

Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas

Lucía Caisso

Recibido 12 de agosto 2012. Aceptado 6 de septiembre 2012

RESUMEN

En el presente artículo analizamos la incidencia de ciertas políticas y agentes estatales sobre la conformación cotidiana de experiencias educativas en organizaciones sociales. Desde un enfoque antropológico, intentamos superar tanto las visiones que explican el surgimiento de los proyectos educativos de estas organizaciones como una respuesta civil ante la ausencia estatal (posreforma educativa neoliberal) como aquellas que sólo se centran en los elementos contrahegemónicos de estas prácticas, sin reconstruir los escenarios hegemónicos que inciden sobre ellas. Para lograrlo, pretendemos restituir aquellas tramas relacionales que involucran a *militantes*, estudiantes y agentes estatales a través de múltiples interacciones y en las que también se articulan, no sin contradicciones, diversas políticas y programas estatales. Los procesos aquí analizados fueron registrados a partir de un trabajo de campo antropológico realizado en los años 2010 y 2011, que incluye entrevistas en profundidad, observaciones participantes y registros de reuniones. Éste fue llevado a cabo en una organización sociopolítica de la zona sudeste de la ciudad de Córdoba, donde se sostienen espacios educativos para jóvenes y adultos.

Palabras clave: Estado-organización social; Prácticas educativas; Contextos cotidianos.

ABSTRACT

SOCIAL MOVEMENTS AND THE STATE IN THE CONFIGURATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES. In this article the impact of specific policies and state agents on the daily creation of educational experiences in social organizations is analyzed. From an anthropological perspective the paper attempts to move beyond views which explain the emergence of these educational projects as a civil response to the absence of the State (post-Neoliberal Education Reform), as well as those views which focus on the counter-hegemonic elements of these practices without reconstructing the hegemonic background that influences them. To this end, relational themes which involve activists, students and state agents through their multiple interactions are restored to analysis; and in which various policies and state programs are also involved, though not without contradictions. The processes analyzed were recorded during fieldwork conducted in 2010 and 2011, including in-depth interviews, participant observation, and records of meetings. The fieldwork was carried out at a socio-political organization located in the southeast of the city of Córdoba, where educational spaces for youths and adults are maintained.

Keywords: State-social organizations; Educational practices; Daily contexts.

INTRODUCCIÓN

Es notorio que en los últimos diez años han vuelto a multiplicarse en nuestro país y en la región los trabajos académicos¹ que abordan experiencias educativas vinculadas a organizaciones y movimientos sociales cuya matriz pedagógica se reconoce como crítica de la educación impartida por el sistema educativo oficial –sea ésta estatal o privada–. Nos referimos a trabajos tales como Zibechi (2005), Elisalde y Ampudia (2008),

Baraldo (2009), Gluz (2009), Sverdlick *et al.* (2009), Michi (2010) y García (2011), entre otros. También es creciente el número de trabajos sobre este tema presentados bajo el formato de ponencias en eventos académicos. Por citar sólo algunos: Gluz *et al.* (2008), Córdoba y Rubinstein (2010), Dorado *et al.* (2010), Ouviaña (2010). Posiblemente, el interés renovado por este tipo de prácticas educativas se suscita a raíz del “boom” de los Bachilleratos Populares², así como

Lucía Caisso. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Pabellón “Agustín Tosco”, Ciudad Universitaria, C.P: 5000, Córdoba. E-mail: luciacaisso@hotmail.com

también de la creación de escuelas por parte de los movimientos campesinos³.

Nuestra propia investigación se inscribe en este interés, ya que busca dilucidar los procesos sociales que configuran las prácticas educativas de una organización sociopolítica de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este *Movimiento*⁴ –perteneciente a nivel nacional al Frente Popular Darío Santillán– viene desplegando su construcción política desde hace más de cinco años en la zona sudeste de la ciudad. Entre sus múltiples actividades, las tareas educativas –tanto con niños como con jóvenes y adultos– ocupan un lugar de importancia. Es en torno a estas actividades educativas que venimos realizando un trabajo de campo desde el año 2010, el cual continúa en el presente. Este trabajo consiste en observaciones de clases y de múltiples actividades del *Movimiento*, acompañamientos a *militantes* por diversos ámbitos de acción, registros de reuniones, así como también entrevistas en profundidad tanto a *militantes* como a educadores y estudiantes.

En este artículo nos interesa profundizar en uno de los aspectos de la investigación que venimos desarrollando⁵: las formas concretas en que políticas y agentes estatales inciden sobre la conformación cotidiana de experiencias educativas en organizaciones sociales de la llamada “sociedad civil”. Retomamos las categorías de Estado y sociedad civil desde una perspectiva gramsciana, es decir, reconociendo que sería “un error teórico [...] la distinción entre sociedad política [Estado] y sociedad civil, que de distinción metodológica se convierte en (y es presentada como) distinción orgánica” (Gramsci 1985: 95). Así, el Estado y la “sociedad civil” no representan dos universos diferenciados, separados en el espacio a lo largo del tiempo, sino un *nudo de intrincadas relaciones de poder* que asume formas y procesos que sólo pueden ser analizados en sus contextos específicos y según las cuestiones que se aborden (Crehan 2004).

Buena cantidad de la novedosa bibliografía sobre el tema de educación y *movimientos* sociales parte, en primer lugar, de oponer este tipo de experiencias –identificadas con la corriente de la “Educación Popular” en sus formas y contenidos (horizontalismo, pluralidad, compromiso social, educación dialógica)– a la educación estatal, que es calificada como “tradicional”, “bancaria”, “reproductora de las desigualdades de clase”, etc. Así, los/as autores/as describen a los espacios educativos de *movimientos* y organizaciones sociales como orientados a la desnaturalización de las relaciones de explotación capitalista (Elisalde 2008), como escuelas productoras de Nueva Cultura (Michi 2010), prefigurativas de los valores y ámbitos sociales considerados deseables en una sociedad futura (Ouviña 2010), o constructores de una subjetividad autónoma (Gluz 2009).

El surgimiento de este tipo de experiencias educativas es explicado, en numerosos casos, como consecuencia de la reforma educativa neoliberal de la década del noventa y del subsiguiente corrimiento del Estado de áreas prioritarias (como la salud o la educación). A partir de éste, se sostiene, la “sociedad civil” –desde sus organizaciones y *movimientos*– se hace cargo de las tareas educativas y construye sus propias escuelas y proyectos pedagógicos (e.g., Zibechi 2005; Sverdlick y Costas 2008).

Sin desconocer los procesos político-económicos que condujeron al deterioro de las condiciones materiales y simbólicas del sistema educativo de nuestro país, asumimos que estos trabajos, en su mayoría⁶, silencian un conjunto importante de procesos: aquellos por medio de los cuales se evidencia que –más que una abstracción teórica “ausente”– eso que llamamos “Estado” se encarna en agentes y políticas estatales concretos con los que –en un contexto histórico específico– se traban relaciones personales no siempre contendientes.

En síntesis, consideramos necesario concebir al Estado más allá de su corporización en instituciones político-administrativas racionalizadas, pretendiendo a su vez rebasar la concepción de sus acciones como meras estrategias de represión y/o cooptación. Creemos que se vuelve preciso enfocarse más bien en el análisis de las tramas de relaciones y la multiplicidad de interacciones en las que se comprometen, en este caso, *militantes* y educadores, funcionarios estatales, estudiantes, así como también otros actores (Grimberg et al. 2009).

En lo que sigue, presentaremos las características más relevantes del contexto sociohistórico en que se desarrollan los proyectos educativos de la organización social, para luego avanzar en el análisis de las formas concretas que asume el Estado en la cotidianeidad de las prácticas analizadas, tanto a partir de la constitución de un bachillerato popular como en la implementación de un programa educativo oficial.

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL MOVIMIENTO

La organización sociopolítica cuyas prácticas educativas nos encontramos analizando es una organización perteneciente al Frente Popular Darío Santillán. Antes de su fundación, sus integrantes habían participado –y durante varios años– en el *Movimiento* de Vecinos Autoconvocados de Córdoba. Este *movimiento* nucleaba –a finales de la década del noventa y principios de la de 2000– a varios centenares de vecinos cordobeses afectados por remates de viviendas, corte de servicios por falta de pago y embargos por deudas varias.

En el marco de una generalizada crisis económica con altos índices de desocupación, el *Movimiento de Vecinos Autoconvocados* había sostenido como metodología de lucha la *toma* de edificios públicos –como por ejemplo, la de la catedral de Córdoba durante 65 días– en reclamo por el freno de remates y embargos y, hacia el año 2002, demandando los planes sociales de empleo transitorio lanzados por el gobierno nacional (plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados). En medio de estas demandas, parte de la agrupación vecinal cordobesa –incluidos los *militantes* que luego fundarían el *Movimiento*– se hace eco de las luchas “piqueteras” que se desarrollaban a nivel nacional, lo que se traduce en acciones como llevar adhesiones de los Vecinos Autoconvocados a cortes de ruta y asambleas de organizaciones de desocupados que tenían lugar en La Matanza, provincia de Buenos Aires, durante los años 2001 y 2002.

Hacia finales de este último año, aquellos que luego integrarán el *Movimiento* deciden alejarse de los Vecinos Autoconvocados argumentando diferencias políticas. De su paso por esta organización, sin embargo, rescatan una gran cantidad de aprendizajes, y lo rememoran como una “época muy intensa”, en la cual la confrontación directa con funcionarios y con la policía los llevaba a “jugarse la vida todos los días”; todas estas, experiencias que esperaban poder recrear a partir de la construcción del nuevo *Movimiento*, fundado en el año 2003.

El escenario político y económico, sin embargo, comenzaba a transformarse, y con él se sucedían modificaciones a nivel de las acciones políticas colectivas. Bruno Fornillo *et al.* (2008) sostienen que con la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la Nación –en 2003– comenzaron a ponerse en práctica una serie de estrategias gubernamentales que, en parte, tendieron a desarticular la preponderancia de las luchas, y particularmente de aquellas encabezadas por las organizaciones de desocupados. Estas medidas consistieron, según los autores, en: la integración de dirigentes y *militantes* de estas organizaciones en instancias políticas institucionales; el recorte y redireccionamiento selectivo de los recursos que luego de la crisis de 2001 había aumentado considerablemente; por último, y ante la deslegitimación de la represión abierta tras la masacre del Puente Pueyrredón (junio de 2002), la erosión de las estrategias de confrontación por medio del no reconocimiento de las organizaciones y sus demandas y de la criminalización y judicialización de los actos de protesta.

Estas acciones con un cierto contenido “desmovilizador” fueron desplegadas por los gobiernos kirchneristas a la par de una recuperación de los índices macroeconómicos –asociada con la consolidación de un patrón productivo transnacionalizado y orientado principalmente al complejo extractivo-rentista (Félez y

López 2010)– y del lanzamiento de una gran cantidad de planes sociales cuya clave

[...] es su variedad. Así como hay planes sociales que intentan adecuarse al complejo mapa social trazado por los *movimientos* en la última década (aquí es decisiva la implementación del plan de cooperativas Argentina Trabaja), hay otros que presentan formas más o menos universales (Asignación Universal por Hijo, Jefas de Familia, etc.), pero también formas de financiamiento para pequeñísimos emprendimientos (que aprovechan vinculaciones varias con las redes de la economía social) (Gago *et al.* 2012, s/p).

Es en este contexto que, con el correr del tiempo, las organizaciones que protagonizaron las luchas más álgidas de los años 2001 y 2002 comenzaron a ver redefinidos sus repertorios de acción y optaron –aunque sin renunciar totalmente a la movilización– por privilegiar actividades más centradas en problemáticas barriales (Svampa 2004) y menos en la confrontación directa en escenarios públicos. La conformación misma del Frente Popular Darío Santillán –al cual el *Movimiento* se integra en el año 2007– puede ser leída en clave de la pérdida de centralidad de la “cuestión piquetera” y de la consecuente búsqueda de los *Movimientos* de Trabajadores Desocupados por articular con otros sectores en lucha –estudiantiles, sindicales, campesinos, culturales– que pasaron a conformar este frente.

En cuanto a la provincia de Córdoba, es necesario señalar que la gestión provincial continúa siendo del mismo signo político que hacia fines de la década del noventa. A lo largo de los dos mandatos del gobernador De la Sota (1999-2003/2003-2007) y también en los inicios de su tercer mandato por el período 2011-2015 y de su sucesor, Juan Schiaretti (por el período 2007-2011), el Poder Ejecutivo provincial se mantuvo como opositor a los gobiernos nacionales kirchneristas, lo que se tradujo en una complejización aún mayor respecto de la aplicación de políticas sociales lanzadas por el gobierno nacional. Tal es el caso de los planes de empleo cooperativo: en la ciudad de Córdoba –y en gran parte de los municipios cordobeses– no se implementó, por ejemplo, el plan Argentina Trabaja perteneciente al Ministerio de Desarrollo de Nación. Las organizaciones sociales accedieron solamente al Plan de Trabajo Autogestionado y al Programa de Empleo Comunitario, hoy devenidos Seguros de Empleo y Capacitación. De estos planes, dependientes del Ministerio de Trabajo de la Nación, se cuentan en toda la provincia de Córdoba unos 2120 beneficiarios (según datos proporcionados por dicho Ministerio para el año 2012).

Algunos funcionarios de ministerios provinciales, sin embargo, tendieron a mostrarse identificados con el proyecto político encarnado por los gobiernos de

Néstor Kirchner primero y de Cristina Fernández de Kirchner después. Es, específicamente, el caso de miembros del Ministerio de Educación provincial, en convenio con el cual la cartera educativa nacional lanzó, entre otros, los planes educativos FinEs y Encuentro. Este Ministerio, como veremos, se ha vuelto un interlocutor de importancia del *Movimiento*.

Es en este marco que a lo largo de los últimos seis años el *Movimiento* fue consolidando su presencia en cinco barrios de la zona sudeste de Córdoba capital. Algunos de estos se extienden a los lados de la ruta 9, sector que concentra, además de varias villas de emergencia, numerosas barriadas obreras asociadas a la anteriormente pujante pero aún existente industria automotriz cordobesa. Como veremos, en la conformación actual del *Movimiento* se encuentran presentes signos de la particularidad histórica aquí referida: sus integrantes combinan actualmente tanto acciones de demanda de bolsones de alimentos, útiles escolares y planes de trabajo cooperativo como el desarrollo de actividades educativas de largo plazo –enmarcadas o no dentro de programas educativos estatales– destinadas a pobladores de barrios de la capital cordobesa.

UNA PUERTA CLAUSURADA (DONACIONES Y CONQUISTAS)

En el año 2009, el *Movimiento* decidió abrir un “Bachillerato Popular” destinado a los jóvenes y adultos de la zona con escolaridad secundaria incompleta. Durante sus dos primeros años de existencia, el Bachillerato funcionó en las instalaciones de un centro vecinal de la zona. Los *militantes* lo consiguieron prestado a raíz de sus vínculos con la Comisión Directiva de la institución, de la cual habían formado parte hacía varios años atrás. Al inicio, el Bachillerato contaba con una concurrencia de 35 personas, divididas en primero y segundo año.

La convocatoria para sumar estudiantes se había realizado repartiendo volantes, pegando afiches y carteles en los barrios aledaños al centro vecinal, y haciendo circular oralmente el llamado a personas que quisieran “terminar la secundaria” en el nuevo bachillerato. Las clases comenzaron a dictarse en horario nocturno, entre las 18 y las 22 aproximadamente. Las personas que oficiaban de educadores no eran todas ellas *militantes* de la organización, aunque todos habían transitado por varios niveles del sistema educativo. El impulso inicial al bachillerato, sin embargo, había estado a cargo de los *militantes*, entre quienes además había algunos con título de profesores o maestros de grado.

Una imagen significativa registrada en los inicios de nuestro trabajo de campo (una puerta clausurada) nos permitió comenzar a formular algunos de los

argumentos que sostenemos en este texto. Se trata de una de las primeras veces que asistimos a observar clases del bachillerato. Ese día pasamos por la casa de Eugenia (*referente* del *Movimiento* y encargada de los proyectos educativos que éste organiza) para que nos presentara al grupo de estudiantes. Esta casa era un lugar central de la actividad cotidiana de la organización dado que Eugenia y Gastón, su pareja, eran sus principales *referentes*. Próxima al centro vecinal donde funcionaba el bachillerato, esta casa era sede de reuniones y punto de encuentro obligado entre *militantes* y miembros del *Movimiento*.

Ese primer día encontramos que la puerta delante de la vivienda estaba clausurada: una montaña de alimentos no perecederos impedía el paso. Cuando ingresamos por una puerta lateral vimos que aproximadamente la mitad de la casa estaba ocupada por pilas, bultos y paquetes de mercadería que se amontonaban contra las paredes y dejaban poco espacio para el tránsito de las personas. Eugenia, Gastón, e incluso sus hijos pequeños no parecían preocupados por la entrega de su espacio hogareño: por el contrario, y casi como en un juego para los pequeños, se afanaban en la automática tarea de armar “bolsones” de mercadería. Comentaron que, si bien ya venían consiguiendo mercadería para repartir entre la gente que “está con el *Movimiento*”⁷, los alimentos de esta partida estrenaban “receptores”: los estudiantes del bachillerato.

Ocurría que, junto con la apertura del Bachillerato –y el consecuente proceso de lucha por su “oficialización” (ver nota 2)–, los *referentes* del *Movimiento* habían intensificado el diálogo con un representante del Ministerio de Educación provincial: Javier Taborda, secretario del Ministro. Del diálogo con él es que había surgido, entre otras cosas, la partida de alimentos que comenzaba a destinarse a los estudiantes⁸. A partir de ese día serían repetidas las veces que observamos a un grupo de estudiantes que, una vez por mes, y en el horario de finalización de clases, asistían a la casa de Eugenia y Gastón en busca de sus “bolsones”, con su carpeta en una mano y una bolsa vacía para guardar la mercadería en la otra. Realizaban una pequeña fila en la puerta lateral e iban recibiendo de a uno el “paquete” de alimentos confeccionado previamente. Quien hacía la entrega iba anotando a las personas que retiraban su parte.

En ocasiones, los estudiantes se iban “con las manos vacías”: las demoras en la entrega mensual de alimentos resultaban frecuentes, lo cual provocaba decepción. Los días en que el camión de alimentos sí llegaba, el resto de las actividades quedaban relegadas a la tarea prioritaria de descargarlo y almacenar lo recibido, lo que significaba volver a franquear nuevamente la puerta principal de la casa. Sin embargo, a los meses de esa primera visita a la casa supimos que la mercadería ya no sería almacenada allí. Se había

logrado alquilar un pequeño salón con baño, donde pasaría a funcionar el primer local del *Movimiento*. Este alquiler se pagaría juntando pequeñas proporciones de la suma total percibida por los Planes de Trabajo Autogestionado⁹, de los que eran beneficiarios varios miembros de la organización.

Con el correr del tiempo, el nombre del secretario del Ministro de Educación provincial empezó a repetirse en las entrevistas que realizamos, en las charlas y en los registros de campo, pasando de ser llamado por su apellido a ser nombrado por los *militantes* con su nombre de pila: Javier. Las comunicaciones con él comenzaron a reiterarse periódicamente y, como algunos reclamos –los menos importantes– llegaban a buen puerto a partir de tratativas personales con el funcionario, los *militantes* comenzaron a verse envueltos en una rutina semanal de comunicaciones telefónicas, mensajes de texto por teléfono celular o encuentros personales con él en el Ministerio de Educación provincial. De este modo se consiguieron, por ejemplo, dos decenas de pupitres para el Bachillerato. Desechados de las escuelas públicas por la antigüedad y rigidez de su diseño, estos pasaron a ser los bancos sobre los que iban a sentarse y apoyar sus cuadernos de clase los estudiantes del bachillerato. “Si te fijás bien, uno de los pupitres tiene un grafitti hecho por Sarmiento”, bromeaba uno de los *militantes*.

Sin embargo, el trato personal y cordial con Javier no era la única vía de demanda del *Movimiento* frente al Ministerio de Educación provincial. El pedido de “oficialización” del bachillerato fue acompañado por dos cortes públicos de calle, en los cuales también se demandaban útiles, ropa y zapatillas para los niños del *Movimiento* en edad escolar. A los días de realizado uno de estos cortes, fue Gastón quien, una vez más, cercado dentro de su propia casa –esta vez por bolsas de zapatillas y uniformes escolares– nos relataba los sucesos acontecidos durante el “piquete” y exhibía reiteradas veces las fotografías que había sacado durante la jornada.

LA INCLUSIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS OFICIALES

Al calor del desarrollo y crecimiento del bachillerato, comenzaron a surgir otras actividades educativas. Dado que éste sólo estaba destinado a la finalización de estudios secundarios, no podía albergar a varias personas que estaban con el *Movimiento* pero que no habían terminado la primaria o que no manejaban el código escrito.

Los *militantes* decidieron entonces “inscribirse” para formar parte de los programas educativos FinEs Primaria¹⁰ y Encuentro¹¹, los que serían desarrollados en el nuevo local del *Movimiento*. Sin embargo, tanto

aquellas personas que pasarían a ser estudiantes de estos programas como los *militantes* que pasarían a oficiar de educadores en ellos venían realizando con anterioridad una serie de actividades educativas, de manera informal, en el patio de la casa de Luz, una militante que vivía en una de las villas de la zona. Allí, una vez por semana –preferentemente los sábados– *militantes* y miembros del *Movimiento* se reunían para realizar ejercicios de matemática, lengua, y para tomar clases de alfabetización. A veces, estos encuentros se dedicaban a ver películas sobre procesos históricos latinoamericanos o a realizar actividades de discusión respecto de alguna temática de política actual.

Pero cuando se decidió inscribir a personas y *militantes* como estudiantes y educadores –respectivamente– de los planes FinEs y Encuentro, estas actividades educativas “de los sábados” se comenzaron a desarrollar en el local del *Movimiento*, con una regularidad de tres veces por semana. Los manuales de estudio de los citados planes educativos comenzaron a erigirse como objetos de gran centralidad, y comenzaron a ser valorados como material de trabajo tanto por los estudiantes como por los educadores. Con la inscripción a los programas llegaron otros objetos materiales que se volvieron de uso cotidiano: los mapas, pizarrones, cuadernos y cartucheras que, en su mayoría, llevan el logo del Ministerio de Educación nacional.

También comenzaron a adquirir importancia los libros de texto en torno a los cuales estos programas se estructuran –los manuales–, que pasaron a ser valorados como material de trabajo tanto por los estudiantes como por los educadores. Estos últimos fueron estructurando sus clases en función de los contenidos de los manuales, aunque por momentos utilizaran materiales alternativos a los oficiales.

Además, Eugenia empezó a ocuparse de las actividades definidas por ella misma como “llevar los papeles” de los programas educativos. Se vio entonces ante las tareas cotidianas de anotar en planillas los nombres, apellidos y direcciones de los estudiantes inscriptos, su edad y su grado de escolarización. También debía redactar un informe mensual para dar cuenta de los avances de los estudiantes. Entregaba este informe cada mes en la “escuela base” a la que pertenecen estas experiencias educativas en tanto aulas anexas. Con el director de esta escuela Eugenia mantenía una comunicación regular, y era él quien la tenía al tanto de las novedades y directivas dadas por el Ministerio de Educación en torno a estos programas.

Es decir, al encuadrar sus anteriores actividades educativas –desarrolladas de manera informal– dentro de FinEs y Encuentro, los *militantes* se vieron ante un nuevo repertorio de acciones, tareas y métodos (como “llevar los papeles”, corregir tareas, seguir una planificación de temas y contenidos, redactar informes).

Esta modificación no pasó inadvertida para los sujetos:

Nos metimos en el Encuentro y en FinEs [...] pero para nosotros era mucho más fácil ir los sábados con más tiempo, más relajados [se refiere a las prácticas educativas que se realizaban antes del ingreso a los programas], y esto como que requiere más esfuerzo de parte del *movimiento*: estar en la gestión, ir, venir, los manuales, los días, qué se llevan [de tarea]... es todo un desafío... (Gastón, referente del *movimiento*, comunicación personal, 15/09/10).

El cambio, en las tareas asociadas al desarrollo de estos espacios educativos terminó por generar ciertas tensiones y malestares en relación con la implementación de los programas. Uno de estos malestares era asociado por un militante con el incremento del tiempo dedicado al desarrollo de los contenidos establecidos por el Programa FinEs Primaria en detrimento de contenidos más "políticos": "Estamos tan perseguidos por ver lo de las clases, venir a darlas... nos comió el tiempo para reflexionar, para tener instancias políticas, formativas" (Hugo, militante y educador, comunicación personal, 20/11/10).

A fines del primer año de desarrollo de los programas –y en el marco de estos "malestares"–, los *militantes* se entregaron a un debate sobre la utilidad y el "sentido político" de estas actividades educativas en el seno del *Movimiento*. El debate oscilaba entre posiciones –por momentos asumidas por un mismo sujeto– que no encontraban que lo realizado por el *Movimiento* se diferenciara de lo realizado por cualquier escuela, y posiciones que sí le atribuían una especificidad "más política" o "politizada". Eugenia –vinculada a esta segunda posición– sostenía lo siguiente:

Tenemos que valorar nuestras tareas de alfabetización de las mujeres porque por ejemplo, ayer las mujeres llenaban el formulario [para acceder al Plan de Trabajo Autogestionado] [...] a las que venían a alfabetización yo no me acerqué [a ayudarlas] [...] y todas iban llenando los formularios [...] Me acuerdo que la primera planilla [del mismo plan] a principio de año no la supieron llenar y era un desastre, era un desastre total [...] ahora, en cambio, tienen una relación con la escritura, vi que la llenaban en birome... (Eugenia, referente y educadora, comunicación personal, 06/11/2010).

Como vemos, las acciones educativas desarrolladas por el *Movimiento* no pueden ser dissociadas del medio político-institucional en que se desenvuelven. Las políticas y programas oficiales son constitutivos de ese medio y, al pasar a formar parte del "horizonte de los posibles" (Sigaud 2004) del *Movimiento* y ser tomadas por éste en tanto opciones de su propia construcción, envuelven a sus integrantes –aunque nunca de un modo absoluto– en determinadas rutinas de acción, los especializan en ciertos saberes administrativos, e

incluso pueden finalizar por otorgarles a sus prácticas educativas un sentido –entre otros– asociado a la gestión de estos programas.

Es necesario reconocer entonces el desenvolvimiento de estas prácticas no como meras "respuestas civiles" ante un panorama de "ausencia estatal" –tal como suelen realizar numerosos autores– sino más bien como acciones educativas que, aunque son desarrolladas por una organización sociopolítica en el marco de un proyecto político particular, se entranan con las formas contemporáneas de acción estatal. Esto se encuentra vinculado tanto con la tendencia –ya mencionada– de *movimientos* y organizaciones sociales a la profundización del desarrollo de "trabajos territoriales" –aquí ejemplificado en acciones educativas– en detrimento de acciones de confrontación directa, como con la aparición de programas estatales de trabajo cooperativo o también con el lanzamiento de programas educativos que contemplan la transferencia de su implementación a organizaciones de la "sociedad civil"¹².

PALABRAS FINALES

La aproximación al universo cotidiano de esta organización social –y, en particular, a sus prácticas educativas– nos permitió reconstruir una dinámica en la que *militantes* y miembros del *Movimiento* interactúan a partir de un trato personal con funcionarios estatales, demandan y gestionan programas oficiales y hacen uso de objetos materiales provenientes del ámbito estatal. Nuestro interés fue (más que señalar formas unívocas de la intervención estatal –de tipo "ausencia", "presencia", o "cooptación"–) reponer las formas específicas que asumen los vínculos con lo estatal en el contexto sociohistórico de los procesos analizados.

Exponer estas interacciones –generalmente silenciadas o consideradas como peligrosas desviaciones de un ideal de "autonomía civil"– no supone, sin embargo, opacar el hecho de que los actores involucrados en estas prácticas son sujetos colectivos capaces de disputar los usos y sentidos que, en última instancia, se les otorgan a los procesos aquí presentados. Consideramos que formar parte de un plan educativo oficial o recibir una donación del Ministerio de Educación provincial no puede ser abordado desde una perspectiva antropológica más que como un punto de partida de un proceso en el que tanto el Estado como los *movimientos* sociales –aunque en condiciones desiguales de poder– se disputan los sentidos del uso y del significado de cada bien cultural.

Fundamentalmente, apostamos a la restitución etnográfica de las prácticas educativas de organizaciones y *movimientos* sociales con todas las tensiones específicas que éstas suponen. Estas tensiones constituyen el hacer cotidiano de *militantes* y miembros

del *Movimiento*, y es en esa cotidianeidad en la que, tal vez, los sujetos colectivos se muestren capaces de construir identidades político-educativas tanto con el Estado como contra él.

Para finalizar, señalamos que el análisis sobre la permeabilidad de las organizaciones de la sociedad civil por parte de las políticas y acciones del Estado debe complementarse con el estudio de las huellas que a nivel de los discursos y las prácticas oficiales supone el accionar de organizaciones como la aquí presentada. Nuestra investigación se propone seguir avanzando en restituir también estas huellas, dado que asumimos que “la cultura popular y la cultura dominante se producen una en relación con otra, a través de una ‘dialéctica de lucha cultural’ que ocurre en contextos de poder desigual y entraña apropiaciones, expropiaciones y transformaciones recíprocas” (Nugent y Alonso 2002: 175).

REFERENCIAS CITADAS

- Ampudia, M. y R. Elisalde (compiladores)
2008 *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires.
- Baraldo, N.
2009 *Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes*. *Eccos Revista Científica* 11 (1): 77-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097005> (10 marzo 2012).
- Caiso, L. y J. García
2010 Estado y experiencias educativas en *movimientos sociales urbanos: configuración de un campo de disputa y negociación*. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, Córdoba. Publicación en CD-Rom.
- Caiso, L. y M. Lorenzatti
2011 Una mirada histórica sobre Programas de Terminalidad Educativa para Jóvenes y Adultos (1994-2010). En *Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Córdoba, M. y M. Rubinstein
2010 Ni privado ni estatal, bachillerato popular... Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, Córdoba. Publicación en CD-Rom.
- Cragolino, E.
2010 Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas. En *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas*, compilado por M. Manzanal y G. Neiman, pp. 189-204. Ciccus, Buenos Aires.
- Crehan, K.
2004 *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra, Barcelona.
- Dorado, A., G. Echeagaray y C. Ruiz
2010 La dimensión educativa de los *movimientos sociales*. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, Córdoba. Publicación en CD-Rom.
- Elisalde, R.
2008 *Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, compilado por M. Ampudia y R. Elisalde, pp. 65-103. Buenos Libros, Buenos Aires.
- Félez, M. y E. López
2010. La dinámica del capitalismo periférico postneoliberal-neodesarrollista. Contradicciones, barreras y límites de la nueva forma de desarrollo en Argentina. *Herramienta* 45. <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-45/la-dinamica-del-capitalismo-periferico-postneoliberal-neodesarrollista-cont> (08 abril 2011).
- Fornillo, B., A. García y M. Vázquez
2008. Perfiles de la nueva izquierda en la Argentina reciente. Acerca de las transformaciones de los *movimientos* de trabajadores de desocupados autónomos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 19: 1-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101918&idp=1&cid=60921> (15 junio 2011).
- Gago, V., S. Mezzadra, S. Scolnik y D. Sztulwark
2012-2013. ¿Hay una nueva forma-Estado? Apuntes latinoamericanos En <http://www.uninomade.org/hay-una-nueva-forma-estado-apuntes-latinoamericanos/> (04 julio 2012).
- García, J.
2011 Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado. Tesis de Maestría inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Gluz, N.
2009 De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los *movimientos sociales*. En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, compilado por M. Feldfeber, pp. 231-256. Aique, Buenos Aires.
- Gluz, N., A. Burgos y M. Karolinski
2008 *Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial": la autonomía "en cuestión"*. Actas de las *I Jornadas de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Humanidades, UNMDP. Mar del Plata, Buenos Aires.
- Gramsci, A.
1985 *La política y el Estado moderno*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- Grimberg, M., M. I. Fernández Álvarez y M. Carvalho Rosa (editores)
2009 *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Antropofagia, Buenos Aires.
- Michi, N.
2010. *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero*-VC. El Colectivo, Buenos Aires.
- Nugent, D. y A. Alonso
2002 Tradiciones selectivas en la reforma agraria y la lucha agraria: Cultura popular y formación del estado en el ejido de Namiquipa, Chihuahua. En *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en México moderno*, editado por G. M. Joseph, D. Nugent y R. Vargas, pp. 175-212. Era, México DF.
- Ouviña, H.
2009 Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Actas de las *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Quirós, J.
2006 *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Antropofagia, Buenos Aires.
- Sigaud, L.
2004 Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. En *Cuadernos de Antropología Social* 20: 11-23.
- Svampa, M.
2004 Las organizaciones piqueteras: actualización, balance y reflexiones (2002-2004), <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo22.pdf> (04 julio 2012).
- Sverdlick, I. y Costas, P.
2008 Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. En *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, compilado por P. Gentili e I. Sverdlick, pp. 179-250. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Zibechi, R.
2005 La educación en los *movimientos sociales*. 8 junio, 2005. <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html> (06 marzo 2008).

NOTAS

- 1.- De manera esquemática podríamos definir a los bachilleratos populares como escuelas de nivel medio destinadas a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo regular. Impulsados y sostenidos por organizaciones y *movimientos sociales*, buscan ser "oficializados" por el Estado, es decir, ser reconocidos como entidades educativas capaces de otorgar certificaciones educativas legales a sus estudiantes. Al día de hoy existen cerca de 30 bachilleratos populares en todo el país. A partir de estos procesos de demanda al Estado algunos han logrado ser "oficializados", mientras otros esperan esta instancia.
- 2.- Nos referimos a las experiencias educativas del *Movimiento campesino de Santiago del Estero* y del *Movimiento Campesino de Córdoba*, así como también a las escuelas del *Movimiento Sin Tierra de Brasil* (Cragolino 2010; Michi 2010, entre otros).
- 3.- Las palabras que presentamos en *itálica* (como *Movimiento* o *militantes*) son expresiones o categorías nativas. Buscamos de este modo relativizar los sentidos unívocos que se les suelen atribuir tanto desde el sentido común como desde algunas producciones académicas.
- 4.- Se trata del proyecto de doctorado "Lo educativo y lo político en experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones políticas", desarrollado por la autora bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Lorenzatti. CIFFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- 5.- Exceptuamos de estas consideraciones el trabajo de García (2011), quien ha centrado su trabajo en dar cuenta, precisamente, de los modos de interacción cotidianos entre un bachillerato popular y agentes, políticas y procesos estatales. Por otro lado, el trabajo de Gluz *et al.* (2008) explora las diferentes modalidades de vinculación con el Estado por parte de las experiencias educativas de las organizaciones. Sin embargo, al establecer una tipología de las organizaciones según su grado de "autonomía" respecto del Estado, consideramos que estos autores esencializan identidades políticas a partir de elementos sumamente coyunturales, además de centrarse únicamente en las acciones y definiciones políticas de los *movimientos* y no así en aquellos elementos estatales que pueden estar operando al interior de estos.
- 6.- La diferencia entre *ser* de un *Movimiento* y *estar con* un *Movimiento* ha sido desarrollada por Quirós quien, interesada en restituir las relaciones interpersonales en torno al *movimiento piquetero*, advierte: "El rótulo *piqueteros* puede ser una clasificación que esencializa algo que el propio sujeto vive de modo relacional y contextual: para muchos, *los piqueteros* son otros con los que uno *está*" (Quirós 2006: 88).

7.- Esta partida de alimentos se verá discontinuada. El *movimiento*, en lo sucesivo, cubrirá la entrega de alimentos a los estudiantes con una partida proveniente de lo obtenido del Ministerio de Desarrollo de la Nación por parte del frente nacional al que esta organización pertenece. Estos alimentos forman parte de las subvenciones que el Ministerio de Desarrollo otorga a los comedores populares, entre los que se cuentan los comedores del Frente Darío Santillán.

8.- Se trata del Programa de Trabajo Autogestionado, perteneciente al Ministerio de Trabajo de la Nación, cuyos beneficiarios perciben \$600 por mes por su inclusión en proyectos laborales cooperativos. Según el sitio web del Ministerio de Trabajo de la Nación (www.trabajo.gov.ar, 2011), "El programa podrá asistir a cooperativas de trabajo, de producción o microempresas asociadas, gestionadas por sus trabajadores en condiciones de alta precariedad laboral".

9.- El Plan de Finalización de Estudios Secundarios y Primarios –FinEs– es implementado a nivel nacional por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de 2008. Está destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (FinEs Secundaria) y también a aquellos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria (FinEs Primaria) (www.me.gov.ar, 2011).

10.- El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Encuentro) es implementado a nivel nacional por el Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2004. Las personas que trabajan como alfabetizadoras son voluntarias. La tarea educativa se desarrolla en "centros de alfabetización" que pueden funcionar en cualquier institución, casa de familia o "cualquier otro espacio que pueda servir a tal fin" (www.me.gov.ar, 2011).

11.- Decíamos a propósito del Programa Encuentro: "a partir de una tarea [...] voluntaria se transfieren con un bajísimo costo económico las responsabilidades del desarrollo de los programas a sectores de la sociedad civil, apoyándose inclusive en los propios conocimientos que sobre el terreno y las comunidades poseen las organizaciones y *movimientos sociales*" (Caisso y García 2010: 13). Respecto del Plan Fines Primaria –cuyo formato de implementación es semipresencial–: autores como Misirlis (2009) señalan que la utilización de formatos semipresenciales en programas de nivel primario para adultos –es decir, programas dirigidos a la población con menor trayectoria por el sistema educativo– se vuelven "sólo accesibles a un tipo de destinatario: aquel que pueda sostener una rutina de estudio en el que el aprendizaje *autónomo* es el mayor componente" (Caisso y Lorenzatti 2011: 17-18).

