de los jóvenes mexicanos se emplea como profesionista y en actividades calificadas. (Santibañez y Lavore, 2012: 78).

Si observamos las condiciones de trabajo y de vida de los migrantes mexicanos jóvenes en las distintas ramas productivas en que laboran en Estados Unidos, encontraremos cómo en cada una de éstas, los jóvenes están más expuestos a una mayor explotación laboral y una precariedad y vulnerabilidad mayores. Los niveles de ingreso entre la población joven mexicana son bajos: el promedio anual de sueldos y salarios de la población ocupada en Estados Unidos es de 21,275 dólares, para la población joven nativa blanca es de 22,389; para los jóvenes migrantes mexicanos 16,005 y para otros jóvenes migrantes latinoamericanos 18,438 dólares, los jóvenes migrantes mexicanos son el grupo peor remunerado.

Si consideramos su distribución por sexo y grupos de ingreso, se observa más claramente los bajos ingresos que reciben estos trabajadores: 42% de los hombres mexicanos ganaba entre 10 mil y 19 999 dólares al año, y sólo 24% tenía ingresos anuales entre los 20 mil y 29 999 dólares. Entre las mujeres mexicanas alrededor del 30% contaba con ingresos anuales por debajo de los 10 mil dólares y 41.7% entre 10 mil y 19 999 (Santibañez y Lavore, 2012: 79).

Dentro de las características de la mano de obra migrante mexicana en la agricultura de Estados Unidos (bajo costo, ser temporales, jóvenes, flexibles e indocumentados), nos encontramos con el factor de la juventud como un elemento importante para que estos trabajadores sean más propicios a una dinámica de mayor explotación. Si bien hay otros elementos que los vulneran como trabajadores inmigrantes como las características étnicas (el ser mestizos o indígenas) de género (hombres y mujeres), de estatus jurídico (documentados e indocumentados), de tipo de cultivo y de región de llegada, o los mecanismos de subcontratación (Peña, 2012).

En relación con la necesidad de que sean trabajadores jóvenes, los migrantes mexicanos que se incorporan a la agricultura estadounidense, Durand y Massey afirman:

[...] se trata de una mano de obra revolvente en un triple sentido. Primero porque los trabajadores de reemplazo, dispuestos a ser explotados, van de México y regresan a México. En segundo término, porque entran jóvenes y salen maduros, entran fuertes y sanos y salen cansados y enfermos, principalmente con padecimientos esqueleto-musculares, y alergias e intoxicaciones causadas por pesticidas y herbicidas. Finalmente, la selectividad por edades tiene que ver con una política patronal de contratar únicamente personal joven [...] El trabajo agrícola es físicamente muy demandante y, por tanto, desgastante. Sólo pueden realizarlo personas jóvenes e “impuestas” a este tipo de trabajo (Durand y Massey, 2003: 155).

El trabajo temporal y la juventud son dos características centrales para las empresas agrícolas, dado el extremo grado de desgaste al que son expuestos los trabajadores en los distintos cultivos en que laboran. Sin duda, la agricultura es el sector que más rápidamente “consume” a los trabajadores, en el sentido de hacer uso de su fuerza de trabajo más allá de todo límite humano o moral. Por ello, se enferman pronto y deben regresar a su país, para que su comunidad o su familia asuman a estos trabajadores “inservibles”. Como plantea Meillasoux (1987), la comunidad doméstica de los países de origen es la que asume al trabajador una vez que ha sido utilizado y desgastado en los sectores modernos de los países desarrollados, en este caso, el sector agrícola de Estados Unidos y, con ello, subsidia a las empresas de estos sectores modernos que deberían pagar gastos por enfermedad y jubilación

En un trabajo de campo realizado con jornaleros agrícolas que laboran en las hortalizas de California, la investigadora María Antonieta Barrón planteó:

El primer hallazgo es que, aunque en una proporción insignificante, los mercados de trabajo agrícolas en Estados Unidos sí contratan menores de edad, en términos de lo que en México se consideran menores, aquellos de 14 años y menos, en segundo lugar, la proporción de adolescentes también es importante, y la población predominante es la de edades centrales, de 20 a 49 años, más joven que en México (Barrón, 2006).

Es importante destacar este mecanismo de “rotación” laboral, donde los trabajadores más vulnerables (indígenas, mujeres, jóvenes, indocumentados, temporales y de reciente ingreso) son los que ocupan el nivel más bajo de la escala laboral y salarial dentro de los trabajos agrícolas (o en otros sectores) y conforme van adquiriendo más experiencia, relaciones, conocimiento del espacio y de los procesos donde laboran, pueden ir mejorando su condición laboral y de vida, pero siempre dentro de los límites que les impone el hecho de ser inmigrantes mexicanos en Estados Unidos; es decir, el núcleo de trabajadores que ocupa la escala más baja en el mercado laboral estadounidense.

Philip Martin plantea otra característica presente en los trabajadores migrantes del campo en Estados Unidos: el ser “trabajadores flexibles”, es decir, que trabajan una temporada en el campo y otra en la ciudad, en el sector servicios principalmente (Martin, 1996). Esta conexión de los sectores productivos deriva de la necesidad de trabajadores con un “bajo perfil laboral” en los distintos sectores, es decir, bajos salarios, baja calificación, joven, con alta movilidad e indocumentado.

En ciudades como Atlanta, Miami y Nueva York se observa la participación de migrantes documentados e indocumentados en la industria de la construcción (en el caso de Nueva York, a las mujeres las encontramos, sobre todo, en trabajos de confección). En estas ciudades se encuentra a los inmigrantes mexicanos de más reciente ingreso y a muchos indocumentados, lo que hace que estos trabajadores sean los que tienen las peores condiciones laborales (sin garantías, sin ninguna protección laboral o seguro médico, ni acceso a la educación, ni siquiera la seguridad de que al final de la jornada recibirán su paga); además de que muchas veces tienen que contratarse también en el sector servicios (como jardineros o en “todo lo que los nativos no quieren hacer” (Brooks y Coll, 2005: 8).

En estas ciudades de reciente inmigración ocurre el fenómeno del “trabajador flexible” que hemos mencionado (la necesidad de laborar una temporada en la agricultura, otra en los servicios urbanos y/o en la industria de la construcción). En esta situación encontramos a personas originarias de las nuevas regiones de emigración de México (de los estados de Puebla, el Distrito Federal, Guerrero y Morelos, entre otros) y con perfiles laborales diversos, desde jóvenes de las ciudades y trabajadores agrícolas, hasta profesionistas.

Por otra parte, es de resaltar el trabajo de los llamados “jornaleiros por día”, este nuevo tipo de trabajador “pluriactivo”, que no tiene casi ninguna posibilidad de encontrar un empleo más o menos estable, sino que debe ir a la calle, incluso diario, para ver quién lo contrata, sea en los servicios, en la agricultura o en la industria de la construcción, funge claramente como un trabajador de reserva en espera de ser útil a las necesidades de empleo de empresarios o población en general, y es de resaltar el carácter juvenil de este núcleo de trabajadores.

Desde nuestro punto de vista, este grupo de trabajadores mexicanos “flexibles” forman parte de lo que Marx denominó el Ejército Industrial de Reserva estancado, es decir, una población que tiene empleo, pero en las peores condiciones (salariales, de trabajo y de vida) y totalmente irregular (Marx, 1975: 782-797). En este grupo encontramos a los inmigrantes más vulnerables, entre ellos están los jóvenes mexicanos.

Reflexión final

Los jóvenes mexicanos frente a las violentas y precarias condiciones laborales, educativas y sociales que viven en nuestro país ven a la migración internacional hacia Estados Unidos como una alternativa viable de trabajo y de vida. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este texto, la posibilidad de un mejor trabajo y condición de vida están puestas en cuestión frente a una dinámica económica y social de acumulación de capital que ha basado su recuperación en la superexplotación de la fuerza de trabajo.

El requerimiento histórico de trabajadores migrantes mexicanos en Estados Unidos toma nuevas formas. En particular, hemos visto cómo cada vez se demanda mano de obra más joven. El capitalismo norteamericano usa a la juventud como sinónimo de mano de obra saludable, fuerte y vulnerable (sin derechos sociales y laborales).

Los jóvenes migrantes han sido atraídos y expulsados por las empresas estadounidenses de acuerdo a sus requerimientos productivos: durante los años 90 del siglo pasado, y el primer quinquenio del siglo XXI, los jóvenes aumentaron su participación en el flujo migratorio entre México y Estados Unidos. La actual crisis, iniciada en 2007, significó para muchos jóvenes y sus familias la ruptura y retorno a su país de origen, en el momento más difícil para poder reincorporarse y reintegrarse productivamente.

Las condiciones en las que labora y vive la población migrante en Estados Unidos (en particular los jóvenes) se ha ido precarizando en estos años de política neoliberal y ha llegado a dinámicas de pobreza

extrema con la crisis reciente, como lo muestra la situación de núcleos como los jornaleros por día o el “trabajador pluriactivo” que labora en distintas ramas productivas a lo largo del año. Entonces, resulta no sólo alarmante sino trágico el hecho de que una de las pocas alternativas a la precarización sistemática de la reproducción de la fuerza de trabajo juvenil en el mercado laboral interno de México sea la precarización de su fuerza de trabajo en el mercado laboral de Estados Unidos, en calidad de Ejército Industrial de Reserva.

Bibliografía

1. Álvarez, A. R. (2011). 25 años de teoría, práctica y mitos del neoliberalismo en México. En *La crisis actual del capitalismo* (Centro Mexicano de Estudios Sociales.). México, DF: Siglo XXI.
2. Aguayo, E., Mancha, G. L., & Rangel, E. (2013). *Descifrando a los ninis: Un estudio para Nuevo León y México*. Monterrey, Nuevo León, México: Dirección de publicaciones de la UANL. Recuperado a partir de <http://www.uanl.mx/publicaciones>
3. Arceo, E., & Campos, V. (2011). ¿Quiénes son los NiNis en México?, VIII.
4. Arriaga, M. de la L. (2011, junio). *Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en educación básica (procesos y resistencia)* (Tesis doctoral para el Posgrado en Latinoamericanos). UNAM, México, D.F.
5. Barreda, A. (s.f). *Crisis de sustentabilidad e injusticia socioambiental en los procesos de urbanización del centro de México*. Presentación del Programa de Urbanización de la UCCS, ver en <http://www.uccs.mx/images/library/file/Presentacionprogrurb.pdf>.
6. Barrón, A. (2006). *Participación en el mercado laboral de la población migrante en dos mercados de trabajo rurales*. Presentado en *Los nómadas del milenio, invisibles. Los jornaleros agrícolas migrantes a USA y España*, Barcelona. Recuperado a partir de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/>
7. Brito, R. (2000). *Elementos para contextualizar la juventud*. En *La juventud en la Ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas*. México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado a partir de <http://goo.gl/Q6ggEW>

8. Brooks, D., & Coll, E. (2005, febrero 27). Estamos en EU porque nos necesitan y en México hay hambre: migrantes. La Jornada. México. Recuperado a partir de <http://goo.gl/aVbsq2>
9. Canales, A. (2002). La inserción laboral de los migrantes mexicanos. En *El norte de todos: migración y trabajo en tiempos de globalización* (pp. 87-139). México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
10. Castañeda, N. S. (2009). Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1459-1490.
11. Castañeda, X. (2008). Migración y Salud. *Latinos en los Estados Unidos* (CONAPO.). México. Recuperado a partir de http://www.portal.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=351&Itemid=15
12. CONAPO (2010). La situación actual de los jóvenes en México. (2010). México: CONAPO. Recuperado a partir de http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/Doc_completo.pdf
13. CONAPO. (2015). Población residente en Estados Unidos. Recuperado 4 de mayo de 2015, a partir de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Poblacion_residente_en_Estados_Unidos
14. Delgado, R., Márquez, H., y Rodríguez, H. (2009). Seis tesis para desmitificar el nexo entre migración y desarrollo. *Migración y desarrollo*, (12), 27-52.
15. Durand, J., & Massey, D. S. (2003). *Clandestinos: Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas Zacatecas, Mexico.
16. Escobar, A., Lowell, L., y Martin, S. (2013). *Diálogo Binacional sobre Migrantes Mexicanos en Estados Unidos y México Reporte Final* (CIESAS, Georgetown University.). Recuperado a partir de <http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/ABRIL%2026-%20INFORME%20FINAL%20dialogo%20binacional%20ESP2.pdf>
17. García, R. (2006). Los jóvenes y la migración. *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, (25).
18. González G., S. (2011, marzo 14). Cuatro de cada 10 migrantes son adolescentes y jóvenes: Inegi. La Jornada. México, DF. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2011/03/14/index>.

- php?section=economia&article=024n1eco Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo (Vol. 49). Madrid, España: Ediciones Akal
19. INEGI. (2011). Perspectiva estadística de Morelos 2011. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado a partir de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-mor.pdf>
 20. INEGI. (2014, agosto 13). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Cifras durante el segundo trimestre 2014. Recuperado a partir de <http://goo.gl/bz3bQD>
 21. Leal, G. (2013, diciembre 28). Reforma laboral: una camello lleno de bolas. La Jornada. México, DF. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/28/opinion/012a1pol>
 22. Leite, P., Angoa, M. A., & Rodríguez, M. (2009). Emigración mexicana a Estados Unidos: balance de las últimas décadas. La situación demográfica de México 2009, 103-123.
 23. Levine, E. (2011). Globalización, migración y algunos trabajos que no tienen fin. Migración y Desarrollo, 9(16), 121-152
 24. Martin, P. L. (1996). Immigration and the changing face of rural America. University of California.
 25. Marx, K. (1975). El capital. Crítica de la economía política. México: Siglo XXI.
 26. Meillassoux, C. (1987). Mujeres, graneros y capitales: economía doméstica y capitalismo. Siglo XXI.
 27. Morales, J. (2000). El eslabón industrial: Cuatro imágenes de la maquila en México. México: Nuestro Tiempo.
 28. Muñoz, A. E. (2005, septiembre 13). Niños migrantes reciben trato de criminales en EU y México. La Jornada. México, D.F. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2005/09/13/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>
 29. Negrete, R., & Leyva, G. (2013). Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 4(1). Recuperado a partir de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art6.html
 30. Norandi, M. (2010, agosto 27). Excluir a mujeres de cifras ninis, doble estrategia de invisibilización: UNAM. La Jornada, p. 43. México, D.F.
 31. Ocampo, N. (2015). Los jóvenes mexicanos: entre la sobrepoblación relativa y una fuerza productiva social. El caso de la emigra-

- ción de jóvenes del estado de Morelos a Estados Unidos (1990-2012). UNAM, Facultad de Economía.
32. OCDE. (2013). Iniciativa para una vida mejor. México. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
 33. OIT. (2010). Tendencias mundiales del empleo juvenil. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
 34. OIT. (2012). Tendencias Mundiales del Empleo de 2011. Ginebra: International Labour Org.
 35. OIT. (2013). Tendencias Mundiales del Empleo Juvenil 2013. Una generación en peligro. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
 36. OIT. (2014). El empleo informal en México: situación actual, políticas y desafíos. Ginebra, Suiza: OIT. Recuperado a partir de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_245619.pdf
 37. Peña, A. A. (2012). Migración internacional y superexplotación del trabajo. México, D.F.: Itaca.
 38. Ramírez, T. (2013). Segregación ocupacional y desigualdad salarial. La situación de la población de origen mexicano en el mercado laboral estadounidense. En *La situación demográfica en México 2013* (p. 159). México, D.F.: CONAPO.
 39. Ramírez, T., & Castillo, M. Á. (2012). El estado de la migración: México ante los recientes desafíos de la migración internacional. México, D.F.: CONAPO.
 40. Rosas Landa, O. (2014). "La Asamblea Nacional de Afectados Ambientales como experiencia organizativa frente al desvío de poder del Estado mexicano", en Berger, M. et al., *Poder constituyente y luchas ambientales: Hacia una red de redes en América Latina*. Córdoba, Argentina: Seminario de Justicia Ambiental, Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 17-73.
 41. Santibañez, J., & Lavore, E. (2012). Los jóvenes inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. En *El estado de la migración: México ante los recientes desafíos de la migración internacional* (p. 51). México, D.F.: CONAPO.
 42. TPP Capítulo México (Ed.). (2014). Dictamen de la audiencia «Migración, desplazamiento forzado y refugio». Tribunal Permanente de los Pueblos. Recuperado a partir de <http://www.tppmexico>.

org/dictamen-de-la-audiencia-migracion-desplazamiento-forza-do-y-refugio/

43. Tuirán, R., & Ávila, J. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer? *Este País*, 25(1).
44. Veraza, J. (2008). Subsunción real del consumo al capital, dominación fisiológica y psicológica en la sociedad contemporánea. Ítaca, México.
45. Zepeda, A. (2010, enero 23). Quince años de migración continua. *La Jornada*. México, D.F. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/23/oja153-migracion.html>

La educación técnico-profesional en Latinoamérica:

Primeras ideas y experiencias en Argentina, Brasil y México, siglos XIX y XX 1857-1945

Martín Acri

Profesor e Investigador en Historia de la FFyL-UBA, la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe (RIOSAL/UNR). Miembro cofundador de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL).

“Pero, mi patria, ¿es acaso el barrio en que vivo, la casa en que me alojo, la habitación en que duermo? ¿No tenemos más banderas que la sombra del campanario? Yo conservo fervorosamente el culto del país en que he nacido, pero mi patria superior es el conjunto de ideas, de recuerdos, de costumbres, de orientaciones y de esperanzas que los hombres del mismo origen, nacidos en la misma revolución, articulan en el mismo continente, con ayuda de la misma lengua”. Manuel Ugarte⁴⁸

“La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia si cesar, y se enriquece y perfecciona con los años. Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y energético de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada”.
José Martí⁴⁹

48. Ugarte, Manuel, La Patria Grande, Lima 13 de mayo de 1913, en Ugarte, Manuel, La nación latinoamericana, Ed. Biblioteca Ayacucho, 1985, Caracas, p. 1.

49. Martí, José, La Edad de Oro, Ed. Kapeluz, 1974, Bs. As., p. 116.

Introducción

Al analizar la historia Latinoamericana de la enseñanza y aprendizaje de los oficios, la técnica y las profesiones, lo que hoy conocemos como la educación técnico-profesional, surge a prima facie la necesidad de considerar la construcción pedagógica y social de un pensamiento y una modalidad educativa que desde sus orígenes estuvo vinculada con el mundo del trabajo y sus particularidades, con las decisiones políticas y económicas que las clases dominantes locales, en alianza con los capitales y Estados europeos o los EE.UU., que impulsaron proyectos educativos con la finalidad de modelar la formación de las clases trabajadoras y construir los sentidos nacionales necesarios para legitimar el orden y la desigualdad social imperante.

Ahora bien, tales proyectos no estuvieron ajenos de contradicciones o disputas dentro del bloque hegemónico de poder en cada país latinoamericano, sobre cuestiones como la alternancia productiva, la necesidad de la conformación de la clase trabajadora y la posibilidad de modernización o industrialización nacional. De hecho debe destacarse que dichos procesos de profesionalización productiva fueron, y son parte, de distintas etapas sociales que convergieron en el desarrollo, desde mediados del siglo XIX, de un proceso internacional de división del trabajo más complejo, capitalista, que requirió la formación y especialización de la mano obra para la realización de las diferentes tareas productivas. Además, la propia clase trabajadora -local e inmigrante- generó a lo largo del período sus propias experiencias educativas, culturales y artísticas con la finalidad de contribuir en su formación intelectual y organización social, cultural y sindical, bajo las ideas libertarias y socialistas. “Los trabajadores comenzaron a adquirir por cuenta propia un pensamiento crítico, con un alto nivel de conciencia sobre la humana capacidad de transformar la situación cotidiana en la que se encontraban” (Acri, Martín y Cáceres, María, 2011: 16). Desarrollaron una serie de ideas y experiencias educativas que contemplaron las realidades culturales, étnicas y materiales de las distintas sociedades latinoamericanas.

En este sentido, hoy como ayer, es necesario que nuestras experiencias educativas y culturales continentales sean analizadas con la finalidad de problematizarlas para que logre constituirse un pensamiento y una acción colectiva que contemple a nuestros pueblos y sus realidades, contradicciones y potencialidades. Solo así podrán romperse los cambios coloniales de las estructuras económicas, por nuevos modelos populares de desarrollo social y cultural, no ajenos a nuestras realidades materiales y necesidades regionales. Por lo tanto, es de vital importancia centrar el análisis en el estudio de los pueblos como protagonistas, haciendo hincapié en sus particularidades culturales, sus luchas, ideologías, sentimientos y deseos, que no pueden explicarse sin considerar las condiciones de vida material, las relaciones sociales y los intereses de clase. Esta es la clave de interpretación que nos permite problematizar la historia de la educación técnico-profesional en los países de Argentina, Brasil y México, reconociendo sus particularidades, similitudes y diferencias más importantes.

Desde mediados del siglo XIX el nuevo pacto de dominación neocolonial, impuesto por las oligarquías locales en toda Latinoamérica, creó una superestructura cultural para su legitimación que le asignó al relato histórico y al conjunto de mitos sobre nuestra identidad -basados en la denigración de lo local, lo autóctono y lo popular- la calificación de inferior ante la civilización europea y la cultura burguesa de la época. Por ende, surge el problema de analizar cómo se constituyó la pedagogía latinoamericana y si ésta contempló el desarrollo de la educación técnico-profesional, o más bien fue el resultado de las decisiones políticas que se tomaron en materia educativa, o como resultado de una concepción desigual de los propios sistemas escolares del continente, sobre la base de la tan ansiada homogeneidad nacional, laboral y social. En relación directa con la necesidad estatal de formación de personas útiles a la administración pública y privada, y técnicos, profesionales y trabajadores con un oficio determinado, según las necesidades del mercado.

Antecedentes históricos del pensamiento latinoamericano técnico-profesional, siglos XVIII y XIX

En primera instancia debemos tener presente que la obra educativa y el ideario pedagógico latinoamericano es abordado desde una mirada crítica y comprometida con nuestras particularidades, coincidencias y diferencias. Solo así es posible reconocer similitudes y diferencias, más allá de las cuestiones geográficas y político-sociales de cada país latinoamericano, en momentos en que logró erigirse un orden jerárquico basado en el supuesto de que el consenso y la disposición disciplinaria son valores intrínsecos a la propia naturaleza humana. A tal punto fue ello, que la educación se constituyó en una importante herramienta que el Estado capitalista utilizó para consolidar el orden social imperante, mediante la conformación de un sistema educativo que promovió la creación de escuelas primarias y secundarias, estas últimas destinadas a la formación de las nuevas generaciones de la clase dominante.

Expresadas estas consideraciones, partimos de la idea de que la educación técnico-profesional es el proceso social de transmisión y adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades relacionados con las experiencias productivas, especialmente con las experiencias relativas a la elaboración y utilización de instrumentos, máquinas y procesos determinados de trabajo. Siendo su función principal la formación y el desarrollo del ser humano para el saber y especialmente para el 'saber hacer': resolver problemas según su formación técnica específica y desenvolverse en el mundo socio-laboral en el cual se encuentra inmerso.

En un sentido estricto la educación técnico-profesional es el proceso social de formación y desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades que capacitan para saber trabajar con instrumentos, máquinas y tecnologías en los procesos de producción y trabajo. Más aún, este tipo de educación ha sido formal o informal, escolar o no escolar y sus dimensiones y cualidades han estado condicionadas por los objetivos que históricamente cada sociedad determina para la educación. De hecho, cabe aclarar que el impulso de dicho proceso educativo estuvo

vinculado con la división capitalista del trabajo a nivel internacional, que permitió la producción a gran escala de millares de productos manufacturados e industriales. En otras palabras, la división territorial del trabajo consolidó la producción regional de determinados productos, y la expansión del mercado mundial y el sistema colonial, que afianzaron las condiciones generales del sistema y posibilitaron el régimen de división del trabajo dentro de la sociedad, siendo la formación y capacitación educativa de la mano de obra -en las nuevas formas de trabajo industrial- una necesidad permanente del proceso productivo capitalista.

Desde mediados del siglo XVIII la formación para el trabajo y la educación técnico-profesional comenzaron a adquirir una mayor importancia social, dada la necesidad de formar al ser humano para saber trabajar y para resolver determinados problemas. Lo que enfatizó también su carácter práctico y de aplicabilidad para cualquier situación de la vida. En un sentido amplio el desarrollo de la formación técnico-profesional en Latinoamérica puede enmarcarse en una primera etapa que implicó una educación espontánea y directamente vinculada a las necesidades de la supervivencia, seleccionando primero, y después construyendo los instrumentos de trabajo que le permitieran a las personas satisfacer sus necesidades materiales básicas para la sobrevivencia; el hombre americano primitivo no sólo se enfrentó a los peligros de la naturaleza, sino que al igual que en los otros continentes fue transformándola a la vez que se transformaba a sí mismo. Además, la transmisión de las experiencias en la elaboración y utilización de instrumentos y herramientas, a través de la observación espontánea y las formas elementales de comunicación, se constituyeron en las primeras formas de educación técnico-profesional y en los antecedentes históricos de las actuales experiencias de educación de la modalidad.

Desde la colonización europea la educación técnico-profesional presentó rasgos muy coherentes con los de aquella sociedad estamental y profundamente desigual: sus peculiaridades fundamentales fueron tener un marcado carácter clasista y diferenciador de las actividades sociales y laborales a desarrollar. Más allá de que antes de

la llegada europea, ya existían en Latinoamérica distintas formas de enseñanza y trabajo en actividades como las construcciones urbanas, minería, navegación, agricultura, arquitectura, orfebrería y pintura. También, es conocido que los mayas, aztecas e incas eran muy avanzados en sus conocimientos matemáticos, geometría, astronomía y en la organización del trabajo en sentido general. Por lo tanto, en Latinoamérica -a la llegada de los españoles- había gran desarrollo en algunos de los oficios y las técnicas artesanales relacionadas con la minería, las construcciones, la navegación y la agricultura, a partir de un aprendizaje práctico y teórico-conceptual.

Con la llegada europea surgieron tres grandes centros de desarrollo cultural, situados geográficamente en zonas mexicanas, centro-americanas y sur-americanas. En las tres habían nacido las clases sociales y existía el Estado, la educación era militar, religiosa y diferenciada de acuerdo a la posición estamental en la sociedad colonial. En los espacios culturales mencionados la educación técnico-profesional adquirió un desarrollo considerable que logró evidenciar la existencia de escuelas y adelantos logrados en la industria, agricultura, matemática, geometría, astronomía, arquitectura, pintura y orfebrería. A finales del siglo XVIII, en la mayoría de las colonias se evidencian algunos esfuerzos por lograr la institucionalización de la enseñanza de los oficios y algunas técnicas de trabajo manufacturado. Por ejemplo, en 1797 comenzó a funcionar en Santiago de Chile la Real Academia de San Luis que impartía artes industriales, con un tipo de enseñanza muy práctica y tomando en cuenta la vocación y aptitud de los estudiantes. Esta academia tuvo una importante biblioteca especializada, instrumentos científicos, laboratorio mineralógico, enseñanza de dibujo y matemáticas.

Dentro de los primeros exponentes que pensaron la educación técnico-profesional estuvo, desde la creación del Consulado de Buenos Aires en 1794, su primer secretario perpetuo: el doctor Manuel Belgrano, quien vuelto de España, tras sus estudios universitarios en la Universidad de Salamanca, emprendió la tarea de llevar adelante la dirección del mismo. Belgrano estableció los lineamientos generales del Consulado, con la finalidad de promover el fomento económico y

el crecimiento productivo del Río de la Plata, al punto que un tiempo después, en la primera memoria consular de 1796, destacó la necesidad de crear escuelas porque había logrado observar en la capital virreinal:

“Una infinidad de hombres ociosos en quienes no se ve otra cosa que la miseria y la desnudez; una infinidad de familias que solo deben su subsistencia a la feracidad del país, que está por todas partes denotando la riqueza que encierra, esto es la abundancia; y apenas se encuentra alguna familia que esté destinada a un oficio útil, que ejerza un arte o que se emplee de modo que tenga más comodidades en su vida. Esos miserables ranchos donde ve uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad deben ser atendidos hasta el último punto” (Belgrano, Manuel, en Gagliano, Rafael, 2011: 55).

Belgrano también proyectó la creación de varios tipos de establecimientos educativos: una escuela de comercio, la escuela de náutica, la academia de geometría y dibujo, escuelas agrícolas, escuelas de hilazas de lana y de algodón y las escuelas de enseñanza primaria y para mujeres, que debían ser públicas, gratuitas y obligatorias en todo el reino. Establecimientos que lograron erigirse en algunas ciudades, villas y lugares del virreinato, tras los acontecimientos revolucionarios de mayo de 1810 en el Río de la Plata. De hecho, su propuesta educativa estuvo relacionada con las ideas económicas fisiócratas -que había asimilado en España a través de los pensadores ibéricos como Campomanes, Quesnay y Jovellanos- para “fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio” (Belgrano, Manuel, en Gagliano, Rafael, 2011: 45). Pero como era de esperarse, en un momento de fuerte dominio colonial sobre el Río de Plata, estas primeras intenciones educativas de fomentar la enseñanza de determinados oficios, durante su gestión consular solo lograron concretarse tras la creación en 1799 de la Escuela de Náutica y de la Academia de Geometría y Dibujo (vulgarmente conocida como Escuela de Dibujo). Dos instituciones resistidas por la corona española, pero con una fuerte aceptación entre las familias criollas porteñas.

La Escuela de Náutica fue precursora de los estudios náuticos, matemáticos y mecánicos en el Río de la Plata. Sus cursos duraban cuatro años y durante tres de ellos los estudiantes se dedicaban a las matemáticas y en el último a la navegación propiamente dicha. Lo que permitió la realización de un aprendizaje práctico en el uso de los instrumentos y en la maniobra de embarcaciones en el río. Además, solo podían acceder a ella personas que supiesen leer y escribir, al estar orientada tanto a españoles, criollos o indios, lo que indica que su objetivo apuntaba a fortalecer la actividad náutica en relación con el clima de pujanza comercial de la región tras la creación en 1776 del Virreinato del Río de la Plata. Por estas razones, el estímulo de la libre actividad comercial y por disputas con el puerto de Montevideo, por medio de la Real Orden del 15 de septiembre de 1806, la Corona decidió cerrarla definitivamente (Caminos, Yuri, 2008: 12).

A su vez, la Academia de Geometría y Dibujo, más conocida como Escuela de Dibujo, estuvo destinada a los aprendices de cualquier oficio, como si fuera un estadio intermedio de formación para el carpintero, el cantero, el bordador, el sastre, el herrero y hasta los zapateros coloniales. La Academia comenzó a funcionar el 29 de mayo de 1799 y llegó a tener 64 estudiantes que diariamente concurrían a sus aulas en el edificio del Consulado, muy cerca del despacho del propio Belgrano; quién en sus ratos libres solía concurrir a alguna de sus clases. Hubo asimismo, algunos conflictos con los estudiantes, quienes querían que las clases no se dieran por la tarde sino en horario nocturno. Si bien, la misma fue construida como un instituto medio para personas dueñas de sí mismas (no negros, ni mulatos ni esclavos) que ejercían como aprendices un oficio dentro de un gremio⁵⁰, el maestro debía iniciar la instancia de formación en el conocimiento abstracto y técnico del dibujo. Pero desde 1800, tales problemáticas y las reiteradas órdenes reales de clausura de la misma hicieron que su permanencia fuese bastante compleja, en un momento en que la Corona planteó la clausura

50. Esta estructura de gremios con maestros y aprendices corresponde a la propia de la cultura medieval en Europa. Para más detalles véase, Historia de las profesiones técnicas, artículo disponible en <http://www.los-tecnicos.com.ar/> (Última consulta: 3/3/2016).

de la institución, mientras el Consulado intentó reformular la propuesta y mantenerla abierta, hasta que en 1804 no pudo resistir su cierre definitivo (Caminos, Yuri, 2008: 12). Como los frustrados intentos del Consulado y del Cabildo, de reabrir sus puertas y reinstalar sus aulas en un contexto donde las invasiones inglesas irrumpieron en la paz virreinal del Río de la Plata como el antecedente organizativo de los futuros acontecimientos revolucionarios locales y americanos, desde 1809 y 1810.

En términos generales, la obra educativa de Belgrano apuntó a la formación integral de la persona que el Estado debía asumir como necesaria para construir un país más justo y sobre bases que depusieran los injustos mecanismos de representación política y selección educativa colonial. Además, asumió que el progreso económico depende del conocimiento técnico y de los valores de la sociedad, haciendo referencia a los males que traería que los habitantes no estén suficientemente capacitados. Por lo tanto, la educación debía ser gratuita, a cargo del Estado y vinculada a las actividades comerciales y productivas que la nación debía promover en los talleres urbanos, en el ámbito rural y el comercio (Acuña Martín, Belgrano, Jessica, Fioretti Martín y Piaggi Fernando, 2015: 65-87).

Otro de los más genuinos exponentes de las necesidades educativas latinoamericanas fue el venezolano Simón Rodríguez (1771-1854), que dedicó gran parte de su vida a la crítica de la educación de su tiempo y a la educación y amistad que entabló como maestro del libertador Simón Bolívar. Rodríguez pensó que la enseñanza debía ser experimental y estar relacionada siempre con la naturaleza y la observación práctica de la misma. Entendía que la educación debía ser social y para el ejercicio pleno en la vida, debiendo así formar en un oficio determinado a la persona. En su libro *Proyecto de Reforma Escolar para Venezuela*, planteó lo siguiente:

Hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y la gente común, tienen bastante con saber firmar; y que aunque esto ignoren, no es defecto notable: que los que han de emprender la carrera de las letras, no necesitan de la aritmética, y les es suficiente saber formar los

caracteres de cualquier modo para hacerse entender, porque no han de buscar la vida por la pluma: que todo lo que aprenden los niños en las escuelas, lo olvidan luego: que pierden la buena forma de letra que tomaron: que mejor aprenden estas cosas cuando tienen más edad y juicio, etc., de modo que en su concepto, era menester dar al desprecio todo lo que hay escrito sobre el asunto, considerando a sus autores preocupados de falsas ideas; suprimir las Escuelas por inútiles y dejar los niños en la ociosidad.

Los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser tan atendida como lo son sus ocupaciones. El interés que tiene en ello el Estado es bien conocido; y por lo mismo excusa de pruebas. Todo está sujeto a reglas. Cada día se dan obras a la prensa por hombres hábiles sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes, y éstos circulan en todo el reino para inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas: estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos; no adelantarán un solo paso; y se quejará el público de verse mal servido pero sin razón. Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos; exceptúo de esto algunos que por suma aplicación han logrado instruirse a fuerza de una penosa tarea. (Rodríguez, Simón, 2004: 7-8).

Así, para Simón Rodríguez es posible hacer una lista de ideas alrededor de la dimensión social de la educación y sobre la educación para oficios y profesiones en relación con el contexto social de la época. Es evidente que Rodríguez no fue un caso excepcional, porque en el más esclarecido pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XIX ya están presentes los llamados hacia la educación experimental en contacto con la vida y en relación con las necesidades y las potencialidades económico-sociales regionales y continentales.

Por otra parte, la formación de la mano obra calificada para los talleres artesanales e industriales, como para la agricultura y su proceso acelerado de tecnificación, a fines del siglo XIX y principios del XX, fue un reclamo de los más grandes pensadores y educadores continentales que veían a la educación como una herramienta para transformar a la sociedad. Entendían que los pueblos latinoamericanos debían desarrollarse económicamente contando en gran medida con los recursos propios y para eso debían incorporar la ciencia, la técnica y la educación al desarrollo nacional. Entre ellos se destacó el maestro, escritor y revolucionario cubano José Martí (1853-1895), que enseñó de manera práctica en Cuba, España, Guatemala, Venezuela y los Estados Unidos (EE.UU.), a jóvenes y adultos de todas las edades y clases sociales.

La obra de José Martí, héroe nacional de la república de Cuba, puede constituir una guía para el rescate y la valoración de nuestras identidades en el campo de la educación y la pedagogía técnico-profesional, a mediados y fines del siglo XIX. En su trabajo titulado: La Edad de Oro, que fuera una revista que Martí escribió para los niños de América, se reconoce la necesidad del estudio de la historia americana y los valores de la cultura de los pueblos originarios, procurando estimular el encuentro de la reflexión y la formación para el trabajo y para la vida. Para Martí la relación de la educación con la vida, con la realidad, fue más que una exigencia pedagógica para convertirse en un principio de su actividad e ideario político. Consideraba que solo en contacto con la vida práctica, con el trabajo y con la naturaleza se podrían formar las generaciones de latinoamericanos que se encargaran de la construcción de las nuevas condiciones sociales y nacionales no coloniales y en libertad. Además, fue partidario del desarrollo de una educación politécnica y celebró la creación de las Escuelas de Artes y Oficios en toda América, en las últimas décadas del siglo XIX. En 1883 escribió sobre dichas escuelas:

Nicaragua acaba de festejar bien el aniversario de su independencia: en él abrió una Escuela de Artes y Oficios. Ya Guatemala tiene la suya. El Salvador, va a tenerla. Chile anda buscando modelos para una. La de Montevideo, da celos a las mismas de Europa (...) Un oficio o un arte, sobre traer al país donde se profesa el honor de la habilidad de los

que en ellos sobresalen; sobre dar a los que los estudian conocimientos prácticos de utilidad especialísima en pueblos semi-descubiertos, casi vírgenes; sobre asegurar a los que lo poseen, por ser constante el consumo que producen, una existencia holgada; es sostén firmísimo, por cuanto afirma la independencia personal, de la dignidad pública. (...) Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente (...) Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás. (Martí, José, 1974: 104).

De este modo, para Martí la educación debía contemplar la enseñanza de las humanidades, las ciencias naturales y las ciencias y la técnica, que veía como un fenómeno social que se desarrolla en las condiciones históricas concretas en que un pueblo surge y se desenvuelve. El desarrollo científico técnico debe estar en función de la satisfacción de las necesidades de las grandes mayorías, de los humildes, que crean la cultura con su trabajo manual y espiritual, y no de las ansias de riqueza y poder de los que explotan a esas mayorías en su beneficio de sus intereses personales: el bien de muchos y no la opulencia de unos pocos. Pues la riqueza social es engendrada en el esfuerzo, el trabajo y la ciencia.

Martí recorrió y vivió en varios países americanos: Guatemala, Venezuela, México y Argentina, por lo que destacó la importancia de la agricultura, el comercio y la minería como actividades de riqueza y como fuentes de trabajo para sus poblaciones. En paralelo, resaltó tras su extensa estancia de 15 años en los EE.UU. -desde 1881 a 1895- la relación entre el hombre, la naturaleza y la sociedad, a partir de la expansión del uso del carbón, la electricidad, la producción textil y la industria de la maquinaria. Cuestión que lo llevó a ser un divulgador de los avances científicos y técnicos de su época, con la finalidad de estudiar, entender al mundo -no sólo razonarlo- y vivirlo plenamente. Situación que lo llevó a nutrirse de una cultura científica y técnica poco común entre los hombres de su tiempo. En sus apuntes sobre La exposición de Material de Ferrocarriles de Chicago escribió: “¡Qué saludable alegría, engendradora de ímpetus, la de ver, como en entra-

ñas maternas, aquellos fetos inmensos de madera y de hierro en la ancha sala, aquellas deformes e imperfectas masas mugientes de que, como el niño entozoario, ha nacido la magnífica moderna locomotora!" (Martí, José, T. 8., s/f). Y, sobre la electricidad subrayó: "Años hace, la electricidad era fuerza rebelde, destructora y confusa. Hoy obedece al hombre, como caballo domado. De lo que hace decenas de años era apenas grupo oscuro de hechos sueltos, se hace ahora muchedumbre de familias de hechos, cada cual con campo y tienda propios que tienen aires ya de pueblo y ciencia" (Martí, José, T. 8., s/f).

Martí remarcó también las intenciones yanquis sobre los pueblos latinoamericanos de crecer a sus expensas, sugiriendo que la educación no podía disociarse de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos científico-técnicos cuya incorporación redundaría en beneficios inmediatos para las economías agrarias de los países latinoamericanos. Es decir, una educación científico-técnica o politécnica que debía comenzar desde la infancia:

Para eso se publica La Edad de Oro: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy (...) y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica (...). Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, más linda que la otra; y les diremos lo que se sabe del cielo, y de lo hondo del mar y de la tierra. (...) para los niños trabajaremos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. (Martí, José, 1974: 18).

Es innegable que el pensamiento educativo de Martí se encuentra vinculado con la idea de que la educación no surge por generación espontánea, constituye un proceso complejo que contempla antecedentes socioculturales e históricos de su época con sus respectivas influencias. Un proceso de asimilación y creación, que reconoce la relación existente entre educación e instrucción, y la necesidad de que la escuela se corresponda con los intereses populares de la sociedad: una educación gratuita, universal y laica, en las zonas urbanas y rura-

les de Cuba y Latinoamérica. De hecho, Martí aspiró al desarrollo de una educación acorde con el ideario cultural de cada pueblo de este continente, siendo capaz de recibir y reflejar los compromisos técnicos y científicos de épocas futuras. Una educación continental forjada a partir de una base económica autónoma, democrática y latinoamericana, bajo el camino de la libertad y la independencia de todos los órdenes materiales y simbólicos.

Por otro lado, el argentino Domingo Faustino Sarmiento dedicó parte su vida intelectual y política a las cuestiones relacionadas con la educación. Su obra más destacada al respecto fue escrita en 1849, y se llamó: *La Educación Popular*, un trabajo que resalta que la enseñanza debe orientar y capacitar a los pueblos en vínculo con el trabajo que habrán de ejercer luego. Para Sarmiento la educación debe ser la misma para todas las clases sociales, una educación integral dirigida al desarrollo individual del estudiante en beneficio de la nación. Cabe destacar que su obra de gobierno, como presidente de la Argentina entre 1868 y 1874, intentó estar en consonancia con tales ideas, mediante la infructuosa tarea de dar forma al naciente sistema educativo en todo el país. Aunque, también realizó una cuestionable admiración por el modelo social y educativo de los EE.UU, al tiempo que menospreció la educación de los indígenas al considerarlos fuera de las clases sociales y la propia sociedad civilizada 'burguesa' que admiraba. Actitud discriminadora que hizo extensible para las poblaciones criollas -familias humildes de trabajadores rurales y de pequeños centros urbanos- a los que adjudicó la culpa de todos los males de la Argentina (y Latinoamérica).

De hecho, para Sarmiento el progreso socio-cultural era el requisito necesario para el progreso económico, y en el primero la educación tenía un rol central. "Puesto que había que cambiar la cultura, las costumbres y el lenguaje para que la gente se convierta en industrial" (Acri, Martín, 2011: 44). La educación popular era entonces, un instrumento necesario de conservación social, un explícito y crudo instrumento de disciplinamiento social e ideológico que debía ser implementado desde la infancia. Por lo tanto, es entendible la prioridad que le dedicó al desarrollo de la educación primaria, por sobre la educación técnico-profesional en todo el país.

Las experiencias de educación técnica en Argentina, Brasil y México, siglos XIX y XX

Desde el desarrollo de las primeras ideas y experiencias de educación técnico-profesional en Latinoamérica, a lo largo del siglo XIX, es posible preguntarnos: ¿Cuáles fueron los desafíos y los estímulos primigenios de semejante gesta? ¿Cuáles las preguntas fundacionales, los objetivos y el accionar de nuestros políticos en la búsqueda de un perfil industrial que cimentará la estructura de nuestras respectivas economías nacionales y/o continentales? Seguramente las respuestas a tales interrogantes nos planteen el desafío de realizar una periodización histórica para dar cuenta de los pormenores atravesados y así despejar algunas incógnitas planteadas.

Desde mediados del siglo XIX se produjo en Latinoamérica el establecimiento de determinados criterios pedagógicos orientados hacia el intelecto y el conocimiento del mundo material mediante la ciencia, por sobre el tradicional método eclesiástico de enseñanza, o el lancasteriano de orientación industrialista. De hecho, puede observarse cómo en Argentina, México o Brasil se incorporaron rápidamente la enseñanza de las matemáticas, la geometría y la ingeniería a las currículas de formación magisterial como en la enseñanza media (secundaria). Además, resulta necesario indagar sobre los antecedentes, la idiosincrasia y la vocación industrialista de nuestros primeros empresarios desde tiempos coloniales a la actualidad y contemplar la histórica generación de las distintas escuelas de artes y oficios, técnicas y profesionales en nuestra América, muchas de ellas con una amplia trayectoria en el tiempo y una real y admirable influencia comunitaria. En este último caso por estar fuertemente vinculadas a nivel social, económico y cultural con sus estudiantes y problemáticas escolares y sociales más inmediatas.

Al respecto, debe recordarse que desde mediados del siglo XVIII, las burguesías criollas adoptaron los ideales de la Ilustración, orientando la educación hacia el comercio, la agricultura y los oficios, todos, con un carácter teórico, práctico y utilitario. Al tiempo que la incorporación al mercado mundial, como productores de alimentos y materias

primas, a mediados del siglo XIX, posibilitó un acelerado proceso de reordenamiento y, en muchos casos, de organización de los sistemas escolares de enseñanza, sobre la base de proyectos nacionales vinculados con el imperialismo británico o estadounidense.

Entre 1880 y 1910, la educación tuvo un papel principal en la construcción de nuestras repúblicas, pues se sancionaron diferentes leyes (en la Argentina en 1884 la Ley 1420, o de Educación Común, que estableció el carácter estatal de una educación primaria liberal de carácter gratuita, laica y universal). Si bien, poco a poco, se dio paso a una formación media eminentemente práctica, donde la duración de los cursos era de tres años y sus egresados recibían un certificado de aptitud que no los habilitaba para continuar estudios posteriores. Las escuelas de oficios estaban dedicadas a la formación de obreros técnicos y sus estudios se realizaban en dos tipos generales de establecimientos:

- A. Las escuelas técnicas de oficios creadas en las décadas de 1920 y 1930, ofrecían la posibilidad de estudiar electricidad, hierro, carpintería y construcciones, con una duración de no más de 3 años, otorgando un título de obrero especializado en el oficio cursado, y sin permitir el ingreso de sus estudiantes a cursar estudios superiores (en el caso Argentino desde 1935 se observa la creación de dichas escuelas).
- B. Las escuelas de artes y oficios, de preparación de artesanos, artistas y trabajadores rurales, las escuelas profesionales de mujeres, que proporcionaban aptitudes manuales con salida laboral (corte y costura, bordado, lencería, pintura, dibujo, etc.) y las escuelas industriales de la nación que fueron creadas desde fines del siglo XIX, y eran similares a las escuelas profesionales alemanas y francesas. Su plan de estudio estaba centrado en las disciplinas científico técnicas, y egresaban de ellas técnicos en mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales.

Panorama educativo que -en términos generales- duró hasta la crisis de 1929, momento en el cual se desarrollaron una serie de nuevas experiencias educativas estatales, como las del gobierno de Getulio Vargas en Brasil (1937/45 - 1951/54), el de Lázaro Cárdenas en Méxi-

co (1934 – 1940) y el de Juan Domingo Perón (1946/55) en la Argentina. En dichos países se llevaron adelante distintas reformas sociales, políticas, culturales y nuevos programas y proyectos educativos nacionales, en paralelo a los cambios socio-económicos de ampliación del consumo y establecimiento de los derechos sociales y laborales para la gran mayoría de sus trabajadores urbano-rurales. Con respecto a México los cambios sustanciales de la educación técnica se dieron durante el período pos revolucionario, 1920 en adelante, y con el cardenismo. De hecho, la extensión de la matrícula escolar y el encumbramiento de una política económica industrialista que concedió a la enseñanza industrial una gran importancia y jerarquía, fueron parte de las políticas de los tres Estados nacionales; que además, promovieron una educación técnico-profesional que generó la necesidad regional de establecer espacios de capacitación profesional como forma de promover el desarrollo de las industrias nacionales.

En la Argentina, se implementó así un Primer Plan Quinquenal (1947/51) que tuvo como objetivo directo aumentar la producción y una mayor distribución de la riqueza generada (una mayor distribución del ingreso, de la renta nacional, para lograr un mayor consumo del conjunto de la población). Y, por ende, lograr una plena ocupación de los trabajadores en todas las actividades productivas del país. Objetivos que determinaron la reorganización del sistema educativo, creando como ente regulador de la educación técnico-profesional el nuevo Consejo Nacional de Educación (CONET) integrado por tres secciones: de enseñanza primaria, de enseñanza secundaria y de enseñanza técnica. La enseñanza técnica dependería de la sección tercera y en ella serían integradas las escuelas de aprendices, de artes y oficios, industriales, monotécnicas y las escuelas comerciales. A la vez que se uniformaron los planes de los tres ciclos implantados y se unificaron por decreto 19.379/48, las escuelas de artes y oficios, las técnicas de oficio y las industriales en: Escuelas Industriales de la Nación. Pero en 1952, el decreto 2.164/52 renovó estos planes de estudio, otorgándose ahora el título de 'técnico' con especialidad en mecánica, carpintería, construcciones civiles, construcciones navales, automotores, aviación, ferrocarriles, electricidad, química, petróleo y telecomunicaciones.

De este modo, durante el peronismo el Estado argentino asumió el papel central de prestador y regulador de la educación técnico-profesional, creando un subsistema que incorporó de manera parcial las demandas respecto a la formación para el trabajo y la flexibilización curricular. En paralelo, se produjo la desaparición o debilitamiento de multiplicidad de experiencias y discursos que la sociedad civil había sido capaz de generar; al tiempo que se organizó la enseñanza de las distintas especialidades en relación directa con el modelo de desarrollo industrial de la época.

Por su parte, en el caso brasileño, desde principios del siglo XX, se incorporaron diversos centros educativos federales y estaduais de enseñanza y aprendizaje técnico-profesionales que se orientaron hacia los jóvenes y adultos de las clases populares. Cuestión que garantizó de manera clasista “la desigualdad entre la enseñanza para las élites, para los oligarcas, para los accionistas, por las clases dirigentes y dominantes y la educación para la mayoría de la población, los más pobres, las personas que trabajan, y las clases más bajas que venden su fuerza de trabajo al capital” (Pereira Souza, Jandira, 2012: 87).

Entre las primeras experiencias escolares se desarrollaron las Escuelas o Liceos de Artes y Oficios de Río de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), Sao Paulo (1882), Macedonia (1884) y Ouro Preto (1886), que buscaban la formación de los jóvenes y su consecuente alejamiento de las calles. Experiencias educativas paternalistas a las que se le deben sumar las casas de los niños expósitos (para los niños indigentes), donde podían aprender a leer y escribir, y posteriormente acceder a los talleres públicos y privados, siendo acompañados y supervisados por el tribunal penal estadual de huérfanos.

Junto a tales establecimientos estuvieron los centros federales de educación técnico-profesional, también llamados escuelas de artesanos aprendices, pues el gobierno federal las había constituido como tales, en todos los Estados brasileños, según la división geopolítica de la época, con la finalidad de educar a los pobres y desposeídos, retirándolos de las calles y brindándoles determinadas habilidades técnicas para desenvolverse en la vida. Antiguos argumentos que estaban liga-

dos a ciertos prejuicios de clase, al tiempo que permitían la formación de los niños y jóvenes según las necesidades del mercado de la época. Es decir, formados como nueva fuerza de trabajo para el proceso de industrialización que se iniciaba en los grandes centros urbanos del país como San Pablo y Río de Janeiro.

De hecho, a lo largo del siglo XX, con el fortalecimiento de la industrialización, dichas escuelas cambiaron sus objetivos y lograron gran prestigio nacional. Consideradas a partir de la década de 1960 como centros de excelencia en la formación técnica de nivel medio, se fueron adaptando a las nuevas exigencias sociales y económicas y recibieron del gobierno central un soporte financiero casi siempre adecuado. La buena formación del cuerpo docente, mejores sueldos y mejores equipamientos didácticos y técnicos, fueron construyendo el prestigio de esas escuelas” (BID, 2006: 4). Además, en gran medida sus docentes tenían una buena formación en el área específica del curso práctico que impartían y una formación pedagógica debidamente completada para el desempeño de sus labores semanales. También se dieron experiencias educativas vinculadas a las empresas ferroviarias de formación de sus trabajadores como la Escuela Práctica de Aprendices de los Talleres (Escola Prática de Aprendices das Oficinas), fundada en 1906 en Río de Janeiro, y desde 1895 en San Pablo para los trabajadores ferroviarios paulistas (Dos Santos Batista, Sueli Soares, 2011: 97).

Asimismo, se desarrollaron distintos cursos nocturnos de alfabetización y enseñanza técnico-profesional para jóvenes y adultos que trabajaban en las distintas industrias de los centros urbanos más importantes del país. Experiencias escolares que desde 1892, formaron a cientos de jóvenes trabajadores en conocimientos técnico-profesionales y una educación general vinculada con los sectores productivos de San Pablo y Río de Janeiro. Entre ellos se destacó en la ciudad de San Pablo la red de escuelas profesionales de formación para el trabajo como la Escola Profissional Masculina y la Escola Profissional Feminina destinadas a la enseñanza de especialidades técnicas industriales para hombres y labores manuales y domésticas para mujeres; que fueron el modelo para otras escuelas instaladas en Amparo, Jacaré, Franca y Campinas, durante las décadas de 1920 y 1930 (cf. Garbin Machado, Maria Teresa, 2011: 110).

En la década de 1940, al calor de las transformaciones económico-sociales del Estado Novo se organizó en Brasil una nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje técnico-profesional que abarcó todo el país y se denominó Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI)⁵¹. Un espacio de formación que logró articularse a partir del establecimiento de un impuesto de 2% sobre la nómina de sueldo de las industrias, que era (y es) recaudado por el gobierno federal y posteriormente transferido al mismo. Hecho que generaba controversias con las industrias que pugnan por el control y administración de tales recursos, argumentando que eran exclusivamente ellas quienes lo financiaban. Si bien otras entidades como los sindicatos de trabajadores afirmaban que el impuesto cobrado era responsabilidad del gobierno federal, siendo entonces un fondo público bajo su administración, lo que permitía al SENAI una relativa autonomía financiera y administrativa sobre el mismo (cf. Nogueira Sales, Paula Elizabeth y Monteiro Oliveira, Maria Auxiliadora, 2011: 176-180).

El SENAI se creó en 1942 por una ley federal que dio cuenta de la necesidad de formación de la mano de obra brasileña, según los requerimientos de los sectores productivos que estaban preocupados en dar una respuesta a la rápida al proceso de modernización urbana e industrialización que se llevaba adelante. “En su inicio ofrecía sólo cursos de aprendizaje industrial básico. A los mismos asistían trabajadores que necesitaban de alguna cualificación profesional formal. De a poco fue expandiendo su red para incluir un curso técnico de nivel medio y, en los últimos años, cursos de graduación y posgrado en diversas áreas. Además posee 616 escuelas itinerantes instaladas en camiones,

51. Un proceso de transformaciones que implicó la industrialización desigual a escala regional. Pues -en su gran mayoría- las industrias se concentraron en las regiones sur y sudeste del país, sobre todo en San Pablo y Río de Janeiro, que logró reunir a más del 50% de los establecimientos y los obreros ocupados. Además, durante el período de 1933-55, se aprovechó centralmente la capacidad instalada de las industrias existentes. Lo que implicó bajos niveles de inversión e innovación tecnológica, a nivel productivo. Para más detalles véase, Pronko, Marcela A., Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido, Ed. CINTERFOR-OIT, 2003, Montevideo, p. 90.

ómnibus e incluso barcos, que llevan la educación profesional básica a las regiones más distantes del país” (BID, 2006: 6). Por ende, hoy como ayer, este tipo de escuelas estuvieron orientadas a las necesidades del mercado empresarial, dado que sus egresados son fácilmente aceptados como trabajadores calificados.

En última instancia en Brasil, también desde principios del siglo XX, se erigieron las escuelas estaduais de enseñanza técnica, fuertemente vinculadas al desarrollo productivo regional-estadual y bajo la responsabilidad de los gobiernos estaduais. El Estado de San Pablo, el más rico, llevó adelante una temprana política de fomento del desarrollo de la enseñanza industrial, comercial y profesional. De hecho, apuntó a proporcionar una formación adecuada a los hijos de los trabajadores, a los indigentes y a los menos afortunados, para que se conviertan en mano de obra calificada. En otras palabras, se generaron una serie de estrategias pedagógicas diferentes para regular la educación técnico-profesional continua en las escuelas como en los lugares de trabajo. Aunque, entre 1909 y 2002 se construyeron 140 escuelas técnicas federales y 119 estaduais, dado la absurda restricción del gobierno federal para construir nuevas escuelas técnico-profesionales.

Por otro lado en México la educación técnico-profesional tiene un recorrido amplio y sus antecedentes se remontan a épocas prehispánicas y coloniales. Si bien para los fines del presente trabajo desarrollaremos las características que fue adoptando, desde 1857, con La Reforma: proceso de cambios liberales que encabezó el presidente Benito Juárez, sobre el orden social y político mexicano, que golpeo a la iglesia y sus amplias propiedades, y a las oligarquías latifundistas en menor medida. Con la finalidad de impulsar la industria textil y la minería fue necesario contar con personal capacitado para trabajar en las primeras fábricas, todo ello condujo al establecimiento de las primeras escuelas técnicas oficiales como la nacional de artes y oficios, creadas por decreto presidencial el 19 de abril de 1856. Aunque, hay que advertir que existieron varios decretos para establecerla: el primero fue en 1833, firmado por el presidente Ignacio Comonfort, en un momento en que luchaba al lado de Santa Ana, que no llegó a realizarse; otro en 1843, ésta vez por el propio Santa Ana como presidente;

pero pese a que el proceso ya se había iniciado con la instalación de varias escuelas industriales de carácter privado dentro de las fábricas, finalmente la escuela fue inaugurada en marzo de 1857, con más de 100 alumnos procurando la asistencia de alumnos pensionados de diferentes lugares del país. “Se instaló en el bello edificio de San Jacinto junto con la escuela de Agricultura, donde se impartían, entre otras, las cátedras de: mecánica, herrería, diseño, carpintería, talabartería, plomería, tejido e hilado, sastrería, hojalatería, alfarería y tornería” (Rodríguez A., María de los Ángeles, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_14.htm).

Previamente, en 1838 se fundó el Colegio Militar que fue un importante espacio de formación de ingenieros mexicanos de mecánica bélica, artillería, hidráulica y construcción, situación que los llevó a ser los mentores de muchas de las primeras escuelas de ingeniería. En 1840 se creó la primera junta de fomento que dio impulsó a la industria y el comercio, mediante el diseño y desarrollo de las vías férreas de comunicaciones, y de éstas logró constituirse el instituto comercial en 1845, hoy Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), una de las más importantes escuelas técnicas en México, que junto con otras pasó a formar parte del Instituto Politécnico Nacional en 1936.

Con respecto a las escuelas particulares creadas por extranjeros se destacó una comercial, establecida por “Eduardo Turreau de Liniers como Colegio Mexicano de San Felipe de Jesús donde se impartían todos los ramos que debe saber un comerciante” (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.). En 1867, se reglamentó la educación en todos los niveles, la educación de la mujer y creación de la Escuela Nacional Preparatoria, proponiéndose la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Varones (para formar oficiales y maestros), hechos que son parte de los primeros antecedentes pedagógicos en la constitución orgánica, por parte del Estado federal de un sistema de formación técnico-profesional. Se organizó así un sistema dándole una estructura coherente por niveles educativos: a) instrucción primaria b) instrucción secundaria, y c) enseñanza terciaria o superior; poco organizado realmente. Al tiempo que el colegio de minería, constituido en época colonial, paso a llamarse Escuela de Ingenieros.

Posteriormente, con la llegada de Porfirio Díaz al poder en 1876, se crearon distintas escuelas en varios estados del país. El 15 de septiembre de 1897 se promulgó la ley de enseñanza profesional para la creación de la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Superior de Comercio y de Artes y Oficios. Entre ellas, la escuela nacional de artes y oficios para mujeres fundada en 1881 e inaugurada en noviembre de ese año, dieron una posibilidad de superación para la mujer, “si bien en un principio todas estas escuelas que se fundan se organizan con oficios propios de su género permiten a la mujer ingresar a un tipo de educación, que más tarde le va posibilitar entrar de lleno al mundo productivo y cambiar fundamentalmente el modelo tradicional de madre y ama de casa casi exclusivamente” (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.).

Asimismo, se crearon escuelas de artes y oficios en instituciones de beneficencia pública o social, como casas de niños expósitos o bien en cárceles, uno de estos casos es la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad de Puebla, dependiente de la beneficencia pública estatal. En algunos casos se dio sólo la instalación de algunos talleres como complemento a otra enseñanza. Una de éstas es la Escuela Industrial de Huérfanos establecida en el edificio del Tecpan, que antes era un asilo de jóvenes. Esto se realizó para instruir y educar a la ‘clase desheredada’, ubicándose talleres y otros cursos, como: imprenta, tejeduría, carpintería, sastrería y zapatería. Aunque también se dio instrucción primaria, con: lectura, escritura, aritmética, cálculo elemental, gramática castellana, moral cristiana, música y dibujo. La escuela abrió sus puertas el lunes 10 de octubre de 1880. Entre dichas escuelas estuvieron las Escuelas Salesianas o de Don Bosco instaladas en las ciudades de México, Puebla, Monterrey y Guadalajara, para la enseñanza de jóvenes obreros y campesinos de escasos recursos. Es decir, “dar una educación que fuera significativa y útil para la vida” (Rockwell, Elsie y Roldán, Eugenia, 2010: 51).

Para 1900 funcionaban en las siguientes ciudades: Pachuca, Aguascalientes, Campeche, Toluca, Saltillo, Morelia, San Luis Potosí aquí una para hombres y otra para mujeres y en Guadalajara Jalisco ésta última

fundada ya al arribo del siglo XX, en 1900, distintas escuelas de artes y oficios. Junto a ellas se encontraban la Escuela Mercantil para mujeres ‘Miguel Lerdo de Tejada’ creada en 1901 (hoy CETIS N° 7); en 1903 la Escuela Primaria Industrial para varones ‘doctor Mora’ y en 1910 se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres ‘Corregidora de Querétaro’ (hoy CETIS N° 9 ‘Puerto Rico’), destinada a la formación y confección de prendas de vestir; y posteriormente, el presidente Venustiano Carranza, en 1916, ordenó la transformación de la Escuela de Artes y Oficios para Varones en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME), que luego cambió su nombre por Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME) y en 1932 se transformó en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME).

En 1905 se creó en México la primera Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y dentro de ella el departamento de enseñanza técnica, en 1907, ante las posibilidades de desarrollo de la educación en el país. Si bien en 1915 logró constituirse, en pleno proceso revolucionario, la primera Dirección de Enseñanza Técnica en el país, que en décadas posteriores logró constituir un subsistema de educación técnico-profesional y comercial de México, con la finalidad de suplir de trabajadores calificados (debidamente formados y/o especializados) para las distintas industrias urbanas y rurales del país.

De este modo, con la Revolución Mexicana la enseñanza técnico-profesional adquirió cierto impulso, dados los fines económico-sociales que la constitución de 1917 estableció y los sucesivos gobiernos intentaron alcanzar. Al gobierno de Venustiano Carranza “le correspondió el mérito de incorporar la idea de la enseñanza técnica en el proyecto revolucionario y definir la educación nacional, aun cuando los problemas políticos que todavía habría de sufrir el país impidieron que estos planes consolidaran” (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.). Por entonces, se transformó, como vimos, la Escuela Nacional de Artes y Oficios en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Y, en 1919 existían ya en México 88 escuelas técnico-profesionales entre mineras, industriales, comerciales y de artes y oficios, 71 oficiales y 17 particulares.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, se intentaron multiplicar y organizar las distintas modalidades y niveles educativos de México. Dado que, la educación técnico-profesional tenía una relación directa con la construcción material de la nueva sociedad, la que junto con la espiritual, artística, indígena y universitaria se conjugarían para el desarrollo educativo y cultural de la sociedad mexicana. En 1922 se creó el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial con la finalidad de aglutinar y crear escuelas que impartieran este tipo de enseñanza y se estableció una importante relación entre educación y producción con el objetivo de estimular el desarrollo económico nacional a través del impulso de la industria. Se organizaron, entre otras, la escuela industrial 'Gabriela Mistral', el instituto técnico industrial y la escuela de constructores -hoy escuela superior de ingeniería y arquitectura-. "Dentro de ésta última se daban las siguientes carreras: constructor técnico, montador eléctrico, carpintero, plomero constructor, cantero marmolista, maestro de obras, fundidor, decorador, escenógrafo, ebanista, vitrista, perforador de pozos petroleros y capitán de minas" (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.).

Distintas especialidades vinculadas con la industria de la construcción, y con una propuesta teórico-práctica diferente, "que en México hizo escuela dentro de la corriente funcionalista de la arquitectura, con representantes de la talla de Juan O' Gorman, misma que cambio las bases clásicas de la arquitectura y que además formó las primeras generaciones que pudieron tomar el lugar de los extranjeros en el momento de la expropiación petrolera" (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.).

Asimismo, en 1923 se creó la escuela tecnológica para maestros, de corta duración, y en 1928, se intentó construir la escuela normal técnica industrial que tampoco prosperó (recién en 1976 logro crearse el sistema de institutos tecnológicos en varios estados del país). También se crearon las escuelas de mujeres Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Balmis, el Centro Industrial para Obreras, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC) en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, estas últimas transformadas posteriormente en Escuelas Regionales Campesinas.

En la década de 1930 surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnico-profesional en sus distintos niveles, bajo un marco de organización que debía contenerla. Un marco que derivó en dos acepciones de institución educativa: la Institución Politécnica y la Escuela Politécnica. Para entonces, los alumnos inscritos en el sistema de educación técnica eran 19,356 estudiantes, que estudiaban en los tres ciclos educativos de las escuelas politécnicas: pre-aprendizaje, preparatoria técnica y altos estudios, que corresponderían a lo que fueron después la, pre-vocacional, la vocacional y la enseñanza superior. También se crearon nuevos establecimientos educativos técnicos y las antiguas escuelas industriales cambiaron sus nombres: la escuela industrial 'Gabriela Mistral' de mujeres se convirtió en la academia N° 3 de comercio y costura, como otro de los intentos por reorganizar la educación técnica de las mujeres hacia actividades más productivas, la EIME así como la de constructores se convierten en Superiores quedando la primera como ESIME y la segunda como escuela Superior de Construcción.

Por entonces, se inauguró de manera oficial, pese a existir en forma privada dentro de la fábrica de Río Blanco, la primera escuela federal de tipo superior: la Escuela de Industrias Textiles de Río Blanco, en 1933, con el requisito para ingresar a estos centros era ser obrero o hijo de obreros de la industria textil, por lo que se buscó la manera de otorgarles manutención completa, unos pensionados por el gobierno y otros por los empresarios. El costo de instalación de estas escuelas siempre ha sido elevado, pues se tienen que importar máquinas modernas y adecuar sus instalaciones como si fueran una auténtica fábrica. Cuestiones que han sido parte de los problemas de la educación técnico-profesional, y en ello reside la admiración que merece el desarrollo de este subsistema.

En paralelo, surgió la escuela preparatoria 'Gabino Barreda' después llamada Universidad Obrera, fundada por Lombardo toledano en 1933, que formó a distintos profesionales en las áreas de "Médico Biológicas, Estudios Económicos y algunas ingenierías como ingeniería municipal, de la primera rama pasara al Politécnico la Escuela Nacional de Bacteriología Parasitología y Fermentaciones como Escuela

Nacional de Ciencias Biológicas, de la segunda la carrera de Economía años más tarde escuela independiente, así el Politécnico va estructurar sus tres áreas de estudio. Sobre la Escuela de Ciencias Biológicas es pertinente comentar que englobó una serie de interesantes carreras y escuelas de gran trascendencia en la conformación socio-educativa del país, como medicina rural, enfermería rural y antropología, esta última la perdió al formarse en 1942 la Escuela Nacional de Antropología” (Rodríguez A., María de los Ángeles, op. cit.).

Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia en 1934 se promovió desde el Estado una profunda reconstrucción de la nación en todo sentido. En materia educativa bajo los ideales socialistas se regularizó la formación y la acreditación de los estudios docentes⁵². Con respecto a la educación técnico-profesional se creó el instituto Politécnico Nacional (IPN) por intervención directa del entonces, presidente Lázaro Cárdenas, en 1936, que proyectó también la creación de nuevas escuelas politécnicas, locales o regionales con la finalidad de formar a los capitanes y el estado mayor de las clases obreras del país, que llevaban adelante tales procesos de cambio. Además, dichas escuelas posibilitaron la masiva introducción de la mujer al mundo productivo, gracias a su formación previa.

El proyecto socialista o cardenista en materia de educación técnico-profesional fue la de erigir en cada Politécnico una estructura académica de tres áreas fundamentales o niveles de conocimiento, en el campo de la tecnología: ciencias físico matemáticas, médico biológicas, y sociales y administrativas. Ahora sí, por primera vez, se obtuvo cierta “coherencia curricular en el sistema, lo que posibilitó la movilidad y el intercambio de alumnos entre cualquier escuela del siste-

52. Para más detalles sobre el proyecto cardenista de transformación de la sociedad y la educación mexicana en clave socialista véanse, Aibar, Julio, Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana, Ed. Capital Intelectual, 2009, Bs. As., pp. 87 a 156. Y, Aciri Martín, Salvarrey Leandro y Alderete Luciano, La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas , en Elisalde Roberto, Aciri, Martín y Duarte, Daniel, Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940), Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013, Ba. As., pp. 203 a 250.

ma, estableciéndose por primera vez un sistema de educación técnica con una conducción única. Las escuelas que lo integrarían prepararían aprendices, obreros técnicos calificados, maestros técnicos, ingenieros y directores técnicos, así lo manifiesta el presidente Cárdenas en su informe del 31 de agosto de 1935”.

Ahora bien, de los 79 planteles que conforman el IPN en su inicio, 34 estaban ubicados fuera del Distrito Federal, aunque en 1940, por reorganización de la Secretaría de Educación, se segregaron a este Sistema las Escuelas de Enseñanzas Especiales, las Pre-vocacionales existentes fuera del Distrito Federal y las que pudieran denominarse de Artes y Oficios, para crear con ellas una nueva dependencia. En 1941, las escuelas pre-vocacionales foráneas, pasaron a depender de la dirección general de segunda enseñanza, y las escuelas de artes y oficios a formar parte del Departamento de Enseñanzas Especiales. Posteriormente, durante el gobierno de Camacho, tras la finalización de la segunda Guerra Mundial, se adoptó en México la política de industrialización para la sustitución de importaciones (ISI) como una estrategia preva-
leciente en toda la economía para lograr la autosuficiencia industrial. Decisión política que produjo una mayor oferta para la mano de obra calificada y gracias a ella, se destinó un mayor presupuesto al sector educativo y a la formación de jóvenes y adultos en las diversas especialidades técnico-profesionales. Además, la creciente demanda de técnicos de diferentes niveles -originada por la política de ISI, originó una nueva expansión de la enseñanza técnico-profesional en todo el país.

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo vimos cómo en distintas partes de Latinoamérica las ideas sobre la educación técnico-profesional fueron impulsadas, desde el siglo XIX, por los más destacados revolucionarios y defensores de la educación nacional y continental. La formación popular, humana, técnica, integral y/o politécnica, y la posibilidad real de vincular dichas propuesta educativa con la sociedad en su conjunto, devinieron en la posibilidad real de formación práctica e intelectual de

miles de jóvenes y adultos. Además, su crecimiento como propuesta educativa estuvo vinculado a los proyectos de desarrollo económico, político y social de los distintos países de la región. Más allá de las relaciones neo-coloniales que los países centrales, sobre todo Inglaterra y los EE.UU., comenzaron a imponer desde las primeras décadas del siglo XIX, y que en muchos casos condujeron al crecimiento de otras experiencias educativas por sobre la educación técnico-profesional.

En este sentido, esta modalidad de enseñanza y aprendizaje sufrió diferentes cambios, según los vaivenes del desarrollo capitalista regional: avances económico-productivos, tecnológicos y sociales; cambios impuestos y planificados desde arriba -por nuestras clases dominantes- que desde un principio fueron más proclives a proyectos de desarrollo fuertemente entrelazados con los intereses de los capitales extranjeros, que a promover un desarrollo autónomo relativo, según las particularidades de la urbanización e industrialización como países agrarios dependientes. Además, tales experiencias educativas, generalmente no fueron acompañadas con proyectos de capacitación permanente de sus docentes, disposición de los recursos básicos para acompañar pedagógicamente dichos cambios y, sobre todo, promover la formación técnico-profesional de miles de estudiantes más allá de la necesidad capitalista de capacitación para el trabajo: según las nuevas modalidades técnicas de producción.

Entonces, es posible afirmar que la heterogeneidad de ideas y experiencias educativas analizadas, tanto en la Argentina, Brasil y México, como en otras regiones de Latinoamérica, no nacieron de una experiencia social propia, sino que fueron parte de decisiones gubernamentales adoptadas por recomendaciones internacionales de la época que la consideraron un importante factor del desarrollo económico de los países, fuertemente relacionados con la formación económica social imperante. Las orientaciones curriculares y las lógicas formativas de este tipo de educación comenzaron a orientarse con la finalidad de formar a estudiantes de manera directa con el mundo del trabajo. Orientaciones institucionales de formación de acciones muy puntuales y prefiguradas en posiciones y ramas de las actividades de los espacios más modernos del sector productivo, como de los servicios.

Ahora bien, durante las primeras décadas del siglo XX, más precisamente con el desarrollo de los procesos de sustitución de importaciones y diversificación de las matrices productivas, desde la década de 1930, en los tres países, comenzaron a reorganizarse y expandirse las experiencias de educación técnico-profesional en relación directa con los proyectos de industrialización y transformación que propulsaron el peronismo, el cardenismo y el varguismo. Una industrialización sustitutiva de importaciones que fue apoyada fuertemente por una alianza policlasista entre el Estado, la burguesía local y la clase trabajadora nacional, en relación ambigua con el capital extranjero y un marcado discurso nacionalista y antiimperialista. Proyectos políticos que impulsaron, a su vez, una considerable ampliación de ciudadanía/derechos sociales y laborales, el crecimiento de un mercado interno diversificado y un paulatino desplazamiento de las clases terratenientes del eje de la política y la economía por las burguesías nacionales industriales. Mediante la utilización de plantas industriales existentes, la diversificación de la producción y la importación de algunos bienes de capital, norteamericanos o europeos (cf. Ansaldi, Waldo y Giordano Verónica, 2012, Cap. 2).

Por último, es importante destacar que de por sí, tales experiencias de educación técnico-profesional no modificaron los aspectos laborales, económicos o sociales de los tres países, aunque redundaron en un crecimiento importante y una considerable actualización curricular de la formación estudiantil, gracias a las políticas públicas de los tres estados nacionales. Estados que fueron los genuinos generadores de nuevas actividades productivas y educativas, con capitales nacionales o foráneos, poniendo en marcha la rueda de la producción y el desarrollo económico en clave nacional: producción de bienes industriales, diversificación de las relaciones inter-industriales que se tornaron más complejas, y conforme a las transformaciones desarrolladas en cada país, se dio una importante formación educativa técnico-profesional e incorporación de miles de jóvenes y adultos como trabajadores, aprendices y estudiantes en las distintas ramas productivas y los nacientes centros educativos nacionales o estatales.

Bibliografía

1. Acri, Martín y Cáceres, María, La educación libertaria en la Argentina y México (1861-1945), Ed. Libros de Anarres, 2011, Bs. As., p. 16.
2. Acri, Martín (comp.), La educación y el trabajo en la Argentina. Debates, tensiones y rupturas en torno a la educación técnica (1776-1983), Ed. JLB, 2011, Bs. As.
3. Ansaldi, Waldo y Giordano Verónica, América Latina la construcción del orden, Tomo 1, Capítulo 2, 2012, Bs. As.
4. Belgrano, Manuel, "Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor", en Gagliano, Rafael, Belgrano, Manuel. Escritos sobre educación, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011, La Plata.
5. Caminos, Yuri, Historia de la Educación Técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editado por la Dirección de Educación Técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008, Bs. As.
6. Carvalho, Maria Lucia Mendes de (org.), Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional, Centro Paula Souza, 2011, São Paulo.
7. Dos Santos Batista, Sueli Soares, "Educação profissional tecnológica no Brasil: entre a continuidade e a ruptura", em Carvalho, Maria Lucia Mendes de (org.), Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional, Centro Paula Souza, 2011, São Paulo.
8. Elisalde Roberto, Acri, Martín y Duarte, Daniel, Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940), Ed. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013, Ba. As.
9. Garbin Machado, Maria Teresa, "Os destinatários do ensino profissional: dos desvalidos do sorteio os trabalhadores urbanos das escolas técnicas profissionais", en Carvalho, Maria Lucia Mendes de (org.), Cultura, Saberes e Práticas: memórias e História da Educação Profissional, Centro Paula Souza, 2011, São Paulo.
10. Martí. J., "Exposición de Electricidad", en Obras Completas, Tomo 8. 2 ed., Ed. Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
11. Martí. J., "La exposición de Material de Ferrocarriles de Chicago",

- en Obras Completas, T. 8. 2 ed., Ed. Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
12. Pronko, Marcela A., Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido, Ed. CINTERFOR-OIT, 2003, Montevideo.
 13. Rodríguez A., María de los Ángeles, "Historia de la educación técnica. Breve revisión historiográfica", en Archivo Histórico Instituto Politécnico Nacional, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm
 14. Rodríguez, Simón, Inventamos o erramos, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004, Caracas.
 15. Ugarte, Manuel, "La Patria Grande", Lima 13 de mayo de 1913, en Ugarte, Manuel, La nación latinoamericana, Ed. Biblioteca Ayacucho, 1985, Caracas.

Trabajadores y Educación de jóvenes y adultos en la Argentina.

Estrategias pedagógicas populares en el mundo del trabajo

Marina Ampudia

Docente e investigadora de la UBA. Miembro de RIOSAL/CLACSO-CTA, PIMSEP-FFyL, Argentina. ampudia@gmail.com

Roberto Elisalde

Docente e Investigador de la UBA. Miembro de RIOSAL/CLACSO-CTA, PIMSEP-FFyL, Argentina. relisalde@hotmail.com

En el presente artículo presentamos el recorrido de la educación para jóvenes y adultos (EDJA) en la Argentina ligada al mundo del trabajo. Para ello circunscribimos dicha relación al sujeto histórico de la EDJA, a los trabajadores y sus experiencias educativas y culturales en escuelas para jóvenes y adultos, bibliotecas populares, programas de radio, cine, música, deporte y todos aquellos espacios de formación, organización y participación política y social. Experiencias que se sitúan en la demanda de saberes universales y populares, así como también aquellos que suponen una tensión con el sistema educativo. Tomamos e interpretamos a dichas experiencias como estrategias creadas y recreadas desde abajo, como culturas populares de resistencia. Esto significa que al hablar de la educación de jóvenes y adultos nos estamos refiriendo a la educación de los trabajadores/as, es decir, a la formación de buena parte de las clases populares. El tratamiento formal en clave de EDJA, sea como modalidad o sector del sistema educativo no es más que un eufemismo para denominar a la formación institucional de las clases populares (Ampudia, 2019)

La relación entre trabajadores y la educación existió incluso antes de haberse desarrollado y desplegado la idea de “educación popular” estatal hacia las clases obreras y como parte del proceso de consolidación del estado capitalista hacia el siglo XIX. En ese sentido podemos identificar que tanto los empresarios como los trabajadores contaron con estrategias propias acerca del rumbo que debía seguir el proceso educativo y su relación con el espacio de producción. Las primeras decisiones de los capitalistas de inmiscuirse y dar cuenta del modelo de trabajador escasamente formado a partir del diseño y creación de escuelas en las fábricas con limitadas aspiraciones académicas –por citar el caso más extremo de los infantes trabajadores del siglo XIX - encuentra continuidad e hilo histórico en las propuestas del empresariado de los siglos siguientes; el acuerdo y/o debate con el estado acerca de qué tipo de enseñanza debía impartirse para los jóvenes obreros significó un aval para el crecimiento de escuelas de formación profesional o de oficios -en la Argentina de los años ‘30 y a fines de los ‘50- .

Esas escuelas se convirtieron en el modelo deseable y permitido para la formación de los trabajadores, a la vez de ser la última etapa posible de su aspiración educativa. De aquellas instituciones debían resultar obreros eficientes, capacitados y funcionales a las necesidades de la creciente actividad industrial, tal como lo indicaban los preceptos de las políticas desarrollistas en auge por esos tiempos. Sin embargo, la lógica capitalista implicó también resistencias, reacciones y autovalorización por parte de los trabajadores, expresada en este proceso, en acciones de desafío y oposición. La consecución del saber obrero se manifestó, de este modo, desbordando y obligando al capital a modificar y retractarse permanentemente de sus técnicas disciplinarias de control y subordinación.

Los trabajadores no sólo reclamaron en el campo productivo y político, sino que llevaron como “marca de origen” su resistencia a las propuestas educativas que eran impulsadas por los capitalistas o por el propio estado (Elisalde, 2008). Esa resistencia hizo que a lo largo de su historia impulsaran experiencias propias, autogestionadas y de clase, a la vez de exigirle al mismo estado profundizar la democratización del conjunto del sistema educativo. Por ello es factible identificar

tempranamente en las acciones de los trabajadores argentinos estrategias educativas y concepciones propias sobre su formación integral, tal como ocurrió con las experiencias escolares anarquistas y socialistas de fines del siglo XIX e incluso, las iniciativas de los sindicalistas revolucionarios durante los primeros años del siglo XX (Acuña, 2011).

De manera que es posible anticipar que las problemáticas educativas fueron asiduamente tratadas por el sindicalismo. La activa participación obrera en iniciativas de estas características -desde talleres de formación hasta la creación de universidades obreras o populares- da cuenta de este proceso. En Argentina, por ejemplo, los tiempos del peronismo en el gobierno (1946-1955) constituyeron un escenario particular. Desde una perspectiva económica, fueron épocas de expansión y acercamiento político por parte del estado a la empresa, así como de obtención de nuevas y mayores reformas sociales para los trabajadores. Las acciones de resistencia laboral a partir de una progresiva y constante politización de la lucha redistributiva favorecida por la política gubernamental significaron una profunda ruptura respecto de los años anteriores. Las experiencias de clase protagonizadas por los trabajadores desbordaron y resignificaron las expectativas del capital respecto del rol de fuerza de trabajo disciplinada que, en tanto asalariados, los obreros debían cumplir -según sus consideraciones- en la nueva etapa. Las acciones de lucha y resistencia fueron uno de los planos de esta situación que convivieron con la particular relación que adquirió con otros aspectos de significativa importancia, como lo fue la vinculación entre educación obrera y trabajo fabril. Así, desde la creación de las escuelas fábricas hasta la creación de una Universidad Obrera Nacional se manifestó una compleja gama de experiencias que si bien no fueron formuladas en términos clasistas, tampoco fueron diseñadas a la medida de las necesidades del capital (Jalil, 2011). Por lo tanto, el desarrollo de una formación integral de los trabajadores coadyuvó, con el tiempo, a generar una identidad política -alejada de las demandas de los empresarios- que, luego del derrocamiento del peronismo, activó y radicalizó las propuestas de lucha del movimiento obrero en su conjunto.

Años después, ya en los sesenta y setenta encontramos una etapa que estará cada vez más marcada por el creciente fracaso en conformar un orden político y social estable según las necesidades de los sectores del capital sostenedores del entonces gobierno militar. Asimismo, las experiencias de organización social y popular se multiplicaron en los ámbitos sindical, estudiantil, barrial y profesional. En el escenario posterior a la rebelión popular de 1969, denominada el “Cordobazo”, trabajadores y profesionales de diversos ámbitos –salud, justicia, educación-, levantaron sus reivindicaciones dentro de proyectos de renovación institucional que no solo impugnaban el autoritarismo vigente sino que, dando un paso más, cuestionaban las formas tradicionales de organización y ejercicio de la autoridad capitalista.

El peronismo de los setenta, que llegó al gobierno (1973-75) como consecuencia del proceso de intensificación de las luchas populares, incluyó un fuerte movimiento obrero organizado, sindicatos con un poder de movilización forjado en la resistencia y encolumnado en una central obrera cuya dirección interpretaba al peronismo como el garante del retorno a la Argentina del acuerdo entre trabajo y capital. Esta corriente dentro del movimiento, encontró su contrapunto y conflictiva convivencia en otras tendencias dentro del mismo peronismo, como aquellas que recuperaban la radicalidad de los años de la resistencia obrera, y sumaba a vastos sectores juveniles que, desde los años sesenta, buscaron posicionar al peronismo como un movimiento de liberación nacional en sintonía con los procesos que se desarrollaban en el Tercer Mundo y cuyo objetivo era el avance hacia un socialismo de características nacionales.

Uno de los espacios más interesantes para el análisis de esta etapa es, desde la perspectiva que anima nuestra reflexión educativa y laboral, la política pública que llegó a delinearse desde los organismos estatales responsables del sistema educativo, tal como fueron, sobre todo, la redefinición de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) de la que el Programa denominado Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR) fue su mejor expresión. La CREAR interpelo a un conjunto “pueblo” con demandas y necesidades educativas postergadas, y optó por un proceso desescola-

rizado o bien “alternativo” al sistema escolar. En el marco de los barrios populares y de las experiencias de participación en las políticas educativas de adultos se recolocaron discursos y prácticas dando forma a un nuevo sujeto educador: el/la docente militante. El educador militante se fue configurando al calor de la conflictividad de los ’70, construyó sus prácticas con experiencias procedentes de diversas experiencias y discursos, entendía en forma amplia tanto la alfabetización, como el barrio, las necesidades, los derechos (Patricia Chaves: 2015). Influenciaron en dichas prácticas la Teología de la Liberación, la educación popular freiriana y las formas de militancia territorial barrial, muchas veces asociadas a las corrientes de la izquierda del peronismo como el “peronismo de base” y la organización Montoneros.

Los años de la dictadura (1976-1983) significaron, como en todo el continente la opresión y la construcción de estados terroristas que trajeron como consecuencia, no solo el oscurantismo de las iniciativas educativas reseñadas sino de cualquier forma de organización y participación popular. La resistencia del conjunto de los trabajadores y de movimientos sociales como los organismos de Derechos Humanos (Madres de Plaza de Mayo, entre los más destacados) permitieron reconquistar la democracia y con ella recuperar las tradiciones de organización y de lucha durante los años ochenta. Empero, si la democracia terminó con las dictaduras, no ocurrió lo mismo con las políticas económicas e incluso con las alternativas políticas que en nombre del denominado neoliberalismo⁵³ se fueron consolidando en todo el continente. Por ello, hacia fines de los ’90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos colectivos de resistencia al conjunto de las políticas neoliberales.

Diversos especialistas caracterizan a estas experiencias como movimientos sociales de resistencia o contrahegemónicos o prefigurativos (Ouvíña, 2015), con el desafío de superar sus etapas de resistencia a partir, principalmente, de la articulación con otros sectores sociales

53. Sobre el concepto de neoliberalismo en la actualidad, Entrevista a David Harvey: <https://cronicon.net/wp/david-harvey-hay-que-hablar-de-anticapitalismo-en-lugar-de-antineoliberalismo/>

y organizaciones con los que encuentran coincidencias. Esta situación trae aparejada la emergencia de formas y prácticas a la vez confrontativas y de autovalorización. Frente al desconocimiento de sus demandas por parte del Estado, se profundizó la alternativa de seguir reclamando, pero a la vez impulsando y fortaleciendo su auto-organización/autogestión económica, social y cultural.

Cambio de época: efectos en la educación de jóvenes y adultos y su relación con el mundo del trabajo

En el escenario de la “globalización de la informalidad”⁵⁴, del crecimiento de la segunda economía de la mano de la expansión del liberalismo, de la dominancia del capital inmaterial, de la valorización financiera y de la mercantilización de las relaciones sociales, el sujeto histórico se extiende al conjunto de los grupos sociales sometidos, tanto aquellos que forman parte de la sumisión real -“antiguos movimientos sociales”- como a los que integraran el grupo subsumido formalmente e integrado a los denominados “nuevos movimientos sociales”.

F. Houtart (2012) en relación a la problemática del sujeto, afirma que en términos de perspectiva “el nuevo sujeto histórico a construir será popular y plural, constituido por una multiplicidad de actores y en el que la clase obrera guardara un papel importante pero compartido” (...) “será un sujeto democrático, plural, multipolar ya que se desarrollará en los distintos continentes y en las diversas regiones y debe ser capaz de actuar sobre la realidad a la vez múltiple y global, con el

54. La crisis política del siglo XXI expresa un nuevo escenario en el que se redefinen y debaten en torno a conceptos como los de trabajo, dinero y política. La tendencia hacia la informalización en esos ámbitos después de la caída del socialismo era un fenómeno principalmente del Tercer Mundo, pero que desde de la década del noventa comienza a registrarse también en los países desarrollados. En Altvater, Elmar (2008) La globalización de la inseguridad. Trabajo en negro, dinero sucio y política informal, Ed. Paidós.

sentido de emergencia exigido por el genocidio y el ecocidio contemporáneos”⁵⁵. Según el referido investigador, para que los movimientos sociales estén en posición de construir un nuevo sujeto social histórico hay dos condiciones preliminares: primero, tener la capacidad de una crítica interna con el fin de institucionalizar los cambios, asegurando una referencia permanente a los objetivos. Y en segundo lugar, captar los desafíos de la globalización, que a la vez son generales y específicos en el campo de cada movimiento, sea obrero, campesino, de mujeres, popular, de pueblos originarios o de la juventud.⁵⁶

En ese sentido y en el escenario de crisis del capital y de los estados regulacionistas, los ´80 y principios del nuevo milenio fueron años de aplicación de políticas neoliberales basadas en un modelo de apertura económica y en la implementación de medidas de corte monetarista. Para América Latina significó 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.⁵⁷

55. En Houtart Francois (2010) Los Movimientos Sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico, biblioteca virtual Clacso, pág.12-14: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/dei/20120710033708/movimientos.pdf

56. Asimismo, Houtart nos plantea otras exigencias de delimitación teórica, retoma a Gramsci y aduce que los trabajadores y movimientos sociales que se definen pertenecientes a la sociedad civil tienen que precisar que se trata de la sociedad de los de abajo, en definitiva, el lugar de las luchas sociales.

57. (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). El costo laboral en la década del ´90, bajo un 62%, según las estadísticas oficiales del Ministerio de Trabajo. Por otro lado se observó también un notorio aumento del empleo no registrado (en negro), que pasó del 26,5% en 1990, al 35% en 1999, y del subempleo, que en el 2001 alcanzaba el 16,3% (Indec) en Svampa, M., La sociedad excluyente, La Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Ed. Taurus, Bs. As, 2005, pág 42-

Crece el trabajador en condiciones de desocupación, situación que la investigadora M. Svampa (2006) describe sociológicamente aludiendo al pasaje del mundo salarial fabril al mundo popular urbano. Pero las transformaciones en la estructura social y cultural de la Argentina no solo se remiten al sujeto trabajador urbano, sino también al sujeto campesino. En este sentido, se ha sostenido que la Argentina, a diferencia del resto del continente, se caracteriza por la inexistencia de luchas campesinas; dicha afirmación si bien encierra elementos de verdad si lo comparamos con otras regiones de Latinoamérica, cuanto menos es una interpretación parcial. Los debates en torno a la cuestión campesina en tanto clase o actor social comienzan a estar en el centro de interés desde finales de los años 60 y 70, a partir de formas de organización gremial diferentes a las tradicionales (Giarraca, 1999). A mediados de los 80 y en los 90 la mirada se desplaza a otras regiones consideradas marginales pero que son parte del modelo extractivista de recursos naturales. Esos territorios argentinos se van configurando como espacialidades de resistencia, y es allí donde entran en escena política los movimientos campesinos, con procesos de ocupación de tierra, proyectos educativos alternativos y formas de producción comunal y agroecológica. Este es el caso del Mocase (Movimiento Campesino de Santiago del Estero), la Unión de Campesinos Poriajhú (Colonia Pampa Napenay-Chaco) y del MCL (Movimiento Campesino de Liberación de Montecarlo-Misiones), entre otros.

A dicho escenario, en los años noventa, se suman las reformas educativas latinoamericanas que profundizaron las desigualdades sociales y la exclusión de los sectores populares rurales y urbanos de las escuelas, generando aún más pobreza. Al respecto, describen dicha realidad las investigaciones como las realizadas en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires por M Teresa Sirvent y Sandra Llosa (1999)⁵⁸, en las que destacan los niveles de exclusión social o deserción escolar y su aumento progresivo en las últimas décadas. Así por ejemplo, la población potencial que concurre a escuelas de nivel medio para adultos pertenece en su mayoría a los sectores sociales de menores ingresos y con altos niveles de insatisfacción de las necesidades básicas. Esta amplia franja social da cuenta del

58. Llosa, Sandra, Sirvent, María Teresa y otros, La situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina, 1999, mimeo.

proceso de diferenciación y desigualdad en la posibilidad de apropiación de bienes culturales y del hecho educativo formal. La clase trabajadora expresada en jóvenes y adultos en el sistema educativo de 15 años y más queda, de este modo, fuera de la escuela secundaria. Los censos nacionales de población y vivienda desde 1980 e incluso hasta 2010 muestran una fuerte constante en estas tendencias precarizantes y expulsivas⁵⁹. De allí que esta enorme cantidad de población en nuestro país se encuentra en lo que las referidas investigadoras han dado en llamar situación de riesgo educativo. Este panorama –afirma Sirvent– refiere al fenómeno de discriminación e injusticia social de nuestra sociedad actual. No se trata de una cuestión de déficit individual sino de exclusión social y represión. Este panorama no parece superarse. Son pocas las escuelas y menos las políticas educativas globales que contemplan la particularidad de este segmento de enseñanza-aprendizaje (Elisalde 2002, Ampudia 2002). En Provincia de Buenos Aires, del 70 % de la población en situación de riesgo educativo- primaria incompleta, con primaria completa y secundario incompleto- solo el 4,5 % se apropia de la posibilidad de retomar sus estudios. Estos datos contundentes marcan con claridad el nivel de desapropiación y exclusión. Con respecto al resto del país la exclusión del sistema educativo en algunas provincias, como por ejemplo el Chaco es alrededor del 90 %. A continuación podemos ver los datos censales comparativos, tal como lo destaca la investigación realizada por Paula Topaso, Juan Pablo Castaneda y Paula Ferri (2010).

Las mínimas diferencias porcentuales, que se repiten entre los distintos censos, no permiten hablar de una mejora sino que, tal como afirmamos más arriba, mantienen una constante polarización al interior del sistema educativo; estas diferencias no alcanzan un 10% siendo consideradas entonces como estadísticamente no significativas. En resumen: el panorama general nos muestra altos porcentajes de trabajadores jóvenes y adultas en situación de riesgo educativo.

59. Uno de los datos más significativos muestra que cada 100 chicos de hogares de obreros calificados sólo 6 (seis) tenían la probabilidad de terminar el secundario. De hogares obreros no calificados, sólo 2 (dos). Es decir que el pasaje de la escuela primaria a la secundaria siempre ha sido el umbral de la llegada de las clases populares.

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo y según Censo. Total País

Nivel Educativo de Riesgo	Censo 1991		Censo 2001		Censo 2010	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Por debajo del NER	14215591	74,55%	14.006.586	66,61%	14075486	57,63%
Por encima del NER	4852942	25,45%	7.021.740	33,39%	10349858	42,37%
Total	19068533	100,00%	21.028.326	100,00%	24425344	100,00%

Fuente: Censos 1991 - 2001 - 2010- INDEC.

Frente a esta situación, generalizable a toda la región, hacia fines de los '90 y comienzos del 2000, surgieron en América Latina movimientos colectivos de resistencia al conjunto de las políticas liberales; 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), el Movimiento de los Quilombolas en Brasil, hasta los destacados movimientos campesinos de Bolivia, Ecuador y Colombia. En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas (MNER)⁶⁰ 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.

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

60. MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

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, Carlos (2001). Desde sus territorios, los nuevos actores enarbolaron proyectos de largo aliento, entre los que se destacaba la capacidad de producir y reproducir la vida, a la vez que establecieron alianzas con otras fracciones de los sectores populares y de las capas medias. Otro rasgo desarrollado por los movimientos sociales fue la de formar sus propios intelectuales y articular con organizaciones pertenecientes a otros segmentos sociales⁶¹. 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, abriendo vínculos culturales, sociales y políticos. En paralelo, profesionales con formación universitaria y terciaria, se volcaron a trabajar en el día a día 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.

Bachilleratos Populares: “Tomar la educación en nuestras manos”

En la Argentina, los movimientos sociales, como los desocupados, los campesinos, las y los trabajadores de las empresas recuperadas, se plantearon la necesidad de tomar la educación en sus manos, creando bachilleratos populares, aulas para la infancia, espacios de alfabetización, escuelas de formación y centros culturales.

61. 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 alicafdo deber cívico, también abonando el vínculo entre sectores medios y populares, clases que se desconocen cada vez más en su creciente vecindad. En art. Intelectuales en la acción política, Revista Ñ Clarín, septiembre 2006.

Emerge en el mundo del trabajo, de la fábrica recuperada, en los barrios populares y en el mundo campesino, la idea que la educación popular debe ser parte de la re-invenición 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. La exclusión aquí no se traduce en inclusión para la contención, sino para la incorporación de herramientas/estrategias teóricas y prácticas que sirvan a la acción, la organización y comprensión de los problemas del presente. En esta iniciativa de crear escuelas se pretende apelar a una extensa tradición histórica de escuelas populares latinoamericanas y especialmente a las experiencias realizadas en la propia historia educativa de la Argentina. En esa memoria histórica de relación entre educación de jóvenes y adultos y mundo del trabajo se inscribe la experiencia de los Bachilleratos Populares, la misma se inicia a fines de los noventa, impulsada por el Equipo de Educadores e Investigadores Populares, conjuntamente con el Movimiento de Empresas recuperadas y organizaciones sociales territoriales.

Los Bachilleratos Populares fueron y son una estrategia educativa popular impulsada por organizaciones sociales (cooperativas de educación, fabricas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos) que surgieron como parte de las múltiples resistencias generadas desde el movimiento social frente a los regresivos efectos de las políticas neoliberales en el campo educativo, tales como la expulsión de jóvenes y adultos de las clases más necesitadas de la escuela media y por el acentuado burocratismo de la educación tradicional. Se originaron como experiencias pedagógicas y políticas que plantearon desde sus orígenes nuevas formas organizativas autogestionarias en el campo educativo, basado en otro formato de escuela, críticos de los esquemas administrativistas y verticalistas propios del capitalismo, a partir de promover asambleas de docentes y estudiantes como el principal ámbito en la toma de decisiones (democracia de base), la rotación de sus coordinadores, la administración transparente de recursos y salarios con un carácter colectivo (fondos por bachillerato y por organización) -en el caso de los Bachilleratos Populares más antiguos que pudieron

alcanzar la conquista salarial- y la articulación con movimientos sociales y sindicatos o simplemente siendo parte de ellos.

Entre sus metas fundamentales los primeros Bachilleratos Populares se fijaron proponer una formación calificada de los equipos docentes en sus dinámicas de tiempo y trabajo –la mayoría de sus docentes provienen de universidades públicas- y priorizaron la organización popular (militancia) por sobre la lucha reivindicativa más inmediata y siempre destacaron que el estado debía ser el garante del sistema educativo, así como también entendían, mayormente, que sus profesores tenían el derecho a percibir recursos/salarios de fondos públicos, en tanto trabajadores de la educación. La naturaleza autogestiva, de estas escuelas configura espacios de construcción de poder popular, de construcción de conocimiento y de aprendizajes tanto para estudiantes como para docentes.

Entendemos a estas experiencias de escuela para jóvenes y adultos: estudiantes y docentes, como parte de un entramado histórico de interpelaciones al campo educativo desde el mundo del trabajo, de los oprimidos, del pueblo trabajador, de la clase obrera, de los desocupados.

A dos décadas de su creación los Bachilleratos Populares continúan siendo una contundente experiencia democratizadora en el terreno de la educación, incluso muy a pesar de las particularidades individuales de quienes los protagonizan, de la orientación de las organizaciones que los crean e incluso del lugar que cada movimiento les quiere asignar. Estas escuelas no surgieron como iniciativas que realizaron una experiencia de laboratorio en los movimientos sociales o por voluntades individuales aisladas. Fueron la expresión de la estrategia “de una parte de nuestro pueblo”⁶² asolado por la predica y los efectos devastadores del neoliberalismo tecnocrático y por la “decisión política” de colectivos/movimientos sociales emergentes con particular virulencia y rebeldía que desde fines de los '90 asumieron sus resistencias y búsquedas de creación de alternativas populares en el campo de la educación.

62. Entrevista a Eduardo Murua (2005), referente de la empresa recuperada IMPA.

Este proceso progresivo desde la perspectiva de los intereses populares no significa que no cuente con problemas o dificultades. Hoy son más de 200 bachilleratos populares en toda la Argentina –justificados en los datos objetivos de la población en “riesgo educativo” y en las decisiones subjetivas de las organizaciones sociales. Sin embargo, los reclamos históricos de reconocimiento estatal para brindar acreditaciones a los estudiantes y salario para los docentes (entre otras demandas históricas) siguen siendo irregulares en su cumplimentación⁶³. Además habría que sumarle la complejidad que le otorga el ser un proceso de más casi 20 años de existencia, en los que se fueron profundizando criterios diferenciados entre las distintas organizaciones que los han impulsado, provocando rupturas o discrepancias acerca de cómo continuar la construcción de un proceso de educación popular (escuelas) que demandan e interpelan al estado y que a la vez reivindican su naturaleza autogestionaria (para algunos) o endogámica (para otros).

Nuevamente las políticas neoliberales en la educación de jóvenes y adultos (2015-2019)

Durante el gobierno de Cambiemos que llevó a la presidencia a Mauricio Macri (2015-2019) las políticas liberales implementada en la economía, la sociedad y la cultura interpellaron al campo de lo popular en sus múltiples expresiones. Por un lado creció el desempleo, se deterioró el salario de los docentes y hubo una fuerte política de reforma expulsiva en la educación de jóvenes y adultos, a partir de la cual se cerraron escuelas y se precarizaron todos los niveles educativo especialmente aquellos los vinculados a la educación de los trabajadores (EDJA, Formación Profesional, etc). El escenario fue y es el de una gran masa de migrantes, entrando y saliendo de trabajos informales y formales y también de sus escuelas; ni trabajo ni educación, en el mejor de los casos:

63. Los diferentes gobiernos, desde la creación en los 2000 de los Bachilleratos populares, fueron reticentes a efectivizar su reconocimiento. Hasta la fecha, buena parte de las organizaciones sociales que los han creado siguen reclamando por su legitimación para otorgar títulos .

educación precaria, instrumental; esa fue la propuesta del neoliberalismo y sus políticas de desregulación capitalista.

En los cuatro años del gobierno de Macri, la educación de y para los trabajadores sufrió un fuerte retroceso. El caso de la Provincia de Buenos Aires –el mayor distrito de Argentina– expresó, en buena medida, esta situación de postergación y deterioro, generada a través de la reforma de educación de jóvenes y adultos⁶⁴ llevada a cabo por el gobierno de Cambiemos a partir de 2017 y durante los inicios del ciclo lectivo de 2018. Las primeras resoluciones publicadas por los organismos competentes fueron dirigidas a reorganizar la modalidad, aplicando una política de ajuste en las escuelas, así como de reorganización curricular que involucró a todos los docentes de los Bachilleratos de Jóvenes y Adultos, y principalmente a los estudiantes-trabajadores de estas instituciones, caracterizados –como lo señalamos– por pertenecer a familias con dificultades laborales, necesidades básicas insatisfechas y/o con trabajos precarizados.

A partir de estos elementos interpretamos que las políticas públicas llevadas adelante por el ministerio de educación de la Provincia de Buenos Aires y buena parte del país, constituyeron una ofensiva de clase con efectos regresivos para los trabajadores docentes –por ej.: cambios en las condiciones de trabajo, despidos, etc– y sobre todo, para los estudiantes de los bachilleratos, ya que se vieron afectados negativamente en sus condiciones de educabilidad, empeorando su formación y precarizando sus

64. En los últimos años y atravesados por múltiples reformas parciales desde el 2000 existen diversos tipos de instituciones de formación para adultos (secundaria) en la provincia de Buenos Aires; así encontramos a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS); los Bachilleratos de Adultos; los Bachilleratos Populares (con varios formatos de reconocimiento estatal), bachilleratos gratuitos dependientes de organizaciones sociales llamados bajo la gestión educativa de Adriana Puiggrós en la Provincia de Buenos Aires, de gestión social o focalizados, y diferentes propuestas de los llamados Bachilleratos acelerados, pertenecientes al sector privado. Algunos de estos formatos dependen administrativamente y académicamente del nivel secundario, otros de la modalidad de adultos y otros más de gestión privada. La lógica de sus diferencias está en que cada uno de estos segmentos institucionales de los bachilleratos corresponde a etapas y administraciones de distintas gestiones políticas.

relaciones sociales.⁶⁵

Por ello, hoy, como a fines de los '90, el reto que se presenta parece ser “retomar la educación de jóvenes y adultos en nuestras propias manos” para construir una “educación pública y popular comprometida y de otra calidad educativa”, tal como afirmaba el legendario Paulo Freire. Un desafío que han comenzado a protagonizar muchos docentes junto a sus organizaciones sindicales y barriales. La rica tradición de creación de escuelas populares por parte de las organizaciones de los trabajadores y de la educación popular es un interesante referente histórico para el presente momento en el que las políticas neoliberales de ajuste sufrieron un fuerte revés político en las elecciones de 2019, al ser derrotados por una alianza –Frente de todos- encabezada, nuevamente, por el peronismo.

Bibliografía

1. Acri, Martin y Cacerez, María (2011), la educación libertaria en la Argentina (1861-1945), Ed. Anarres, Buenos Aires.
2. Ampudia, Marina, (2008), “El sujeto de la educación para jóvenes-adultos. Una mirada desde la territorialización y desterritorialización de la periferia”, en Elisalde, R. Ampudia, M, Movimientos sociales y educación, Ediciones Buenos Libros, Buenos Aires.
3. (2010) “Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000, en Trabajadores y educación, compiladores: Roberto Elisalde, Marina Ampudia y Juan Pablo Nardulli, Buenos Libros,
4. Cáceres, María, Acri, Martín y Soriano, Carolina, (2005) “Educa-

65. Los intentos de realizar cambios en la educación de jóvenes y adultos fueron también acompañados por reformas en otros segmentos formativos como los Centros de Formación Profesional y los Centros de Educación Complementario. En el caso de los primeros, se transfirió su competencia del Ministerio de educación al Ministerio de Trabajo, y en el caso de los segundos, se redujeron partidas presupuestarias. En ambos casos la resistencia de las comunidades se hizo escuchar con movilizaciones y petitorios.

- dores e investigadores populares. Historia de la educación popular en Argentina: El Anarquismo y sus manifestaciones políticas, 1872-1940", Bueno Aires, mimeo
5. Chaves Patricia (2015), "Educación Militante de Adultos y Políticas educativas en Mendoza entre 1973 y 1975", Revista Encuentro de Saberes, Luchas Populares, resistencias y educación, Año IV, N° 5.
 6. Defourny J., (ed.(1988), *L'entreprise coopérative : Tradition et renouveau*, Editions, Lohor Bruxeles.
 7. Elisalde, Roberto,(2013) "Bachilleratos populares y Autogestión Educativa, perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA", en Movimientos sociales, Educación Popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur. Ed. Buenos Libros
 8. Houtart François (2010) *Los Movimientos Sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico*, Biblioteca virtual CLACSO.
 9. Jalil, Vanesa (2011), "La Universidad obrera nacional. Una experiencia de educación popular". En AAVV, *Trabajadores y educación en Argentina*, Buenos Aires.
 10. Svampa Maristella, (2005) *La Sociedad excluyente*, Taurus, Buenos Aires, 2005.
 11. Topaso, Paula, Castaneda, Juan pablo, Ferri, Paula (2010) "La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas" Mimeo.
 12. Zirino Romina (2013), "Campesinado o campesinos" en Guevara, Gustavo, *América latina en Sobre las revoluciones latinoamericanas del Siglo XX*, Ed. Newen Mapu.

Territorios de la Educación Popular: Los Bachilleratos Populares de Argentina como “campos de experimentación social”⁶⁶

Juan Wahren

Sociólogo y Dr. en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Coordinador del Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular- Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani-FSOC-UBA. Profesor Adjunto del Seminario Educación Popular y Movimientos Sociales de Argentina y América Latina (Carrera de Sociología, FCS-UBA). Docente del Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). juanwahren@gmail.com

Victoria Aguiló

Estudiante avanzada de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Integrante del Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular- Instituto de Investigaciones Gino Germani- FSOC-UBA aguilov@hotmail.com

Introducción

En las últimas décadas la Argentina fue parte de distintos procesos históricos que marcaron y reconfiguraron a los Movimientos Sociales (MS). Desde la última dictadura militar -que eliminó físicamente a una

66. Este artículo es una versión revisada y ampliada del artículo “Los bachilleratos populares de Argentina como campos de experimentación social publicado en la Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad N°. 74, enero-abril 2014/Año 27, [pags. 99-117]. Universidad Autónoma de México-Xochimilco.

generación de dirigentes y militantes populares y estimuló la apertura de los mercados financieros y el desmantelamiento de parte del andamiaje productivo-, hasta los gobiernos democráticos, específicamente el menemismo de los 90, que impusieron reformas estructurales de corte neoliberal que cambiaron radicalmente el modelo económico y social del país. Bajo este marco los Movimientos Sociales se desarrollaron y crecieron generando resistencias, propuestas y prácticas tendientes a la construcción de “poder popular” y “cambio social”, en estos años se empieza a producir un proceso de “reconstrucción de las relaciones sociales destruidas o fragmentadas por la dictadura y modelo neoliberal” (Zibechi, 2004:161).

Distintas organizaciones sociales como fábricas recuperadas, movimientos de desocupados, movimientos juveniles y centros culturales empiezan a problematizar la realidad del país y ensayar respuestas alternativas ante la ausencia del Estado, a organizarse de forma más horizontal y asamblearia, a construir sus propios espacios de socialización política. Estas distintas experiencias se dan, en un principio, de forma desarticulada pero configurando paulatinamente estructuras organizativas y de acción colectiva muy similares, es así como a partir de la segunda mitad de la década del 90 la movilización social toma cuerpo dibujando un nuevo escenario para la protesta social. Estos procesos se manifiestan y consolidan de forma más contundente, irrumpiendo en la atmósfera social y política, en el 2001. En ese año se da uno de los picos más alto del “ciclo de protesta” (Tarrow, 2009) iniciado en la década del noventa con el “Santiagoñazo”⁶⁷ de 1993 (Schuster, 2005).

Hasta el 2003 el país vive un periodo de inestabilidad institucional -con las rebeliones de diciembre de 2001 como momento culmine de esta crisis política y económica (Giarracca, 2007)- y, con la llegada del kirchnerismo se inicia una paulatina “recomposición de la hegemonía del bloque dominante” (Stratta y Barrera, 2009:11). Dicho fortaleci-

67. Rebelión popular espontánea en la Provincia de Santiago del Estero, ubicada en el noroeste de Argentina, que marcó el inicio de una serie de protestas sociales contra las políticas neoliberales del entonces gobierno de Carlos Menem (1989-1999).

miento de la institucionalidad política se hizo bajo un discurso crítico al neoliberalismo por parte del entonces presidente Néstor Kirchner. Esta forma que asume, le permite al kirchnerismo hacer eco de las banderas de protesta del 2001 a la vez que logra generar un clima de consenso con gobiernos de centro-izquierda de otros países latinoamericanos. Sin duda, el gobierno kirchnerista supo insertarse en el complejo escenario político, económico y social en el que se encontraba la Argentina post-crisis.

Para los Movimientos Sociales esta nueva rearticulación de la institucionalidad estatal no fue un dato menor ya que tuvo que enfrentarse a distintas estrategias que se dio el Estado, incluso dentro de los propios territorios donde estos MS se habían consolidado en los años del “ciclo de protesta” entre 1993-2003. Tomando a Svampa podríamos decir que la crisis del 2001 “le otorgó al peronismo una nueva oportunidad histórica, pues le permitió dar un enorme salto a partir de la masificación de los planes asistenciales y recomponer los históricos-y deteriorados-vínculos con los sectores populares. Así, en un contexto de penuria y explosión, los dispositivos del clientelismo afectivo se potenciaron y, a la vez, se transformaron, asegurando la posibilidad de la reproducción del peronismo “desde abajo”. (Svampa, 2007:41).

En este marco, de mayor intervención estatal, nacen en el 2004 las primeras experiencias de los Bachilleratos Populares en el marco de organizaciones que venían protagonizando las acciones colectivas de resistencia y de prácticas alternativas en barrios, fábricas recuperadas y otros espacios desde los años noventa. Las dos escuelas populares que comienzan sus clases en el año 2004 -Bachillerato Popular IMPA en la ciudad de Buenos Aires (impulsado por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares - CEIP) y el Bachillerato Popular Simón Rodríguez en Tigre) impulsado por la Organización Popular Fogoneros)- expresan la síntesis de un proceso previo de organización territorial y de construcción de experiencias de educación popular que surgen desde fines de los años noventa. Diferentes colectivos habían confluído en diversas actividades ligadas a la educación popular llevadas a cabo por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), la Organización Popular Fogoneros de Tigre, Barrios de

Pie (frente territorial de la Corriente Patria Libre) y el Bachillerato de Jóvenes y Adultos El Telar (también ubicado en Tigre). Estas organizaciones realizan, de manera conjunta o por separado, una multiplicidad de actividades ligadas a la educación popular; las cuales constituyen un antecedente insoslayable para comprender el surgimiento de los primeros Bachilleratos Populares. Así, esta articulación -impulsada centralmente por la CEIP- logró conformar en pocos años una serie de experiencias en educación popular que luego cristalizaron en los denominados Bachilleratos Populares. Las actividades más destacadas de estos “pasos previos” de los Bachilleratos Populares fueron los mapeos comunitarios en el barrio adyacente a la fábrica IMPA (Almagro), talleres de educación popular en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires y en la Zona Norte del conurbano bonaerense, alfabetización de adultos en Tigre, Encuentros de Educación Popular en Buenos Aires y el conurbano, seminarios de formación en educación popular en las organizaciones de la articulación, elaboración de documentos sobre educación popular de difusión en medios de comunicación y la militancia en general, entre otras actividades⁶⁸.

Existen diversos trabajos académicos que dan cuenta de estas particulares experiencias educativas de los movimientos sociales de Argentina que abordan los procesos de gestación y los antecedentes previos de los Bachilleratos Populares tanto en fábricas recuperadas, como en barrios populares, sindicatos y cooperativas; incluyendo sus relaciones de tensión y/o negociación con el Estado (Elisalde, 2008; Elisalde y Ampudia, 2008; Brusilovsky 2006; Sverdlick y Costas, 2008; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008; Areal y Terzibachian, 2012, Caisso, 2013). Existen otros trabajos que -a partir de diferentes estudios de caso- abordan la problemática de los BP desde la educación para el trabajo (Guelman, 2012) analizan sus proyectos y prácticas político-pedagógicas y/o su relación con el Estado y la construcción de “autonomía”

68. El carácter complejo de este proceso de surgimiento de las primeras experiencias de los Bachilleratos Populares requeriría un artículo de investigación en sí mismo, cuestión que excede este trabajo, pero que presenta un desafío a ser retomado en futuras investigaciones. Agradecemos enormemente las sugerencias y comentarios de Marina Ampudia al respecto.

(García 2011, Aguiló y Castro García, 2012), sus acciones colectivas y procesos de territorialización (Castro García et al., 2008), las dinámicas de articulación política de los BP (Brickman, Chirom y Wahren, 2012) y la relación entre los BP y las organizaciones sociales que los contienen (Longa y Ostrower, 2012; García, 2013).

Asimismo, se observa en los últimos años, un renovado interés desde los movimientos sociales por las prácticas y concepciones de la educación popular (Zibechi, 2005, Korol, 2006; Sirvent, 2008, Gluz, 2011). Si en la década del '70 "la pedagogía para la liberación" se constituía como la dimensión educativa de procesos de radicalización política, hacia el final de siglo XX y comienzos del XXI, las propuestas "freireanas" son retomadas para abonar las luchas de nuevos movimientos sociales que llevan a cabo procesos de resistencias y que, a su vez, asumen nuevos modos de construir opciones políticas ante las consecuencias de regímenes neoliberales regresivos (Rubinsztain, 2012).

En este trabajo nos proponemos analizar a los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos poniendo el foco de atención en la hipótesis de que estas prácticas político-pedagógicas emergen como propuestas y prácticas prefigurativas del cambio social que promueven estos mismos movimientos sociales. En este sentido, analizamos a los Bachilleratos Populares implican "campos de experimentación social" (Santos, 2003) que promueven formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar (tanto de la gestión estatal como privada), a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos, entendidos como "territorios insurgentes" (Wahren, 2011, Wahren, 2012).

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT "Acciones colectivas y educación popular desde los movimientos sociales. Un estudio comparativo entre los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de zona sur y zona norte del Gran Buenos Aires" del Grupo de Estudios de los Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) de la Universidad de Buenos Aires. Se adoptó un enfoque cualitativo utilizando como herramientas metodológicas entrevistas semi-estructuradas realizadas a estudiantes, profesores y egresados del Bachillerato Popular "Simón

Rodriguez” y el Bachillerato Popular “Roca Negra”. También se han realizado algunas entrevistas en profundidad a diversos docentes que aparecen como informantes clave de estos procesos por participar de estas experiencias desde sus comienzos hasta la actualidad. Por último, se analizaron distintos documentos internos y públicos producidos por los propios Bachilleratos Populares abordados.

Movimientos sociales, territorios, y “campos de experimentación social” educativos

Definimos al territorio como un espacio geográfico atravesado por relaciones sociales, políticas, culturales y económicas que es resignificado constantemente- a través de relatos míticos- por los actores que habitan y practican ese espacio geográfico, configurando un escenario territorial en conflicto por la apropiación y reterritorialización del espacio y los recursos naturales que allí se encuentran. Se configura, en definitiva, un territorio yuxtapuesto atravesado por relaciones de diálogo, dominación y conflicto entre diversos actores sociales, así como por sus diversos modos de utilizar y significar esos mismos territorios y recursos naturales (Wahren, 2011).

El territorio aparece entonces como una categoría compleja, móvil y en un permanente proceso de resignificación y disputa. En efecto, la idea de territorio no puede separarse de la noción de conflicto entre diferentes actores sociales en un proceso dinámico de territorialización -- desterritorialización - reterritorialización que implica, a su vez, una reificación de las identidades sociales de los actores que habitan y practican esos territorios. En última instancia, el territorio es un espacio multidimensional donde los actores sociales producen y reproducen la cultura, la economía, la política, en definitiva, la vida en común.

A partir de estas definiciones sobre el territorio, utilizamos el concepto de “movimiento socioterritorial” del geógrafo brasileño Bernardo Mançano Fernandes (2005), el cual nos permite focalizarnos sobre los movimientos sociales que hacen del territorio un espacio de cons-

trucción social y de dotación de sentido (Fernandes, 2005). En este sentido, consideramos con Zibechi (2003) que la presencia del territorio y la cultura de los actores subalternos en los intersticios de las relaciones de dominación, son las que justamente habilitan los procesos autonómicos. En estos casos es dónde se introduce la problemática del territorio como un espacio en disputa, construido por actores sociales antagónicos que resignifican ese espacio geográfico determinado, lo habitan, lo transforman y lo recrean de acuerdo a sus intereses y formas de vida y de reproducción social específicas. Así, los territorios se conforman como espacios geográficos pero al mismo tiempo se constituyen como espacios sociales y simbólicos, atravesados por tensiones y conflictos. El territorio aparece dotado de sentidos políticos, sociales y culturales.

Desde esta construcción particular y contingente que se desarrolla en los momentos de latencia de los movimientos, es que podemos pensar a los espacios en los cuales algunos movimientos sociales interactúan, como “territorios en disputa”. En estos territorios los movimientos sociales despliegan su potencia política, construyen los “laboratorios clandestinos para el antagonismo y la innovación” de los que nos habla Melucci (1994) para describir los momentos de latencia de la acción colectiva de los movimientos sociales.

Este proceso de territorialización de los movimientos sociales genera una disputa concreta en el territorio; una disputa que adquiere, entonces, un sentido político. Esta disputa en la “interface territorial” implica así una confrontación de mundos sociales y políticos con otros actores (por ejemplo, el Estado, las empresas, ONG’s, entre otros). Estos movimientos sociales territorializados -campesinos, pueblos indígenas, trabajadores desocupados, etc.- emergen con fuerza en el espacio público enfrentando a los escenarios estructurales construidos desde las políticas neoliberales.

Es este mismo anclaje territorial o esta construcción de territorialidad la que da una característica singular a estos movimientos, y, a modo de hipótesis, podemos reflexionar si no es esta misma territorialidad la que permite a estos movimientos reconstruir identidades y lazos sociales de

manera perdurable en el tiempo (y en un espacio geográfico específico). En este sentido, denominamos como “territorios insurgentes” a aquellos territorios practicados y habitados de manera preponderante por los movimientos sociales, donde se ponen en práctica “campos de experimentación social” (Santos, 2003) que van “más allá” de los esquemas del sistema/mundo colonial y capitalista sobre los territorios, signados por la capacidad de los propios actores sociales de autogestionar esos territorios. De esta manera, el carácter disruptivo de los movimientos sociales encuentra un espacio donde desplegarse plenamente conformando una nueva forma societal, política, económica y cultural anclada en el territorio y con una duración temporal mayor a la de la irrupción en la esfera pública como rebelión o acontecimiento. Retomando la idea de latencia de la acción colectiva de los movimientos sociales (Melucci, 1994), planteamos que el territorio habitado y practicado habilita una dimensión disruptiva -y a su vez creativa- de los movimientos sociales que se mantiene en el espacio-tiempo a partir de la recreación de prácticas y discursos que van “más allá” de la política institucional y con una temporalidad que trasciende las acciones colectivas de protesta focalizadas en el momento de visibilidad en el espacio público.

Esta territorialidad subalterna, al no estar escindida del conjunto de la sociedad, mantiene la disruptividad en relación al sistema/mundo hegemónico que signa la territorialidad. En este sentido, los “territorios insurgentes” no se encuentran exentos de conflictividad social pues si bien las formas predominantes de habitarlo y practicarlo están signadas por los movimientos sociales, la territorialidad capitalista/colonial continúa atravesando esos territorios en sus múltiples dimensiones, aunque ya no de manera hegemónica. En este sentido no pueden entenderse a los “territorios insurgentes” como territorios aislados del sistema/mundo hegemónico y sin conflictividad, sino inmersos en las disputas y espacios de diálogos y negociaciones que mantienen los movimientos sociales con los distintos actores que se enfrentan e interrelacionan en el territorio: el Estado, empresas, ONG’s, etc.

En este sentido, en las últimas décadas han surgido diversos movimientos sociales y organizaciones que renovaron las formas de hacer y pensar la política desde lugares no institucionales; desde el movi-

miento zapatista en México y el Movimiento de los Sin Tierra (MST) del Brasil, hasta gran parte de las organizaciones de trabajadores desocupados de Argentina, la agrupación H.I.J.O.S. y diversos colectivos y organizaciones sociales de Argentina (entre otros países latinoamericanos) han adoptado formas horizontales de discusión interna y posturas de autonomía con respecto al Estado, los partidos políticos y la Iglesia. Estos movimientos han marcado, así, una fuerte ruptura con las formas organizativas de la izquierda tradicional y de los movimientos político-sociales de las décadas anteriores (el “centralismo democrático”, el “verticalismo”, la “línea política orgánica”, etc.). En este sentido, una particularidad de estas organizaciones ha sido la forma de acción directa para sus acciones colectivas de protesta y la democracia directa, en su “forma asamblea”, para la deliberación y la toma de decisiones colectiva, que, en sus diferentes niveles y expresiones, “recrea y potencia antiguas y nuevas formas de sociabilidad y resistencia, al tiempo que va diseñando un nuevo paradigma de la política concebido desde abajo” (Svampa, 2007:78).

Los Bachilleratos Populares y las organizaciones sociales desde donde surgen podrían enmarcarse en este nuevo tipo de organizaciones, sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de autonomía frente a diferentes tipos de condicionamiento externo. Si bien estas organizaciones han mantenido relaciones con distintas organizaciones sociales y diversos ámbitos estatales, la gestión de los recursos obtenidos, así como el proceso de construcción de las prácticas políticas pedagógicas se han conformado, por lo general, de manera independiente frente a cualquier estructura externa a la propia organización, sea el propio Estado, ONGs u otros actores sociales, económicos y/o políticos.

En el contexto de América Latina, estas experiencias de organización política y productiva de los movimientos sociales han nacido al calor de crisis que pusieron en suspenso las bases de la sociedad industrial y desarrollista de las décadas previas, surgidas en el marco del paradigma de la Modernidad. Estas crisis dejan entrever algunos aspectos de un proceso que, autores como Boaventura de Sousa Santos, denominan de “transición paradigmática” (Santos, 2003). En este nuevo escenario, de lo que se trata, afirma de Santos, es de reinventar

la emancipación social partiendo de las prácticas sociales, las acciones colectivas y también las utopías posibles que proponen los nuevos movimientos sociales. Así, en esta búsqueda conceptual y práctica se recuperan (y reinventan) viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etc.) abriendo campos de experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. En efecto, desde las prácticas y los discursos que las acompañan, los movimientos sociales y sus experiencias de resistencia han resultado ser un espacio fértil para la construcción de nuevas sociabilidades y de otros modos de organización vinculados, en estos casos, a la generación de proyectos educativos alternativos y emancipatorios en el marco de la construcción de iniciativas colectivas que crean nuevos sentidos para las prácticas educativas y políticas (Santos, 2003).

En efecto, consideramos también que el proceso de resignificación del territorio, con sus particularidades, adquiere dimensiones prefigurativas para los movimientos sociales, ya que estos movimientos socio-territoriales ponen en práctica nuevas formas de organizar lo social, lo económico y lo político en estos territorios en disputa. Al poner en práctica estos “campos de experimentación social”, los movimientos sociales dan cuenta en lo cotidiano de estos nuevos mundos que se proponen construir. El territorio aparece, entonces, como una esfera donde la acción de los sujetos, implica nuevas reconfiguraciones que incluso escapan, en algunos casos, a los propios sentidos de los actores en pugna.

En el campo educativo los movimientos sociales de América Latina dan cuenta de estas prácticas prefigurativas ancladas tanto en los territorios en disputa como en los “territorios insurgentes”. De este modo puede observarse un pasaje de la resistencia a la creación de alternativas propias de los movimientos sociales; “si bien en un principio los proyectos educativos de los movimientos sociales fueron la forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales: la educación, la salud, el empleo, la vivienda, que se fueron degradando durante dos décadas de políticas neoliberales. Una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo deben encarar las ta-

reas que antes cumplía el Estado: si se limitan a competir con él, o si las tareas educativas que encaran forman parte de la construcción de un mundo nuevo” (Zibechi, 2005:2).

En el caso de los Bachilleratos Populares nuestra hipótesis es que su creación estuvo atravesada simultáneamente por estas dos dimensiones. Efectivamente, el Estado a principios del nuevo milenio no ofrecía alternativas masivas a la educación de jóvenes y adultos que se había visto relegada -tanto en términos pedagógicos, como presupuestarios y simbólicos- a un espacio marginal dentro del sistema educativo formal. De ahí que existiera un “vacío” en las posibilidades de acceso a la educación e la población joven y adulta al cual las experiencias de los Bachilleratos Populares vinieron a dar una respuesta -, limitada en términos cuantitativos si se piensa en una escala nacional pero con una interesante potencialidad político pedagógica en términos simbólicos y cualitativos. Pero, al mismo tiempo, los Bachilleratos Populares se habrían perfilado como espacios educativos de diversos colectivos y organizaciones sociales que establecían campos de disputas en territorios específicos donde venían promoviendo prácticas prefigurativas en diferentes campos como la producción y el trabajo autogestionado, la educación, la cultura y la salud comunitaria y popular, así como prácticas políticas ligadas a la autonomía y la democracia directa y asamblearia, por ejemplo en el caso de algunas fábricas recuperadas, organizaciones territoriales y movimientos de trabajadores desocupados (Svampa, 2007). En este sentido, la conformación de los Bachilleratos Populares vendría a ser una forma más de la extensión de la disputa territorial y de las prácticas prefigurativas de los movimientos sociales.

De este modo, no se puede entender a la escuela construida desde los movimientos sociales como algo totalmente escindido del propio movimientos social, a diferencia de la escuela formal que establece una territorialidad y una institucionalidad específica de la lógica estatal (o privada, según el caso) manteniéndose en una rígida “exterioridad” con respecto a la comunidad (Zibechi, 2005). Así, las escuelas conformadas por los movimientos sociales, en este caso los Bachilleratos Populares, aparecerían enmarcadas en la territorialidad de los

propios movimientos, como una extensión de esa territorialidad en el marco de las disputas de estos movimientos por el territorio que habitan y practican. Se forma, entonces, un “continuum⁶⁹ político-territorial” entre el movimiento social y la escuela proceso por el cual “los movimientos sociales están tomando la educación en sus manos, como parte de la lucha por crear un mundo diferente, con lo que ganan en autonomía frente a los estados y en capacidad crítica frente a los intelectuales y al saber académico” (Zibechi, 2005:1).

De esta manera, consideramos a este tipo de movimientos sociales como “sujetos educativos” que construyen espacios de formación y educación popular alternativos al formato educativo/escolar hegemónico. En este sentido, “considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos” (Zibechi, 2005:4).

Bachilleratos Populares en movimientos sociales

Para realizar este trabajo realizamos entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a integrantes del “Bachillerato Popular Simón Rodríguez” (BPSR), ubicado en la Zona Norte del Gran Buenos Aires (GBA); y el “Bachillerato Popular Roca Negra” (BPRN) de la Zona Sur del GBA. Esta elección responde a que ambas son experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones territoriales, ambas presentan territorialidades diferentes en contextos demográficos, económicos y sociales característicos de cada zona y ambas plantean un modo similar de llevar adelante este tipo de experiencias educativas y

69. La idea de continuum da cuenta de una inteligibilidad mutua entre dos espacios diferentes que mantienen una cadena comunicante común, así como lazos identitarios, sociales y políticos similares, aunque no idénticos, anclados en un territorio habitado y practicado por los movimientos sociales.

de acciones colectivas en los barrios.

El BPSR es parte de la Organización Popular Fogoneros (OPF) que nace en 1996, en barrios populares del municipio de Tigre, conformándose como un espacio político que, a partir de un anclaje territorial, despliega una serie de propuestas educativas y talleres con niños/as, adolescentes y adultos, proyectos productivos autogestionados, espacios de mujeres y jóvenes, huertas populares, entre otras actividades. Basado en una lógica horizontal, asamblearia y guiada por la educación popular y la construcción de autonomía y poder popular, la OPF se articula con diferentes organizaciones de la zona norte (Frente Arde Rojo) y con otras a nivel regional y nacional (Coordinadora de Organizaciones de Base-La Brecha).

Por su parte, el BPRN es parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) que se conforma en 2004 pero que viene de la experiencia de diferentes MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados) que nacen en 1998 a partir de mediados de los años noventa como parte de las organizaciones autónomas que conformaron el denominado “movimiento piquetero”, uno de los movimientos sociales centrales de la Argentina contemporánea (Svampa, 2007).

Estas dos organizaciones -en sus diferentes lógicas y tamaños organizativos-, empezarán a dar respuesta a las políticas de exclusión social, con esta doble lógica de solucionar los “vacíos estatales” pero al mismo tiempo conformar proyectos prefigurativos que denominamos “campos de experimentación social”, es decir, proyectos alternativos de los movimientos sociales anclados territorialmente.

“Los BP no surgen de la nada como BP sino como expresión de una experiencia de un montón de experiencias político, territoriales, sindicales que tenían una militancia muy de retaguardia en los 90 y de mera resistencia y en esa mera resistencia también buscar formas creativas de ejercer, hacer y decir la política de otra manera (...) en ese doble juego de la resistencia en detrimento de lo que pasaba y la posibilidad de buscar nuevas formas se cristaliza como una experiencia de educación popular muy potente la de los bachilleratos populares, también

porque todo el periodo de los 30 años anteriores había dejado como saldo un nivel de jóvenes y adultos, una población muy grande, que no había terminado sus estudios (...) esta población podría dar a pensar que la experiencia de los BP vienen a responder solamente a esa necesidad pero, a la vez que responde a esa necesidad, nosotros veíamos que existe ahí una forma de hacer la política, la pedagogía, que responde no a esa necesidad objetiva de conseguir un título sino a una necesidad subjetiva, militante de transformar la realidad, no en términos de cubrir parches, sino en términos de proponer nuevas maneras”.

Entrevista a Juan Ángel, educador Bachillerato Popular Simón Rodríguez (2013)

Tanto el BPSR como el BPRN forman parte de la denominada Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), que surge de la articulación de más de 45 Bachilleratos Populares distribuidos por el país (Brickman, Chirom y Wahren, 2012). Esta Coordinadora se conformó en el año 2006 para, por un lado pensar y discutir qué tipo de educación propone la experiencia y, por otro lado para organizar diferentes acciones colectivas de protesta (movilizaciones, clases públicas, interpelaciones públicas a funcionarios, etc.) para lograr la obtención del reconocimiento y la visibilidad por parte del Estado y del resto de la sociedad, tanto a nivel barrial, como a nivel municipal, provincial y nacional. Gracias a estas luchas articuladas los bachilleratos populares lograron obtener reconocimiento oficial por parte del Estado en diciembre de 2007 bajo la órbita de escuelas privadas en la provincia de Buenos Aires y, en marzo de 2008, las de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño. No conformes con un marco normativo que no los contemplaba en sus especificidades, en 2011 los Bachilleratos Populares lograron –luego de un plan de lucha que tomó más de tres años- el pase de la experiencia de los BP de la provincia de Buenos Aires a la gestión estatal bajo la Dirección de Adultos y el reconocimiento salarial de los educadores como trabajadores. En la actualidad la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha sigue exigiendo

el reconocimiento integral (títulos y salarios, parejas pedagógicas, becas estudiantiles, financiamiento de infraestructura, dirección colectiva, pedagogías de la educación popular, etc.) para el conjunto de los Bachilleratos Populares y la conformación de un marco normativo que contemple todas las especificidades de estas experiencias educativas que no se reconocen en ninguno de los formatos que actualmente contemplan a estas experiencias en ambas jurisdicciones.

Cabe resaltar que -además de la CBPL- existen otros espacios de articulación de bachilleratos Populares diferenciados de este primer espacio de coordinación. Estos son: la “Red de Bachilleratos Populares” y la “Coordinadora por la Batalla Educativa”, dos espacios que aglutinan otros BP y que realizan distintos marcos de alianzas, estrategias y planes de lucha para lograr el reconocimiento de la experiencia. La existencia de todos estos espacios da cuenta de la acelerada expansión y capacidad de presión política y social que éstas iniciativas están adquiriendo en los últimos años, conformándose como una de las mayores experiencias de educación popular desde los movimientos sociales de la Argentina contemporánea (Brickman, Chirom y Wahren, 2012).

En el contexto político actual los bachilleratos populares deben afrontar una nueva complejidad, la de un Estado que se presenta en los territorios para dar respuesta a las demandas educativas desde una lógica bancaria y de precarización educativa para los estudiantes y laboral para los docentes llamada FINES. Este programa se contrapone a la propuesta política pedagógica de los BP, en los propios territorios y con el aval del aparato estatal, lo que genera la confrontación con el Estado en el campo educativo por distintas propuestas de cómo concebir la educación, más allá que en el aspecto discursivo, los FINES aparecen con cuestiones similares a las pedagogías propuestas por los BP y las prácticas de educación popular de los movimientos sociales.

Este apartado intenta dar cuenta de tres cuestiones que nos parecen fundamentales para nuestro análisis de las prácticas político-educativas de los BP como “campos de experimentación social”: en primer lugar los BP son parte de organizaciones que tienen un trabajo previo en lo educativo y territorial, la experiencia viene a ser un espacio más

en el camino de construcción de poder popular de cada espacio. En segundo lugar, los BP tienen un proyecto educativo propio, coherente y afín con su “visión del mundo” que logran articular con experiencias similares. Por último, dicho proyecto se encuentra en una serie de disputas territoriales y por sentidos educativos con el Estado y otros actores del campo educativo.

Los Bachilleratos populares como prácticas prefigurativas ancladas tanto en los territorios en disputa como en los “territorios insurgentes”, presentan desde sus inicios dos dimensiones: por un lado, dar respuesta concreta a la necesidad de terminalidad secundaria para los sujetos jóvenes y adultos de los barrios donde ya estaban trabajando estas organizaciones sociales y, por el otro, proponer nuevas formas de pensar y practicar la educación.

“El BPSR es una escuela que hace diez años se gestiona democráticamente, horizontalmente, en asambleas, sin directores, sin jerarquías, asumiendo distintas formas pero siempre manteniendo ese principio político pedagógico que da cuenta que no es solo tapar un bache, que de última también lo es no hay que negar que vino a dar cuenta de una población que era totalmente excluida y marginada pero además de incluirla o no a cualquier costo sino con una determinada propuesta político pedagógica que habla, para mí, de una radicalidad política distinta”.

Entrevista a Juan Ángel, educador Bachillerato Popular Simón Rodríguez (2013)

En palabras de los propios actores, esta dualidad que enfrentan los BP es conocida y asumida, ya que “cubrir una necesidad” no iría en detrimento de construir otra educación. Tomaremos la primera de estas dos dimensiones para decir que dar respuesta al vacío en materia de educación que deja el Estado en los barrios populares implica una serie de conflictividades con el Estado y con las formas educativas hegemónicas. Esta territorialidad subalterna de la que hablábamos an-

teriormente, no se encuentra escindida del conjunto de la sociedad. Así, por un lado, las formas predominantes de habitar y practicar la educación por los movimientos sociales continua atravesada por múltiples dimensiones capitalista/colonial hacia el interior de los propios BP. Por otro lado, el Estado plantea sus propias estrategias de territorialización donde los planes FINES son un claro ejemplo de disputa del Estado y los bachilleratos desde lo institucional y en los propios territorios que tienen un fuerte impacto en las prácticas y proyectos de los BP.

“En el BP hay un impacto de las políticas estatales a nivel provincial, principalmente con el plan FINES 1 y FINES 2 en nuestro territorio, que en forma extendida han empezado a surgir estas experiencias y que coincidió con un momento de crisis interna del bachillerato muy fuerte que hizo que en el año pasado hubiera una crisis de legitimidad del proyecto del bachillerato en el territorio y que impactara fuertemente en el colectivo docente, no solo en los estudiantes. Esto nosotros como militantes intentamos pensarlo críticamente”.

Entrevista a Florencia, educadora Bachillerato Popular Roca Negra (2013)

Como planteamos anteriormente, el territorio es sede de estas complejidades y conflictos entre diferentes actores, donde -en este caso- la educación y el propio territorio atraviesan un proceso permanente de resignificación y disputa por el sentido y por las prácticas político-pedagógicas.

Esto nos lleva a la segunda dimensión, la de los bachilleratos populares como prácticas político-pedagógicas prefigurativas del cambio social, en la medida que piensan y practican otro tipo de educación. Entra en juego en esta dimensión qué tipo de construcción social promueven los BP, en qué sujeto educativo están pensando, qué proyecto emancipatorio están proponiendo.

“El BP es un centro que te educa para la transformación, o sería el ideal, no sé. Creo que esto lo sacamos una vez de un plenario, o si lo hablamos con los muchachos hablando así, esto de que el principal objetivo del Bachillerato o de todo en general creo, no conozco muchos Bachilleratos, es de hacer conciencias críticas. Creo que esto, al estudiante, al educando que va al Bachillerato lo queremos hacer consciente y crítico, que critique a la sociedad, que sea consciente de la sociedad que tiene, que sea consciente del Estado que nos gobierna, que sea consciente de que lo están cagando. Que se haga consciente de que en la fábrica en la que trabaja doce, ocho, nueve horas que lo están explotando, le pagan miseria, que sea consciente de que la sociedad no está tan bien como queremos que esté, que se yo... Creo que ese es el objetivo del Bachillerato Popular. En cambio el objetivo de otras escuelas es otro, en una escuela técnica es educarte en algo técnico que aprendas a usar máquinas, que uses tu cabeza sólo lo lógico y el resto al carajo. En una escuela media, el objetivo es que uses tu cabeza en la computadora, en sacar números, en hacer planillas a fin de mes para liquidar sueldos...”

Entrevista a Ricardo, egresado del BPSR (2011)

Ricardo nos habla de las diferencias entre el BP y lo que se enseña en “otras escuelas” en relación a los objetivos políticos-pedagógicos, en relación a qué tipo de sujeto educativo se quiere formar. En los territorios en disputa, en esos territorios que pretenden construir como “territorios insurgentes”, los movimientos sociales buscan la capacidad de los propios actores sociales de autogestionar esos territorios así como pensar y construir de manera colectiva la salud, la educación, el trabajo y todas las dimensiones de la vida social, poder “pensar-hacer” el espacio que habitan desde una posición crítica a las lógicas hegemónicas, pero también cuestionadora de los roles educativos que se presuponen para los educadores, los estudiantes y las posiciones de poder de los sujetos dentro de una escuela..

“Cada uno pienso que tiene que aprender a pensar por sí mismo. No estamos muy preparados para eso -sobre todo los de las generaciones anteriores- a pensar por cuenta de uno. Siempre fuimos dirigidos, no estamos acostumbrados.... lo he planteado eso yo también, que esa virtud que tiene este nuevo sistema de decidir las cosas por cuenta de nosotros, entender bien la situación y sobre esa base de entender bien cómo son los temas; decidir qué es lo que vamos a hacer, tanto como a quién vamos a votar, cómo vamos a cumplir el rol que le corresponde a cada uno. Pero qué sé yo, eso mismo... yo siempre fui empleado, nunca fui patrón, por ejemplo, y ahora acá uno de los lemas es “el trabajo sin patrón”, por eso TraSinPat, trabajo sin patrón. Pero pienso que, yo particularmente, al no tener quién me mande me veo medio perdido, como que se me apagó la luz de pronto. Pero también pienso que eso va a ir madurando, que la gente se va a ir acostumbrando a ejercer esa forma de desenvolverse y puede llegar a ser el trabajo en cooperativas mucho más efectivo en todo aspecto -en lo material también- que el trabajo en donde alguien manda y otros obedecen”.

Entrevista a Alberto, egresado del BPRN (2012)

La desnaturalización de ciertas prácticas parecería ser un trabajo común y continuo dentro de estos espacios, por eso decimos que los BP en movimientos sociales conforman una nueva forma societal, política y cultural anclada en el territorio y con una perspectiva emancipatoria a largo plazo. Estas experiencias habilitan una dimensión disruptiva -y a su vez creativa- de los movimientos sociales que se mantiene en el espacio-tiempo a partir de la recreación de prácticas y discursos que van “más allá” de la política institucional y con una temporalidad que trasciende las acciones colectivas de protesta focalizadas en el momento de visibilidad en el espacio público y que conforman “campos de experimentación educativos” en constante cambio y tensión con las prácticas bancarias de la educación hegemónica, incluso dentro de las mismas experiencias.

Reflexiones finales

Los bachilleratos populares no son escuelas definidas y acabas, por el contrario, son experiencias que “están siendo”, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores. Lejos de remitirse a “tapar un bache” u ofrecer solamente una solución concreta a los problemas dentro del barrio, los BP tiene la perspectiva de “una escuela nueva para un mundo nuevo”, y en estos procesos el hecho de ser parte de movimientos sociales más amplios les aporta una perspectiva emancipatoria enraizada en territorios practicados y habitados por los propios sujetos. Espacios geográficos, atravesados por conflictualidades y complejidades, contradicciones y potencialidades que se retroalimentan con los otros proyectos y prácticas de las organizaciones en la construcción paulatina, lenta y compleja de la conformación de estos “territorios insurgentes”.

Por último, este trabajo no pretende cerrar estos debates y discusiones que abonamos en el marco de nuestro equipo de investigación, así como también con las propias prácticas en los bachilleratos populares. Pretendemos más bien, provocar y profundizar las diferentes perspectivas acerca de estas novedosas experiencias educativas, sus desafíos y potencialidades, indagar acerca de las tensiones y espacios de diálogo con el Estado y la educación formal, así como las tensiones internas hacia adentro de las organizaciones que lleva de por sí todo proceso de construcción y crítica colectiva. Entendemos que diez años de funcionamiento es aún muy poco tiempo para terminar de perfilar tendencias a largo plazo de estas experiencias, que los BP no explotaron todas sus potencialidades y que las disputas por el significado de qué es la educación popular en y desde los movimientos sociales continuarán expandiéndose.

Bibliografía

1. Aguiló, Victoria y Castro García, María Celeste, “La educación en movimiento: las representaciones sociales sobre la educación en

- el marco de las experiencias escolares de los movimientos sociales”, III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; 2012.
2. Areal, Soledad y Terzibachian, María Fernanda, La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 513-532, 2012
 3. Brusilovsky, Silvia, Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Noveduc, Buenos Aires, 2006
 4. Caisso, Lucía, Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones en antropología*, vol. 14, no 2, p. 399-407, 2013.
 5. Castro García, M.C, Stratta, F, Puente, F, Longa, F, Wahren, J, Tozzini, L., Ostrower, L. Rubinsztain, Paola, “Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el “Bachillerato Popular Simón Rodríguez”, I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Buenos Aires, 2009.
 6. Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comp.), *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular*, Edición Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.
 7. Elisalde, Roberto, “Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”, en *Revista Novedades Educativas*, Edición 209, Noveduc, Buenos Aires, 2008.
 8. Fernandes, Bernardo Mançano, “Movimientos socio - territoriales y movimientos socio - espaciales” en *Observatorio Social de América Latina*, N°16, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
 9. García, Javier, *Bachilleratos Populares y “autonomía”: ¿espacios de la transformación o de la reproducción?* , *Boletín de Antropología y Educación*, N° 2. Julio, Buenos Aires, 2011.
 10. García, Javier, “Enfoque etnográfico y “bachilleratos populares”: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes”, *X Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2013.
 11. Giarracca, Norma, (Comp.), *La protesta social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*, Alianza, Buenos Aires, 2001.
 12. Giarracca, Norma (Comp.), *Tiempos de rebelión: “Que se vayan todos”. Calles y plazas en la Argentina: 2001-2002*, Serie Univer-

- salismo Pequeño, Experiencias de Investigación Nº2, Editorial Antropofagia, Buenos Aires, 2007.
13. Gluz, Nora, ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina, en Gentili, P. et al. Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación, Buenos Aires, CLACSO, 2011.
 14. Guelman, Anahí, Formación para el trabajo en una empresa recuperada: Trabajo territorial y formación política. Revista del IICE, (31), 69-82, 2012.
 15. Korol, Claudia, Caleidoscopio de rebeldías, América Libre, Buenos Aires, 2006.
 16. Longa, Francisco y Ostrower, Lucía, “Docentes y estudiantes en los contornos de la participación”, III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2012.
 17. Melucci, Alberto, “¿Qué hay de nuevo en los ‘nuevos movimientos sociales’?” en Lasaña, C. y Guefield, J. (Eds.) Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Madrid, 1994.
 18. Rubinsztain, Paola, “Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina 2001”, Revista Polifonías Nº 1, Depto. Educación, Universidad Nacional de Luján, Lujan, 2012.
 19. Santos, Boaventura de Sousa, Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.
 20. Schuster, Federico, “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en Schuster, F.; Naishtat, F.; Nardacchione, G. y Pereyra, S. (Comps.) Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea, Prometeo, Buenos Aires, 2005.
 21. Sirvent, María Teresa (2008), Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Miño y Dávila, Buenos Aires.
 22. Stratta, Fernando y Barrera, Marcelo, El tizón encendido, Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2009.
 23. Svampa, Maristella, “Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo”, Cuadernos de CENDES, mayo-agosto, vol, 24, Nº 65 (pp. 39-61), Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2007.
 24. Svampa, Maristella, Cambio de época. Movimientos sociales y po-

- der político, Siglo XXI Editores y CLACSO, Buenos Aires, 2008.
25. Sverdlick I., Costas P., "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires", en Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas Nº 30, Buenos Aires, 2007.
 26. Tarrow, Sidney, El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política, Alianza, Madrid, 2009.
 27. Wahren, Juan, "Territorios Insurgentes: La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina", IX Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
 28. Wahren, Juan, "Movimientos sociales y territorios en disputa: Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta", Trabajo y Sociedad Nº 19, Invierno, [pags. 133-147], Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, 2012.
 29. Zibechi, Raúl, "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos" en Observatorio Social de América Latina, Nº 9, CLACSO, Buenos Aires, 2003.
 30. Zibechi, Raúl, "La educación en los movimientos sociales", Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005). Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>, 2005.

Crítica de la coyuntura y coyuntura crítica:

Arte y multitud

Sebastian Elisalde

Sociólogo. (FCS-UBA). Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires sebaelisalde@hotmail.com

En el contexto de la crisis argentina de 2001, adquirieron centralidad numerosas aproximaciones a la vinculación entre dicha coyuntura y la práctica de los movimientos sociales, ya que estos dominaron las movilizaciones que tuvieron epicentro alrededor de diciembre de ese año.

Emilio De Ipola ha clasificado los enfoques que abordaron las movilizaciones a partir del 19 y el 20 de diciembre de 2001 entre aquellos de énfasis más politicista o más societalista. Mientras en su lectura los primeros hacen eje en los cambios en las configuraciones político-estatales y en las relaciones entre sistema político y sociedad civil⁷⁰; los enfoques societalistas apuntan a identificar, por ejemplo, el fenómeno asambleario en términos de una renovación o producción de lazos sociales

70. Entre los que se encuentran las diversas discusiones en torno a la crisis de representatividad de la dirigencia política (Lozano, 2001; Rinesi, 2007), las transformaciones en las formas y prácticas de deliberación y toma de decisiones, el contenido destituyente, el poder de veto de las multitudes en la calle, las formas de democratización y resignificación del espacio público (Cafassi, 2002; Dri, 2006, Cabral, 2006), las búsquedas de nuevas formas de protagonismo (Battistini, 2002) el replanteo del sentido de la política y su práctica (Svampa, 2008), dado tanto en términos de re-ciudadanización, reconstitución de identidades y abandono de la llamada ciudadanía patrimonialista de los años 90, o en términos de antipolítica o contrapoder (Colectivo Situaciones, 2002).

y construcciones de sentido o subjetividad, centrándose en las nuevas formas del convivir y del reconocimiento recíproco, la recreación de formas de solidaridad e iniciativas en el campo cultural e ideológico⁷¹. Del conjunto de estudios que conforman este panorama deseamos destacar la necesidad de profundizar una reflexión, inmanente a los conceptos movilizados, que no se contente en la particularidad de la interpretación coyuntural, con el mero señalamiento de una adecuación fáctica, o en la indicación crítica de la ambigüedad de las categorías no utilizadas o compartidas por el autor.

Es en ese marco que las discusiones en torno a los rasgos y conceptos adecuados para dar cuenta de los acontecimientos de 2001 tuvieron como uno de sus ejes al concepto de multitud formulado por Antonio Negri, inclinándose la discusión más en torno a la pertinencia fáctica de su adecuación coyuntural, que a la discusión inmanente de aquello que en el concepto se hallaba en juego.

Este concepto, que aparece con fuerza en el panorama filosófico en la década del '90, tras la caída del muro de Berlín y en el marco de la expansión neoliberal -tanto en América Latina como a escala global- adquiere difusión de la mano de la publicación en castellano del libro *Imperio* de Antonio Negri y Michael Hardt. En este libro, el concepto de multitud es elevado a un rango fundamental en lo que hace su identificación como sujeto de las luchas por la emancipación en el marco del posfordismo que vendría a definir la especificidad de la coyuntura contemporánea.

71. En este grupo podemos enumerar aquellos estudios centrados en las asambleas como formas de producción de códigos culturales y prácticas innovadoras Di Marco (2003), abordando el discurso de los asambleístas y vecinos como campo de constitución y disputas de subjetividades, introduciendo las dimensiones deseantes de la política y las dimensiones políticas del deseo (Ana María Fernández, 2006), discutiendo la noción de una subjetividad posestatal (Lewcowicz, 2001), recuperando tradiciones centradas en las nociones de autonomía y contrapoder que resaltan el elemento autoafirmativo de la multitud (Zibechi, 2003, Negri 2003), y a aquellos centrados en reconducir estos acontecimientos a una reconceptualización del concepto de clase (Svampa, 2006; Gomez, 2014).

En este artículo buscamos revisar la relación que en el particular desarrollo de la cuestión del arte se da entre crítica y coyuntura, no tanto a partir de un análisis que busque verificar o refutar la facticidad del diagnóstico de coyuntura en que se basa, sino más bien, realizar una lectura que atienda a las problemáticas que al interior de su exposición permiten una crítica de las trayectorias inmanentes al concepto de multitud. Esto es, antes que tomarlo como una instancia cerrada y caduca, interrogar su actualidad a partir de una dimensión que excede la utilización del concepto en el marco de su emergencia. Antes que preguntarnos por la adecuación de los rasgos de la multitud negriana a la coyuntura argentina y los movimientos sociales, insistir en aquellos elementos que, al interior del concepto, nos permiten revisitar la cuestión de la crítica y la producción de conocimiento hoy.

Multitud y coyuntura

La apuesta teórica en que se basa *Imperio* anuda un enfático diagnóstico de coyuntura con un posicionamiento ontológico que Negri ya había formulado en *Poder constituyente*. Aquí, a partir de una relectura de la teoría política, insiste en el carácter anterior del poder constituyente frente al poder constituido. Su interpretación parte de la identificación de un dualismo entre poder constituido y constituyente con el cual análoga los dualismos acto-potencia, negatividad-positividad, y los trastoca e invierte productivamente en una identificación, enfatización y subsunción del poder constituido bajo el segundo polo del dualismo (constituyente, potencia, positividad). Luego, en el contexto de este giro hacia un monismo en el plano ontológico, y a través de su relectura de Spinoza, es que el concepto de multitud irá a adquirir centralidad.

Podemos enfatizar tres elementos centrales en el diagnóstico de coyuntura producido en *Imperio*: en primer lugar, la configuración de un nuevo esquema de poder mundial a partir del proceso de globalización que caracteriza a la fase contemporánea del capitalismo (el *Imperio*); luego, las transformaciones en el modo de producción y organización del trabajo, que definen a la coyuntura actual como basada en el posfor-

dismo; y en tercer lugar, la emergencia de la multitud, como modalidad de subjetivación dominante.

La multitud es, en adición al sentido histórico preciso que hace su identificación con la coyuntura que *Imperio* describe, ontológicamente definida. La idea de una productividad inherente a la multitud, como una instancia subyacente y solapada, toma importancia en este contexto al comprenderse tanto como verdadero motor del desarrollo capitalista como nodo de sus principales transformaciones. El punto central que otorga importancia actual a este concepto es que en el marco del mundo completamente globalizado del *imperio*, capital y trabajo se enfrentan “cara a cara”, ya sin mediaciones; de manera que, al mismo tiempo que constituye la forma dominante de reproducción del capital, la multitud ha adquirido una composición tal que está en condiciones de liberarse del control sobre sus fuerzas productivas. Éstas, ancladas ahora en la cooperación, la información y el afecto como pilares centrales de la producción de valor, pueden conducir el proceso productivo sin necesidad del capital; como comenta Viguera (2002: 226):

En cierto modo, la propiedad privada de los medios de producción ha dejado de tener sentido conceptual -aunque siga vigente jurídicamente- ya que la multitud está en condiciones de sostener por sí misma la producción en una suerte de comunismo espontáneo y elemental.

En la aproximación negriana a la multitud, el capitalismo se presenta así como un tejido compuesto fundamentalmente por la potencia ontológica de la multitud. Este movimiento que identifica a esa misma multitud como lo disruptivo frente al capital, deja de lado la producción de la contradicción como instancia relevante para la agencia política.

El esquema político delimitado por *Imperio* quiebra la idea de intervención, tanto al nivel del “eslabón más débil” de la cadena (como en Lenin) como del “eslabón más fuerte” (como en Tronti). El capitalismo biopolítico no tiene ya momento negativo. La multitud como subjetividad implica una adecuación y solapamiento con este esquema

(este, veremos, es el centro de la crítica de Badiou). No tiene en ella ninguna intervención la negatividad.

Queremos evitar definir el tránsito al *imperio* en términos puramente negativos, en términos de lo que no es, como se hace, por ejemplo, cuando uno dice: el nuevo paradigma se define por la decadencia definitiva de los estados-nación soberanos, por la desregulación de los mercados internacionales, por el fin de los conflictos antagónicos entre los sujetos estatales, etcétera. Si el nuevo paradigma consistiera únicamente en esto, sus consecuencias serían realmente anárquicas. Sin embargo, el poder -y Michel Foucault no es el único que nos lo enseñó- teme y desprecia el vacío. El nuevo paradigma funciona en términos por completo positivos y no podría ser de otro modo (2002:29)

La lectura de Negri de esta situación es que la inversión de capital de la totalidad de la vida permite la intervención en cualquier y todos los puntos. En *Imperio* sobresale así la idea de que las mutaciones en los modos de producción y, en particular, del capitalismo, no se deben a determinaciones internas del capital ni a motivos morales sino que constituyen fundamentalmente una respuesta a las luchas políticas, al deseo desterritorializador de la multitud y, en este sentido, representan un intento productivo y afirmativo que excede las posibilidades y características de la disciplina localizada.

Esta importancia del rol de lo social en sus mutaciones constituye, al mismo tiempo que un problema teórico significativo, uno de los puntos de interés del planteo negriano de la multitud. El núcleo del desarrollo de *Imperio* se encuentra así en este intento de dar cuenta de esa continuidad (entre ontología e historización) atendiendo a las transformaciones coyunturales que busca describir. En tal sentido, la pregunta por el lugar de la crítica a la coyuntura y de la multitud se mantiene como un interrogante clave que, en el apartado próximo, ilustraremos y desarrollaremos a través de una atención a la indagación negriana sobre el lugar del arte. Este punto, pone de manifiesto un momento clave en relación a la extensión del concepto de multitud, y a su sentido en relación a un campo concreto de indagación en lo que

hace a su funcionamiento. La minimización de Negri de la negatividad como instancia relevante para la crítica nos deja en una situación compleja en relación a las formas efectivamente válidas para la crítica de la continuidad de la dominación capitalista, y en particular, en relación a los puntos de intervención y las formas de intervención política tendientes a su cuestionamiento

Crítica y multitud: el arte como modelo

Para plantear explícitamente la cuestión de la agencia y de las formas de la multitud, me parece relevante tomar un desvío de la frecuente identificación que la misma tiene en los fenómenos movilizatorios. El arte es un sitio particularmente clave para dar cuenta de la relación entre agencia (en este plano entendido como el conjunto de prácticas de una determinada manifestación artística) y mundo (generalmente concebido como el contexto para/en el que ocurre la formación de la obra de arte). Esto se debe a que, como argumenta Negri, el arte consiste en una particular forma de producción de mercancías en que el plano creativo, la individualización y flexibilización constituyen instancias propias del campo, incluso con anterioridad a su difusión al conjunto del modo de producción: “El desarrollo artístico transforma la abstracción de las relaciones sociales en las que estamos inmersos en figuras corpórea”.

En tal sentido, un análisis de las formas de la disrupción en el arte va de la mano con una teorización de las formas de la crítica más allá de ese campo, cuyo funcionamiento es paradigmático (en el sentido de ejemplar) de las pautas operatorias del posfordismo⁷².

Los escritos de Negri sobre el arte ofrecen una descripción concreta de las formas de la crítica como formas de la agencia colectiva de la

72. Esta noción también es desarrollada en extenso por Virno (2002) a través de la identificación del virtuosismo como uno de los rasgos predominantes del trabajo posfordista.

multitud. Negri vincula la producción de arte directamente a la productividad colectiva de la multitud. La situación del arte bajo el capitalismo requiere así ser localizada dentro del funcionamiento de la cultura capitalista, considerada ésta como una respuesta a la potencia de la multitud. En el mismo esquema que vimos con la biopolítica, el capitalismo ha llevado a cabo la subsunción real del arte y la cultura -no hay un punto externo de resistencia que exceda a la estructura ontológica de la cultura, al menos desde el punto de vista del *Imperio*. En su ensayo “El arte y la cultura en la era del *imperio* y el tiempo de las multitudes” (2007), Negri recupera la crítica de la industria cultural realizada por Adorno y Horkheimer (2003) y destaca la idea del predominio de una especie de fascismo genérico invadiendo los medios de comunicación. Esta invasión toma, sin embargo, la forma de una masiva estetización de la existencia. De esta manera, el giro pretendido por Negri va en el sentido de un desplazamiento de la alternativa negativa de la crítica adorniana y lo que entiende como teorías de la manipulación, en línea con su cuestionamiento más profundo de una noción represiva de la ideología.

No obstante, vale destacar que Adorno, en su Teoría estética (2004[1970]), había ofrecido una crítica negativa del funcionamiento del arte en el marco de un capitalismo tardío conceptualizado en un sentido similar al negriano en cuanto a la extensión (total) de su dominación. En ese marco, la indagación por la autonomía del arte y la crítica enfatizaba el punto en que la obra de arte autónoma se expresa, a la vez, tanto como mercancía y objeto de intercambio, como contradicción y negación de la forma mercancía.

El pensamiento de Adorno en torno al arte piensa justamente aquello que Negri desplazaría: la relación entre arte y mercantilización como una relación entre dos procesos discontinuos. Negri desplaza el pensamiento en torno a esta relación de dos formas: primero, enfatizando que todo el arte y cultura (y toda vida, como hemos visto) son completamente penetrados por el capitalismo, y, luego, mediante la inversión de esta perspectiva, argumentando que es el resultado del poder de la multitud. De este modo, la relación se anula bajo a la determinación unilateral en la potencia de la multitud. Esta posición, que podría pensarse cercana a la de los estudios culturales (en que la autonomía del arte se identifica con

el campo más abarcador de la cultura en general), converge también con aquellas posiciones que enfatizan el poder creativo de la cultura de masas o de los consumidores.

Estos dos enfoques, como caricaturas que oponen a un Adorno elitista que piensa el arte crítico de una forma inmanente e independiente de su recepción y un culturalismo que valora lo popular independientemente del contenido, son disueltos en la posición negriana como dos caras de la potencia ontológica subyacente de la multitud.

De manera análoga a lo que sucede en *Imperio* con la biopolítica, la invasión completa del capitalismo es en realidad el signo de un comunismo latente: “una nueva producción de deseo ‘que tendrá lugar’ en un nuevo terreno, el de la multitud y la posmodernidad” (2007: 50). Las complejas mediaciones de la dialéctica de la autonomía del arte que formulaba Adorno son sustituidas por un optimismo lineal en la potencia inmanente de la multitud.

¿De dónde viene este poder de la multitud en el marco de la cultura dominada por la estetización de la existencia? Para Negri encontramos ese poder en la capacidad que el mundo actual encuentra en la producción de imágenes como medios propios de resistencia. El hecho de que ahora la multitud tiene cámaras y puede filmar la violencia policial constituye un ejemplo de esta línea argumental: “La multitud –afirmase rebeló por medio de su propia capacidad para producir imágenes, rebelándose ante la abstracción del signo” (2007, 49). En un sentido análogo, internet y las nuevas formas de comunicación 2.0 expresarían un empoderamiento similar de la multitud. Ahora bien, la capacidad de circulación y producción de imágenes de resistencia no anula un poder real operante a través de la concentración y distribución por parte de conglomerados mediáticos. En este punto, vale una indagación en línea con las posiciones de Guy Debord: aun reconociendo que estas imágenes podrían constituir un espectáculo de resistencia, ¿no implican y realizan, al mismo tiempo, una alienación del espectador en tanto consumidor de esas imágenes? Otra pregunta complementaria, y que hace al interrogante central por la forma de agencia de esta potencia de la multitud es: ¿qué forma deberían tomar estas imágenes

de resistencia, son estas indiferentes en relación a su fin? ¿Qué es exactamente un arte de la multitud?

La respuesta de Negri apela al poder colectivo de la multitud. La “vida” es recuperada como término clave, y como esta gran transformación tiene lugar dentro de la vida, las “nuevas formas de expresión; son figuras sin medida, desmesuradas, monstruosidades formales” (2007: 51). El arte de la multitud es el arte de producir nuevos seres inconmensurables, que desde el punto de vista de las limitaciones del poder constituido del *Imperio* sólo pueden aparecer como lo monstruoso:

¿Qué, entonces, significa actuar artísticamente? Significa construir un nuevo ser; significa hacer que un espacio global se refleje sobre sí mismo, redirigirlo hacia las existencias singulares. (2007: 55)

La redirección a la singularidad ha sido también definida en términos de éxodo, como una transmutación de los valores de resistencia hacia una fuerza constitutiva de una biopolítica afirmativa. El arte, como uno de los sitios de esta producción de “otra posmodernidad”, funciona así través de un éxodo “como único acontecimiento creativo posible”. Su creatividad radica así en la fuga de la multitud desde la partición existente de las identidades. Esta línea de fuga de las identidades socialmente constituidas se disuelve por “inmersión cósmica” en el poder creativo e inmanente del éxodo como una “anticipación estética de un futuro comunista”. El trabajo de desplazamiento de las identidades existentes es lo que expone el artista en su tarea.

En “Hacia una definición ontológica de la multitud”, la convergencia entre labor artística y potencia de la multitud adquiere mayor claridad:

Hoy necesitamos nuevos gigantes y nuevos monstruos que pueden juntar naturaleza y la historia, trabajo y política, arte e invención con el fin de mostrar el nuevo poder atribuido a la humanidad por el nacimiento del Intelecto General, la hegemonía del trabajo inmaterial, las nuevas pasiones abstractas y las actividades de la multitud. Necesitamos un nuevo Rabelais, o, mejor, muchos de ellos. (2008: 88)

En cuanto a la agencia de este arte, Negri entiende que es colectiva antes que la obra de un artista singular. El material del arte, su “materia prima”, es la corporalidad como el punto de una “sustancia viva común”. La negatividad, en cuanto a la negación o destrucción de material existente para abrir el espacio de creación, es suprimida mediante esa productividad colectiva inmanente encarnada en la producción monstruosa de la figura de este mismo exceso.

En una intervención contraria a esta concepción puramente positiva del poder artístico, el pensador italiano Franco “Bifo” Berardi ha indicado las psicopatologías de las relaciones sociales en el capitalismo, que se derivan de la integración de las nuevas tecnologías del “ciberspacio”. Plantea, en un contrapunto interesante al optimismo empoderador de Negri:

El universo de los emisores –o ciberspacio– procede ya a velocidad sobrehumana y se vuelve intraducible para el universo de los receptores –o cibertiempo– que no puede ir más rápido de lo que permiten la materia física de la que está hecho nuestro cerebro, la lentitud de nuestro cuerpo o la necesidad de caricias y de afecto. Se abre así un desfase patógeno y se difunden las enfermedades mentales, como lo muestran las estadísticas y, sobre todo, nuestra experiencia cotidiana. (2007:178).

En el nuevo sujeto posmoderno debemos tener en cuenta el papel de financialización, que tanto depende de este tipo de tecnologías y las integra dentro de la forma de un cálculo constante del riesgo. Berardi señala, también contra Deleuze y Guattari, la necesidad de reconocer el lado negativo de esta experiencia. Berardi cuestiona el despliegue acrítico de la “creatividad” y el “activismo” en el pensamiento post-autonomista al considerarlo acorde a una nueva organización social de la “economía Prozac”. En particular, el cierre social de tales posibilidades emancipatorias hace a Berardi mucho más escéptico en relación a la aparición de cualquier nueva ola revolucionaria o subjetivación radical en ese contexto.

El boom de la new economy a mediados de los años '90 y la puntocom manía, que se difundieron en aquellos años de alianza entre el trabajo cognitivo y el capital financiero, fueron indisociables de la prozac economy. La benzodiazepina sostuvo el esfuerzo de millones de trabajadores precarios en su camino hacia el éxito empresarial. Y el puntocom crash que golpeó al sistema productivo global al inicio del nuevo milenio no se puede disociar del colapso psíquico que en ese momento golpeó al organismo colectivo en estado de electrocución permanente: prozac-crash (2007:95)

El resultado de su análisis da cuenta de una postura crítica de las instancias positivizadas y puestas como expresión de una crítica radical del funcionamiento de la posmodernidad. En tal sentido, resulta un contrapunto interesante, en el marco de referencias y trayectorias políticas comunes, al optimismo incondicional de Negri y la identificación que realiza entre formas de subjetivación en la coyuntura y formas críticas a esa coyuntura mediante la apelación a la figura de la potencia de la multitud. El señalamiento de Berardi de esta situación psicopatológica ofrece una indicación de la negatividad suprimida por Negri en la formulación de su concepto de multitud.

Insistiendo aún más en esta crítica podemos notar, con Alain Badiou, cómo la lectura optimista de Negri converge, tanto en la práctica artística como en relación a la biopolítica, con la ideología operativa del capitalismo contemporáneo. El problema crucial es allí la necesidad de una posible distinción entre el arte material de las multitudes y el arte del capital. Contra la sugerencia de Badiou de que su postura se identifica con la lógica diferencial del capitalismo –y en la que el arte es una experiencia particular–, Negri insiste en los flujos y la abolición de las identidades particulares como marca de distinción. Sin embargo, esto sólo apunta a recomponer una identidad global de lo común, lo cual aparece fundamentalmente indistinguible de las formas actuales del capital, la multitud incluida.

Para Badiou, el referente ideológico del concepto ontológico político del poder constituyente de Negri, en la argumentación de *Imperio*, no solo no es más que el reflejo del poder capitalista en abstracto, sino, en particular, el de los Estados Unidos. El lugar de Estados Unidos y las

discusiones en torno a su rol como potencia hegemónica cobran relevancia en el marco de las críticas empíricas a la lectura negriana del *imperio*. Badiou afirma en este punto que la metafísica del poder de los Estados Unidos es una metafísica de lo ilimitado, y que justamente, en el escamoteo de este punto, el argumento de Negri converge con una fantasmática metafísica del capitalismo que se entiende y autopercebe como acumulación ilimitada.

Afirmaciones como: “El gobierno de Estados Unidos no es el centro del *Imperio* y el presidente no es su Emperador” motivan una consideración crítica de las segmentaciones y jerarquías, y su indefinición en el marco de la argumentación de *Imperio*. La naturaleza empírica cuestionable de esta tesis ha sido, sin duda, gran parte del debate crítico que ha atraído *Imperio* y que se ha centrado en la insuficiencia de este elemento para dar cuenta de la coyuntura inmediatamente posterior a su publicación⁷³. La crítica ha recurrido continuamente al hecho de que el argumento para la superación del Estado-nación por el capitalismo contemporáneo ignora los modos en que el capitalismo se acumula alrededor y a través del Estado-nación, así como el rol de la concentración del poder militar en los Estados Unidos (que es reconocida como un factor relevante en *Multitudes*, pero descentrando el lugar de ese poder por el carácter disperso del poder del capital).

Al tomar al *Imperio* como el tejido ontológico en el que todas las relaciones de poder se tejen juntas, Hardt y Negri dispersan el poder capitalista y omiten la posibilidad de una consideración analítica de los elementos intervinientes en su concentración o localización. Este problema se agrava cuando se trata de la cuestión de la crítica y la resistencia al *Imperio*.

¿Es la alternativa liberación nacional-globalización democrática una alternativa tal que agota las respuestas posibles de esta coyuntura política? Este interrogante pone en cuestión un elemento central: la necesidad de una consideración de determinada lógica de la sobre-determinación que incorpore, como momentos relevantes del análisis, la

73. Cfr. Borón, 2002; Rush, 2003; entre otros.

crítica a la constitución de las identidades políticas que realiza Negri; a la vez que se tienen en cuenta aquellos elementos insoslayables de la coyuntura política como elementos que delimitan las alternativas que ellas ofrecen.

La alternativa presentada como cuestión es particularmente importante en tanto esa oposición se superpone con el contraste de la organización entre partidos y redes en los que la multitud como sujeto político se inserta. El argumento negriano enfatiza que aceptar cualquier elemento funcional de la nación como punto de partida de la resistencia lleva aparejado una lógica paleo-leninista de toma del poder que incorpora los errores del antiimperialismo, el chovinismo nacional y la organización del partido, opuesta ella a la lógica de los flujos excesivos, siempre en movimiento, de la multitud.

Esta afirmación ontológica o metafísica, en la que ningún centro puede funcionar plenamente como centro, ampara la omisión del análisis de la organización real del poder. El centro ausente del poder reconoce la importancia de los Estados Unidos, pero, al mismo tiempo, señala que consiste en un modelo policéntrico y descentrado. Ese poder es entonces ocupado por el capital y su funcionamiento como red. En este sentido, las posiciones de Negri ofrecen una torsión relevante con el modelo de redes enunciado por Bruno Latour. Si bien ambos están de acuerdo en la positividad fundamental de las redes, y en su pertinencia y centralidad coyuntural, mientras Latour las moviliza como estrategia de resistencia a cualquier conceptualización del capital, Negri simplemente lo toma como el signo de un comunismo inmanente e inminente por venir.

La relación de Negri con la negatividad supone su relegamiento en pos de una valorización de la energía, la producción y acumulación. Este movimiento, sin embargo, no implica una ruptura con la lógica de funcionamiento del capital sino que, más bien, la réplica. El modelo de red, de un poder fractalizado y descentrado converge tanto con el modelo de administración de la intervención militar a nivel global, como con las operaciones del capitalismo neoliberal. En lugar de considerar a dichas redes como un momento dado de la coyuntura sobre la cual intervenir teóricamente, este funcionamiento es afirmativizado y puesto

en concordancia con la crítica y la disrupción propia de la multitud. Esta afirmativización de las redes y la intervención global se torna aún más problemática cuando su contenido se solapa bajo la forma del dominio militar y financiero, constituyéndose como una autopresentación edulcorada de su rechazo a la negatividad. La ideología de la flexibilidad, la afirmación del riesgo, la supresión de las fronteras y la celebración de lo positivo son sus formas predominantes. Ante ellas, es que una lectura atenta a su funcionamiento debe pensarlas antes que como momentos ontológicos dados, como el resultado de la intervención y producción de esas mismas agencias. En lugar de pensar el movimiento del capital en su flexibilidad, carencia de riesgo, límites y plenamente positivo como momentos últimos, es necesario pensar esas figuras como el resultado de una auto-producción ideológica y material de flexibilidad, carencia de riesgo, etc. Tomar esas figuras, antes que como instancias ontológicas, como momentos productivos para la indagación.

Otro elemento relevante de las posiciones de *Imperio*, y de esta convergencia entre crítica y coyuntura, radica en las formas de agencia derivadas de ella. Negri deja en la potencia de la multitud el horizonte inmanente del comunismo a través de una acción plenamente afirmativa. De esta manera, las múltiples y superpuestas formas que adquiere la negatividad (como reificación, sufrimiento, etc.) son deslindadas de la agencia política tanto como de su consideración como consecuencia del capital.

El hecho de no considerar estas formas de negatividad como instancias productivas para la crítica lleva a las simplificaciones mencionadas en las tesis de Negri, en la que el gesto más radical del pensamiento contemporáneo fatalmente se repliega en un seguidismo del capital. Esto no es, por supuesto, el resultado de una intencionalidad, que en Negri es, por el contrario, codificada como resistencia: una crítica al vacío y la pobreza, que expresan un poder ontológico positivo y, en ese sentido, productivo de formas e identidades rebeldes.

Esta resistencia a una dialéctica entre las instancias positiva-negativa de las formas sociales y de su historización proviene de una identificación de la dialéctica con el funcionamiento del capital, en el

que la negatividad es sólo expuesta como motor del capital sin forma alternativa. También proviene de sus objeciones a las diversas formas de pensamiento débil en expresiones que reifican la negatividad en un modelo cuasimístico de trascendencia liminal : una concepción de lo negativo como marginal al capital, como un punto límite que trasciende de alguna manera la existencia.

El capital opera a través de forma determinadas de negatividad -de alienación del tiempo, la vida y trabajo, la destrucción ecológica y social- de la mano de su acumulación. A pesar de que Hardt y Negri afirman al *Imperio* como una potencia mundial desterritorializada, sin un centro o límites. la propia necesidad de precisión en la negación del capitalismo, en su “destrucción creativa”, crea un espacio heterogéneo y estratificado de lucha en que las formas de su presentación como ausente de límites y centro debe ser leída sintomáticamente. Hardt y Negri reconocen una tendencia del capitalismo a su globalización, y a lo que Marx denominó subsunción real . El problema es que detenerse y ontologizar esa tendencia como un estado alcanzado y realizado, antes que un diagnóstico es la repetición de una fantasía propia del capitalismo. Al hacerlo descuidan las tendencias contradictorias de la subsunción, en que la subsunción formal y real no simplemente forman etapas históricas discretas, sino también conjuntos y estrategias heterogéneas y solapadas. El carácter absoluto global y local de este proceso es hipertrofiado por Hardt y Negri de manera que la posibilidad de producir interrogantes al interior y sobre esos solapamientos se vuelve problemática. El resultado es que la identificación y relegamiento de la negatividad ocuyen un desarrollo y problematización de las contradicciones internas y problemas específicos en que la multitud en tanto sujeto se expresa.

El valor de la negatividad, que entendemos es dejado de lado en Negri, no implica una incitación a su recuperación sin más. Esto es particularmente relevante si intentamos pensarlo en relación a las tonalidades emotivas de la coyuntura actual. Como veíamos en Berardi, una forma de valorización de la negatividad puede identificarse en la crítica a la convergencia entre financiarización y economía-prozac. La depresión se mostraba como una forma de la negatividad, pero esta

tonalidad emotiva, en sí misma, no puede constituir el único y último movimiento de la lectura, movilizándose como una instancia ahistórica y final (que en Berardi no lo es, sino que es más bien articulada en su problematización de la coyuntura). Afirmación y negación como instancias externas puras e identitarias, dadas de una vez y para siempre; inmanencia y trascendencia como sus expresiones espacializadas, también hipertrofiadas al rango de atributos propios y definitivos hallables en la materia, constituyen la superficie y las alternativas sobre la cual el concepto de multitud debe problematizarse atendiendo a aquellos elementos que lo definen en su relación con una coyuntura y posicionamiento particular. En este sentido, es que el recorrido realizado intentó, antes que demostrar y definir al concepto de una manera definitiva, expresar los distintos problemas que en su enunciación atraviesa, atendiendo tanto a aquellos elementos que incorpora autoconcientemente, como a aquellas instancias que, en sus silencios, permiten continuar interrogándola.

Bibliografía

1. Berardi, Franco Bifo. Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Buenos Aires, Tinta limón, 2007.
2. Borón, Atilio. *Imperio & Imperialismo*. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri, Buenos Aires, CLACSO, 2002.
3. Hardt, Michael, Negri, Antonio. *Imperio*, Paidós, Buenos Aires, 2002.
4. Negri, Antonio Art and Culture in the Age of Empire and the Time of the Multitudes, trad. al inglés, Max Henninger. SubStance 112.36.2 (2007): 48 55.
5. Negri, Antonio. Metamorphoses , trad. al inglés, Alberto Toscano. Radical Philosophy 149 (Mayo/Junio 2008): 21-25.
6. Negri, Antonio. Reflections on Empire, trad. al inglés, Ed Emery. Cambridge and Malden, MA: Polity Press, 2008.
7. Rush, Alan. La teoría posmoderna del *Imperio* (Hardt & Negri) y sus críticos. En: Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, *imperio* y ciudadanía. Atilio A. Borón. CLACSO, Buenos Aires, 2003.

8. Viguera, Aníbal. La revolución revisitada: Debates en torno a Imperio, de Michael Hardt y Toni Negri. *Sociohistórica* 11-12 (2002): 221-241.

