

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

REVISTA DE  
**CIENCIAS SOCIALES**

Vol. 33 - n.º 47 - JULIO-DICIEMBRE de 2020

47

Movimientos sociales y educación



Ciencias Sociales  
Universidad de la República  
URUGUAY

MONTEVIDEO - URUGUAY  
ISSN 0797-5538 - ISSN online 1688-4981  
DOI 10.26489/rvs

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

REVISTA DE  
**CIENCIAS SOCIALES**

Vol. 33 - n.º 47 - JULIO-DICIEMBRE de 2020

**Movimientos sociales y educación**



**Ciencias Sociales**  
Universidad de la República  
URUGUAY

MONTEVIDEO - URUGUAY  
ISSN 0797-5538 - ISSN online 1688-4981  
DOI 10.26489/rvs

Revista de Ciencias Sociales / Departamento de Sociología. - v.1 n 1 (1986) -  
Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales,  
Departamento de Sociología, 2020 -

Semestral. - V.33 n. 47 (2020)

ISSN 0797-5538

ISSN online 1688-4981

DOI 10.26489/rvs

1. Movimientos sociales 2. Formación 3. Teoría social  
4. Educación popular 5. Educación intercultural

SDD 300

Catalogación en la fuente realizada por Hemeroteca, Biblioteca de la  
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.

La *Revista de Ciencias Sociales* es una publicación académica, de revisión por pares, que publica artículos inéditos de investigación en ciencias sociales, prioritariamente de sociología. Busca el desarrollo metodológico y teórico innovador, así como evidencia empírica original respecto de temas de interés nacional, regional e internacional vinculados a estas disciplinas.

La *Revista de Ciencias Sociales* es editada semestralmente (enero-junio y julio-diciembre) por el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, de Uruguay.

Es heredera de los *Cuadernos de Ciencias Sociales*, que aparecieron desde 1971 hasta 1973. Con la recuperación de la democracia, en 1985, inició su Segunda Época, con el nombre *Revista de Ciencias Sociales*; comenzó a ser una revista arbitrada en 1986 y pasó a tener evaluación externa en el año 2000. Su publicación se convirtió en semestral a partir de 2010.

La *Revista de Ciencias Sociales* tiene versión impresa y electrónica de acceso abierto [<https://rcs.cienciassociales.edu.uy>] y está orientada a académicos, investigadores y profesionales de la sociología y otras disciplinas. Cuenta con una sección de artículos de investigación y otra de reseñas, ensayos y contribuciones no arbitradas, pero de interés para la academia y las ciencias sociales.

#### Indexaciones:

- REDALYC - Sistema de Información Científica de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
- LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online

#### Bases de datos y directorios:

- COLIBRÍ - Conocimiento Libre Repositorio Institucional
- DIALNET
- EBSCO - Information Services
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS - ProQuest
- ULRICHSWEB - Ulrich's Periodical Directory
- MIAR - Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Se permite la reproducción parcial o total de los artículos aquí publicados, a condición de que se mencione la procedencia.

# REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. 33 - n.º 47 - JULIO-DICIEMBRE de 2020

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA - Director: Rafael Paternain

Montevideo - Uruguay

## Comité Editorial

Felipe Arocena - editor responsable

(Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Anabel Rieiro (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Alfredo Falero (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Mariela Quiñones (Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Secretaría de redacción: Bruno Andreoli

(Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Uruguay)

Producción editorial: Susana Aliano Casales y Leticia Ogues Carusso

## Consejo Académico

Fernando Calderón (Universidad de San Martín - Argentina)

Manuel Castells (University of Southern California - Estados Unidos)

Enrique de la Garza (Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa - México)

Daniel García Delgado (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)

María-Ángeles Durán (Consejo Superior de Investigaciones Científicas - España)

Horacio González (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Helena Hirata (Centre National de la Recherche Scientifique - Francia)

Elizabeth Jelin (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas - Argentina)

Mario Margulis (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Denis Merklen (Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine - Université Paris III Sorbonne)

Miguel Murmis (Universidad Nacional de General Sarmiento - Argentina)

Daniel Pécaut (École des Hautes Études en Sciences Sociales - Francia)

José Antonio Pérez Islas (Universidad Nacional Autónoma de México)

Jacqueline Peschard (Colegio de México)

Domingo Rivarola (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Paraguay)

Jean Ruffier (École Universitaire de Management - Université Jean Moulin Lyon 3 - Francia)

Francisco Sabatini (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Patricio Solís (Colegio de México)

José Vicente Tavares Dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil)

Hélgio Trindade (Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - Brasil)

## Departamento de Sociología

Constituyente 1502, piso 5

C.P.: 11200 Montevideo

Tel.: 2410 3855 - 2410 3857 / Fax: 2410 3859

Correos electrónicos: editor.rcs@cienciassociales.edu.uy / revista.ds@cienciassociales.edu.uy

Web: <<https://rcs.cienciassociales.edu.uy>>

## TABLE OF CONTENTS

### Dossier

#### Social movements and education

<b>Presentation</b> .....	<b>7</b>
Alfredo Falero, Alejandro Casas and Juan Wahren	
<b>Latin American social movements</b> .....	<b>13</b>
Critical theories and debates about training Mariana Fry	
<b>Historical time, redemption and oppressed in Benjamin</b> .....	<b>31</b>
Contributions to the political-cultural praxis Alejandro Casas	
<b>Cultivate knowledge, reap other education</b> .....	<b>49</b>
Experiences from the indigenous perspective Sebastián Levalle	
<b>Knowledge and wisdoms in pedagogical apparatus</b> .....	<b>69</b>
Political formation in popular movements María Mercedes Palumbo	
<b><i>Bachilleratos populares</i> in Argentina</b> .....	<b>89</b>
Education from social movements Juan Wahren	
<b>Housing cooperativism for mutual help</b> .....	<b>111</b>
Education, experience and fight in Uruguay Gustavo Javier Machado Macellaro	

### Articles

<b>Changes in education-work transitions</b> .....	<b>139</b>
Graduates from the Gran Buenos Aires secondary Agustina María Corica and Analía Elizabeth Otero	
<b>Conference: Truth and memory</b> .....	<b>163</b>
New ethical challenges in global organizations Jean-Philippe Bouilloud	

## TABLA DE CONTENIDOS

### *Dossier*

#### Movimientos sociales y educación

<b>Presentación</b> .....	<b>7</b>
Alfredo Falero, Alejandro Casas y Juan Wahren	
<b>Los movimientos sociales latinoamericanos</b> .....	<b>13</b>
Teorías críticas y debates sobre la formación Mariana Fry	
<b>Tiempo histórico, redención y oprimidos en Benjamin</b> .....	<b>31</b>
Aportes para la praxis político-cultural Alejandro Casas	
<b>Cultivar conocimientos, cosechar otra educación</b> .....	<b>49</b>
Experiencias desde la perspectiva indígena Sebastián Levalle	
<b>Conocimientos y saberes en dispositivos pedagógicos</b> .....	<b>69</b>
La formación política en movimientos populares María Mercedes Palumbo	
<b>Bachilleratos populares en Argentina</b> .....	<b>89</b>
Educación desde los movimientos sociales Juan Wahren	
<b>Cooperativismo de vivienda por ayuda mutua</b> .....	<b>111</b>
Formación, experiencia y lucha en Uruguay Gustavo Javier Machado Macellaro	

### Artículos

<b>Cambios en las transiciones educación-trabajo</b> .....	<b>139</b>
Egresados del secundario del Gran Buenos Aires Agustina María Corica y Analía Elizabeth Otero	
<b>Conferencia: verdad y memoria</b> .....	<b>163</b>
Nuevos desafíos éticos en las organizaciones globales Jean-Philippe Bouilloud	



## PRESENTACIÓN

**LA FORMACIÓN EN MOVIMIENTO: APROXIMACIONES A LA RELACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN**

La problemática de lo que puede caracterizarse como sociología de los movimientos sociales y de la acción colectiva en Uruguay ha avanzado en los últimos años, pero todavía queda mucho camino por recorrer en producción de conocimiento, si se compara su tratamiento académico local con lo que ocurre en la región. Del amplio abanico de subtemas y dimensiones que se abren, lo que se propone en este *dossier* es focalizar en las dinámicas de formación. Esto es, se trata de hacer visibles algunas de las complejidades teóricas y prácticas existentes entre estos agentes sociales —o sujetos colectivos, como se prefiera— y las dinámicas de educación que se requiere impulsar.

La discusión categorial es lo primero que debe plantearse. Por ejemplo, el concepto de *movimiento social* presenta la comodidad de ubicar rápidamente el centro problemático general de lo que se pretende discutir. Se trata de agentes o sujetos colectivos que no actúan en la esfera estatal, no son partidos políticos, no responden a una lógica mercantil y presentan formas organizativas más o menos estructuradas en términos organizativos. Pero, al mismo tiempo, movimiento social se configura como un concepto o herramienta de captación de la realidad que, aplicada a América Latina, supone un conjunto de inconvenientes, en particular, deja afuera una realidad colectiva que puede no entrar en los parámetros establecidos.

Y, segundo punto, siempre debe tenerse presente que se está hablando de actores de importancia significativa en la región y en el Uruguay, con sus especificidades. Es cierto que se puede apelar al mayor peso de los partidos políticos y de las instituciones estatales en términos relativos, o postular que, comparativamente, las dinámicas autoorganizativas son menores, pero, aun así, viejos temas (trabajo, vivienda o derechos humanos, por ejemplo) o nuevos temas (la llamada nueva agenda de derechos, las resistencias a megaproyectos transnacionales y las dinámicas de territorialización) configuran o reproducen colectivos que van aprendiendo cómo actuar para proyectar sus demandas en contextos cambiantes. Todo ello requiere el aporte de nuevos abordajes desde las ciencias sociales.

Un tercer punto a considerar es que, *a priori*, puede no advertirse la importancia de lo que está en juego cuando se habla de la conexión con la formación, que es el centro de atención de este *dossier*. Puede subestimarse

el tema de la formación desde dentro o desde fuera de estos sujetos. Sin embargo, debe asumirse que se está ante transformaciones globales de vasto alcance y que el panorama político de la región se ha complejizado sustantivamente en los últimos años. En 2019 se generaron importantes movilizaciones sociales —los casos de Chile y Ecuador fueron los más notorios pero no los únicos— y en 2020 todo cambió con la COVID-19, a partir de las medidas de confinamiento y aislamiento físico generalizadas en toda América Latina y a escala global.

La situación sociopolítica regional es muy dinámica. Esto implica tener capacidad y rapidez para analizar temas y contextos, y plantear propuestas. Supone producir conocimientos que son la base para posicionarse mejor estratégicamente, no solo frente a las demandas concretas que deben impulsarse, sino frente a un enorme conjunto de temáticas a las cuales distintos sujetos colectivos se exponen cotidianamente.

Un cuarto punto a tener en cuenta es que existe un vasto despliegue de experiencias educativas alternativas que requiere la atención de los investigadores. Es decir, no se está postulando una posibilidad sin experiencias concretas y futuros posibles: actualmente, diferentes colectivos de la región han generado sus prácticas educativas, a veces en forma autónoma, con intelectuales propios, o sea, más allá de instituciones estatales, en otras ocasiones en coproducción con sectores de algunas universidades de la región. Esto, naturalmente, no siempre es posible e implica toda una discusión sobre el rol de las universidades que corresponde dejar planteado, pues algunos trabajos rozarán el tema, aunque no es el centro del *dossier*.

Lo anterior también se conecta —quinto punto— con la producción propia de conocimientos. Aquí el ejemplo más avanzado —no es preciso decirlo para quienes trabajan estas temáticas— es el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil. De hecho, este ha sido un referente en el tema para colectivos de toda la región y no solo para los que trabajan cuestiones de soberanía alimentaria, agroecología y producción alternativa al agronegocio. La Escuela Florestan Fernandes (nombre de uno de los pilares de la sociología en Brasil) se inauguró en 2005 y constituye el centro de formación más importante (aunque no el único) del MST. También se convirtió en un ámbito de formación para otros movimientos de Brasil y América Latina. Y se eligió San Pablo para localizarla por ser esta ciudad un centro universitario que podía potenciar el debate en relación con la academia.

Planteado en términos más generales, todo lo anterior es significativo, pues introduce una discusión que puede cristalizarse en las siguientes preguntas: ¿es el tipo de conocimiento construido en la academia el que les sirve a los movimientos?, ¿qué instancias organizativas formales e informales se establecen desde los colectivos en términos educativos para proyectarlo en sus integrantes?, ¿cómo se procesa la relación entre producción de conocimientos, instancias de formación propias y disputa de sentidos de

sociedad alternativos? Aquí solo cabe dejar planteadas estas preguntas a modo de ejemplos.

En suma, queda claro que no se está hablando de una cuestión menor y el *dossier* que se presenta propone abordajes desde diferentes miradas posibles. Corresponde establecer que la base de este se encuentra en el Seminario Movimientos Sociales, Praxis Pedagógicas y Educación, realizado los días 30 y 31 de agosto de 2018, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (FCS-UDELAR), Uruguay, a partir de una iniciativa de dos grupos de investigación: el Espacio de Formación Integral Taller Central de Investigación Sociología de los Movimientos Sociales y las Acciones Colectivas, del Departamento de Sociología, y el Grupo I+D Sujetos Colectivos Populares, Autonomía y Hegemonía, del Departamento de Trabajo Social (FCS-UDELAR). A esta instancia concurren no solo investigadores locales, sino también de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján (Argentina).

Del intercambio sobre los trabajos presentados, así como de intercambios posteriores en diferentes instancias más puntuales, emergen los artículos que componen el *dossier* que se propone. Por lo ya dicho, debe considerarse lo que se presenta como una muestra de un universo vasto y, al mismo tiempo, el producto de la maduración de autores que vienen reflexionando y trabajando estos temas permanentemente. El *dossier* intenta seguir ese proceso y promover un diálogo —de perspectivas, de autores de apoyo, de referentes empíricos concretos— entre estos desarrollos para potenciar un conocimiento que, a nivel temático, no tiene antecedentes desde el Departamento de Sociología y, en particular, desde su *Revista*.

La potencialidad en términos académicos —ahora en clave más general que la restricción en términos locales— es indiscutible y se puede traducir en forma reducida en argumentos como los que se sugieren a continuación.

En primer lugar, se puede señalar la compilación de un conjunto de artículos que, apoyándose en el conocimiento sociológico, no contemplan aduanas disciplinarias estrictas y se permiten avanzar interdisciplinariamente. De este modo, se generan bases para futuros desarrollos de conocimiento en esta temática de cruce y de frontera.

En segundo lugar, se generan insumos para cursos de grado y posgrado para los distintos centros académicos desde donde parten las contribuciones. En este sentido, constituye un desafío siempre renovado y necesario que investigadores de centros académicos relativamente cercanos de la región puedan aportar a la formación de futuros investigadores, docentes y profesionales.

En tercer lugar, en este eje de cruce temático, la extensión universitaria no puede ser marginada como una cuestión de adorno, sino que cumple un papel clave y reabre la discusión sobre el papel de la Universidad. Es preciso fortalecer esta base de apoyo, pues también a partir de aquí emerge

un conjunto de discusiones sobre posibilidades, implicaciones y límites de la llamada coproducción de conocimientos, que involucra tanto a la academia como a sujetos colectivos.

Se podría seguir adicionando temas que hacen al centro de esta materia, porque en verdad se trata de un universo temático amplio, más allá de lo que, *a priori*, puede parecer. De modo que lo que se encontrará en el *dossier* debe verse como una muestra acotada de algunos elementos. El ordenamiento de los artículos propone pasar de discusiones más generales y conceptuales a trabajos que procuran abordar casos concretos. Aun así, la invitación es que el examen de casos particulares no quede acotado solo a su visibilización, sino que procure establecer la base para que emerja la comparación, para captar similitudes y diferencias, para concebirlos como emergentes de un proceso más amplio que no siempre aflora con nitidez.

El trabajo que abre el *dossier* es de Mariana Fry, docente e investigadora del Departamento de Sociología (FCS-UDELAR) que se propone revisar y valorar las principales contribuciones realizadas desde América Latina para el estudio de los movimientos sociales y acciones colectivas en las últimas décadas. Volver a una revisión de teorías y conceptos, y procurar hacer un balance actualizado del lugar donde se está hoy en la región en el tema que nos preocupa es un ejercicio necesario para visualizar fortalezas y debilidades en la producción de conocimiento.

También en la idea de considerar instrumentos de captación de la realidad, es preciso recurrir a debates más teóricos. El segundo artículo, de Alejandro Casas, docente e investigador del Departamento de Trabajo Social (FCS-UDELAR), invita a la reflexión conceptual sustentada en Walter Benjamin, un autor notoriamente sustantivo, pero no siempre tenido en cuenta desde las ciencias sociales. Casas, teniendo presente el contexto de producción de Benjamin, centrándose en sus contribuciones más políticas y desde un marxismo heterodoxo, introduce una conexión con la región y con el pensamiento crítico. Se abren allí interrogantes con relación a la praxis y las orientaciones de los sujetos colectivos: ¿es posible pensar procesos y luchas sociales considerando los aportes de Benjamin? La invitación queda planteada.

El tercer artículo corresponde al docente e investigador Sebastián Levalle, quien integra el Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina (GESHAL) y el Grupo de Estudio sobre Memorias Alterizadas y Subordinadas (GEMAS) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El *dossier* se desliza del Río de la Plata a la América Latina más profunda, para proponer un acercamiento a organizaciones indígenas latinoamericanas que avanzaron en la construcción de experiencias de educación propia. Tomando el caso principalmente de la praxis educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, el autor analiza la relación entre los procesos de investigación indígena con una educación propia.

El *dossier* sigue con esa cantera de experiencias alternativas que es el área metropolitana de Buenos Aires. Ciertamente resulta clave conocerlas desde Uruguay, por su cercanía, pero también teniendo presente la región en su conjunto. De modo que, en esa línea, Mercedes Palumbo, docente e investigadora de la UBA y de la Universidad de Luján, examina las experiencias de los encuentros de formación del Movimiento Popular La Dignidad, la Escuela de la Memoria Histórica del Movimiento Nacional Campesino-Indígena de Buenos Aires y la Escuelita de Formación del Movimiento Darío Santillán. Se trata de visualizar los dispositivos pedagógico-epistémicos que emergen en esas experiencias, pero también de reflexionar más allá de ellas.

Siguiendo con el contexto argentino, pero colocándolo en diálogo con la región, el artículo de Juan Wahren, docente e investigador del Instituto Gino Germani de la UBA examina los bachilleratos populares de jóvenes y adultos que se conformaron a partir del año 2004 como experiencias de educación popular desplegadas desde diversos movimientos sociales en Argentina. Este resulta singularmente importante como caso, pues son escuelas autogestionadas por los propios movimientos sociales y por el colectivo docente y estudiantil que habita estos espacios educativos. Deben señalarse, entre otros, dos elementos que resultan claves en el tema general y que el autor aborda: el territorio y la relación entre movimientos sociales y gobiernos.

Finalmente, el caso uruguayo está representado en el análisis que hace Gustavo Machado, docente e investigador del Departamento de Trabajo Social (FCS-UDELAR), sobre el movimiento social más importante en el país (si excluimos las formas de organización de trabajadores), que es la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM). El autor realiza un análisis en clave sociohistórica del movimiento e investiga las distintas estrategias y dispositivos de formación para identificar discontinuidades y tensiones.

Al final solo corresponde realizar una invitación a la lectura. Como ya se aludió, aún mejor si esta lectura se hace procurando establecer un diálogo que parta de situaciones, casos o experiencias concretas para trascenderlas hacia un cuadro más abarcador, comparativo, en lo posible transversal, considerando la región en su conjunto y diversidad. También se trata de una apuesta no menor en términos cognitivos: considerar la producción de saberes evitando caer en potenciales reduccionismos académicos bajo pretextos metodológicos y eludir la excesiva compartimentación de áreas del conocimiento que —para temas como el abordado— seguramente no es un buen camino.

*Alfredo Falero* (Departamento de Sociología, FCS-UDELAR)

*Alejandro Casas* (Departamento de Trabajo Social, FCS-UDELAR)

*Juan Wahren* (Universidad de Buenos Aires)

Coordinadores del *dossier*



# LOS MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS TEORÍAS CRÍTICAS Y DEBATES SOBRE LA FORMACIÓN

Mariana Fry

## Resumen

El artículo revisa los abordajes críticos sobre movimientos sociales desarrollados en las últimas dos décadas en América Latina, buscando discutir hasta qué punto estos suponen una renovación teórica en el campo de estudios sobre movimientos sociales. Para ello, se repasan las críticas formuladas a las teorías europeas y norteamericanas en esta materia, las diversas formas de integración y reelaboración de elementos provenientes de estos enfoques, y los debates y conceptos formulados específicamente para entender las características de la movilización social desplegada en nuestro continente. En este marco, se presta especial atención al lugar que ocupa en la producción académica actual el debate en torno a la formación realizada desde los movimientos sociales.

**Palabras clave:** movimientos sociales, teorías latinoamericanas, formación.

## Abstract

*Latin American social movements. Critical theories and debates about training*

This article reviews the critical approaches on social movements developed in the last two decades in Latin America, aiming to discuss to which extent these involve a theoretical renewal in the field of study of social movements. For this sake, we review the criticism to European and North American theories, the different ways of integration and reworking of elements from these approaches, and the debates and concepts specifically elaborated to understand the features of Latin American social mobilization. In this context, the place of the debate around training imparted by social movements in the current academic production is given special attention.

**Keywords:** social movements, Latin American theories, training.

**Mariana Fry:** Candidata a doctora por el Programa de Doctorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Se desempeña como docente del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay).

ORCID iD: 0000-0003-0937-3033

Email: [mariana.fry@cienciassociales.edu.uy](mailto:mariana.fry@cienciassociales.edu.uy)

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 20 de junio de 2020

## Introducción

En las últimas dos décadas los estudios sobre movimientos sociales y acciones colectivas han tenido un amplio desarrollo en América Latina, que supuso la proliferación de trabajos empíricos y debates teóricos. Esta producción académica tuvo como trasfondo el despliegue de un nuevo ciclo de luchas en la región, cuyos primeros hitos pueden ubicarse en el levantamiento zapatista de 1994 y en la guerra del agua desatada en Bolivia a comienzos del siglo XXI.

A diferencia de la discusión sobre el tema registrada en la década de los ochenta, cuando se introdujo en la región el concepto de movimiento social, en la actualidad varios trabajos cuestionan la incorporación acrítica de teorías formuladas para pensar otros contextos y señalan la necesidad de elaborar categorías analíticas propias, que contemplen la especificidad de la región.

El presente artículo se propone revisar y valorar las principales contribuciones realizadas desde América Latina para el estudio de los movimientos sociales y acciones colectivas en las últimas dos décadas, es decir, el conjunto de trabajos que pretenden dar cuenta del “cambio de época” de los movimientos sociales latinoamericanos<sup>1</sup> (Svampa, 2008). Desde el punto de vista teórico, se retoma el debate acerca de si es posible hablar de un paradigma latinoamericano sobre movimientos sociales, el cual fuera planteado por Gohn (1997) en los años noventa, buscando actualizarlo a la luz de los desarrollos recientes.

Para dar cuenta de esta discusión, el artículo analiza específicamente los abordajes críticos contemporáneos, es decir, aquellos que cuestionan la aplicabilidad de las teorías producidas en otros contextos y piensan los movimientos sociales asumiendo a América Latina como perspectiva de análisis (Falero, 2020). En este marco, se presta especial atención al lugar que han ocupado en la producción académica actual los debates en torno a la educación y la formación realizadas desde los movimientos sociales.

El artículo comienza revisando los abordajes clásicos en el estudio de los movimientos sociales y acciones colectivas, prestando especial

---

1 Dada la ausencia de trabajos que sistematicen los desarrollos en la materia en los distintos países y la imposibilidad de realizar una labor más exhaustiva que permita abarcar a la totalidad de la producción en el área, se optó aquí por revisar los trabajos que sistematizan esta discusión, complementando esta búsqueda con una revisión propia que recoge los aportes de autores y estudios relevantes. Naturalmente, la búsqueda podría ser profundizada, pero en su estado actual comprende un panorama general del debate contemporáneo sobre el tema.

atención al modo en que estos fueron incorporados en nuestro continente. Posteriormente, repasa la producción teórica latinoamericana acerca del tema a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, cuando se introdujo la noción de movimiento social. A partir de aquí se hace foco en la producción teórica y empírica desarrollada en las dos últimas décadas, mostrando los debates y conceptos que esta abrió y los diálogos que estableció con los abordajes clásicos sobre el tema. Finalmente, se presenta la discusión sobre la formación en los movimientos sociales y su relación con los debates del llamado “cambio de época”. Para cerrar, se colocan algunas reflexiones acerca de los límites y alcances de la renovación teórica analizada.

### **Las teorías clásicas sobre movimientos sociales**

Hacia fines de los años sesenta diversos acontecimientos sacudieron al mundo. Desde las protestas de 1968 en Francia hasta los movimientos antibelicista y feminista en Estados Unidos, un conjunto de formas novedosas de movilización comenzaba a mostrar que la política ya no podía leerse exclusivamente desde las formas clásicas de sindicato y partido. En este contexto comienzan a desplegarse, tanto en Europa como en Estados Unidos, los estudios sobre movimientos sociales.<sup>2</sup> Estos pueden agruparse en tres grandes cuerpos teóricos.<sup>3</sup>

En primer lugar, puede identificarse la teoría de la movilización de recursos desarrollada en Estados Unidos, a partir de fines de los años sesenta, por autores como Olson, McCarthy y Zald (Gohn, 1997). Desde un enfoque utilitarista de la acción, esta escuela se propone entender a los movimientos sociales como grupos de interés, centrando el análisis en su capacidad de movilización de recursos —humanos, financieros, de infraestructura—. Si bien esta teoría tuvo un gran impacto en Estados Unidos, su llegada a Europa y América Latina fue escasa. De acuerdo con Alonso (2009), esta mirada produjo rechazo entre los pensadores de izquierda, dado que aplicaba un análisis organizacional al estudio de los movimientos sociales, llegando al punto de compararlos con empresas.

La teoría del proceso político surge en la década de 1970 en Estados Unidos, a partir de los trabajos de Tilly, Tarrow y McAdam. Desde esta

---

2 Si bien existían trabajos previos, estos tenían un escaso nivel de desarrollo teórico y empírico (Della Porta y Diani, 2015), a la vez que se centraban en el estudio de grupos de presión y acciones colectivas puntuales, más que en movimientos sociales propiamente dichos (Gohn, 1997).

3 La delimitación de tres grandes teorías es la más habitual en la literatura especializada (véase, por ejemplo, Alonso, 2009; Diani, 2015; McAdam, McCarthy y Zald, 1999; entre otros). Sin embargo, esta mirada puede complejizarse. Autoras como Gohn (1997) subdividen la escuela europea en dos vertientes, una de impronta más culturalista ligada a los aportes de Melucci y Touraine, y otra neomarxista en la que se incluyen los trabajos de Castells y de historiadores como Hobsbawm y Thompson.

perspectiva se critica fuertemente el enfoque anterior, destacándose la importancia de estudiar el contexto político en que la acción colectiva se desarrolla y analizar los factores que fomentan o desincentivan la emergencia de movimientos sociales, los cuales componen la “estructura de oportunidades políticas” (Gohn, 1997). En sus primeros años, este enfoque compartió el protagonismo con la teoría de la movilización de recursos, pero con el paso del tiempo terminó eclipsándola (Alonso, 2009). En Europa logró una influencia importante, mientras que su llegada a América Latina fue tardía, comenzando a adquirir relevancia recién en la década de 1990.<sup>4</sup> En la actualidad, la teoría del proceso político ha adquirido relevancia en los estudios latinoamericanos. La compilación realizada por Almeida y Cordero (2017) resulta un buen ejemplo de ello.

La escuela de los nuevos movimientos sociales (en adelante, NMS) surge en Europa a fines de los años sesenta y reúne los aportes de autores como Touraine y Melucci. Desde esta perspectiva se destaca la importancia de los aspectos culturales que dan sentido a la acción colectiva (Touraine, 1990), a la vez que se prioriza el estudio de los procesos de construcción de identidades desplegados por los movimientos sociales (Melucci, 1994). Los autores que se incluyen en este enfoque han coincidido en señalar la emergencia de NMS que se diferencian del movimiento sindical, caracterizados por no constituirse a partir de una clara base clasista, centrar sus demandas en aspectos más culturales y menos económicos, y organizarse con formatos más laxos y descentralizados (Gohn, 1997). Esta teoría fue la más influyente en América Latina, particularmente durante las décadas de 1980 y 1990. La influencia de Touraine fue muy importante en los años ochenta, mientras que en los noventa los trabajos de Melucci fueron adquiriendo mayor relevancia (Alonso, 2009).

Hasta el inicio de la década de 1980, el debate entre escuelas dominó las discusiones en el campo de los estudios sobre movimientos sociales y acciones colectivas. Algunos autores decodificaron esta polémica como la disputa entre el paradigma identitario y el de la acción estratégica, sintetizando en esta última corriente la contribución de las dos escuelas norteamericanas (Cohen, 1985). La teoría de los NMS fue criticada por desconocer la importancia de las relaciones entre movimientos sociales y política institucional, mientras que las teorías norteamericanas fueron acusadas de dar por sentados los

---

4 Analizando el desarrollo de los estudios sobre movimientos sociales en Brasil, Bringel (2011) señala que en ese país la recepción de las teorías norteamericanas fue indirecta, tardía y limitada. Indirecta porque muchos autores relevantes fueron leídos a partir de trabajos realizados por investigadores brasileños, tardía porque la traducción de los textos claves de esta teoría fue realizada más de una década después de su aparición, y limitada porque muchos trabajos relevantes aún no han sido traducidos ni debatidos a nivel local. Se sostiene aquí que esta lectura podría extenderse para analizar los estudios sobre movimientos sociales —al menos— en el cono sur de América Latina, donde la influencia de este enfoque comienza a registrarse a fines de los años noventa.

procesos de construcción y atribución de sentido que permiten producir la acción colectiva (Melucci, 1994).

En los años posteriores, el diálogo entre estos enfoques comenzó a darse en forma cada vez más fluida, de manera que en la actualidad resulta artificial hablar de distintos paradigmas, más bien deberíamos hablar de perspectivas teóricas con énfasis diferenciados, pero también con importantes niveles de intercambio (McAdam, McCarthy y Zald, 1999).

Como consecuencia de ello, hacia fines de la década de 1980, el debate en torno a los procesos de construcción de identidad desarrollados por los movimientos sociales empezó a adquirir centralidad entre los teóricos norteamericanos. A partir de los trabajos pioneros de Snow y Benford, comenzaron a realizarse estudios orientados a analizar la construcción de marcos interpretativos compartidos que estructuran la percepción de la realidad y organizan la acción colectiva. Desde entonces, el *frame analysis* ha adquirido relevancia mundial (Benford y Snow, 2000).<sup>5</sup> Sin embargo, su alcance en América Latina es limitado, posiblemente por el hecho de que la mayoría de las obras relevantes no han sido traducidas del inglés.

En este período se destaca también la emergencia de teorías de síntesis, que combinan en forma variada los distintos elementos presentes en los estudios sobre movimientos sociales, siendo una de las obras más destacadas la de Tarrow (2009). Asimismo, es indicativa de este proceso la publicación en 1992 de un trabajo de Diani que avanza hacia una definición de síntesis del concepto de movimiento social (Diani, 2015).

El advenimiento del siglo XXI trajo aparejados cambios en las formas de contestación social, entre los que se destacan la creciente burocratización de los movimientos sociales que habían dado origen a estas teorías y la emergencia de nuevas formas de activismo transnacional (Della Porta y Diani, 2015). En este escenario, se produjeron debates y reelaboraciones dentro de los distintos cuerpos teóricos.

Melucci (1999) profundizó en la idea de “sociedades complejas” e impulsó un viraje del estudio de los movimientos sociales al estudio de la sociedad civil, entendida como espacio de disputa por la democratización de la vida cotidiana en contextos de globalización. Esto tuvo importantes impactos en los estudios sobre los movimientos sociales desarrollados en América Latina, donde se observó una proliferación de investigaciones que apuntaban a conceptos como participación y democracia (Alonso, 2009).

---

5 Si bien este enfoque constituye una perspectiva articulada y coherente, que arroja luz sobre aspectos novedosos en el estudio de los movimientos sociales, no lo ubicamos aquí como un paradigma, ya que este puede conceptualizarse como un desarrollo dentro de las corrientes norteamericanas (Benford y Snow, 2000).

Por su parte, el enfoque del proceso político se encaminó hacia una profunda revisión que resultó en una redefinición de su objeto de estudio.<sup>6</sup> En vez de la tríada “movimientos sociales, revoluciones y acción colectiva”, McAdam, Tilly y Tarrow propusieron centrar sus análisis en la “contienda política”, buscando construir un dominio académico más amplio que permitiera entender las dinámicas de movilización social relacionando los movimientos sociales, los ciclos de protesta y las revoluciones entre sí, con la política institucional y con el cambio social (McAdam y Tarrow, 2011). La llegada de este enfoque a América Latina se dio de la mano de este proceso de revisión, lo que permitió reorientar la mirada hacia fenómenos como acciones colectivas y eventos de protesta. En consecuencia, los estudios específicos sobre movimientos sociales entraron en declive hacia finales del siglo XX.

### Los estudios sobre movimientos sociales en América Latina

En América Latina, los estudios sobre los movimientos sociales han tenido un desarrollo particular. Durante las décadas en que en Europa y Estados Unidos empezaba a desplegarse este campo de estudios, varios países latinoamericanos atravesaban procesos dictatoriales que reprimieron toda forma de movilización social. Es recién en la década de los ochenta, con el inicio de las transiciones hacia regímenes democráticos, cuando, lentamente, empezaron a emerger nuevas formas de asociación y movilización.

En este contexto comienzan a desarrollarse los estudios sobre movimientos sociales en la región,<sup>7</sup> que desde el punto de vista teórico estuvieron fuertemente influenciados por la teoría europea de los NMS (Gohn, 1997). En este escenario, el debate latinoamericano estuvo orientado a analizar la emergencia de nuevos sujetos, como los movimientos de mujeres y jóvenes o las organizaciones vinculadas a la lucha por derechos sociales básicos (tierra, vivienda, servicios públicos), los cuales afloraron vigorosamente hacia el final de los regímenes dictatoriales.

Los estudios dedicados a los NMS señalaban la heterogeneidad de estas luchas y su carácter novedoso respecto a los actores clásicos del campo popular —básicamente, los movimientos de trabajadores y campesinos—. Mientras que los primeros estaban orientados por transformaciones de tipo cultural y se enfatizaba su carácter de productores de nuevas identidades, los

---

6 El principal hito en este proceso de renovación fue el proyecto “*contentious politics*”. Este se propuso desarrollar una síntesis teórica y empírica de los estudios sobre la contienda política, según fue publicado por primera vez en 1996 en el texto “To map contentious politics”, en la revista *Mobilization: An International Journal* (McAdam, Tarrow y Tilly, 2009), y tuvo como resultado la publicación del libro *Dynamics of Contention* (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001).

7 Si bien existen debates previos que abordan el problema del sujeto colectivo, la introducción del concepto de movimiento social responde a este período (Falero, 2018).

segundos eran ubicados por la literatura especializada en torno a demandas de corte material, ligados a una dinámica de lucha de clases (Falero, 2018).<sup>8</sup>

Si bien la tónica general del período es la aplicación de la teoría europea de los NMS a partir de autores como Touraine, Melucci y Castells, se identifican algunos esfuerzos de adaptación interesantes que vinculan estos debates con las particularidades de la región. Ejemplo de ello son los trabajos de Camacho (1987), que acuñan el concepto de “movimientos populares” para referirse a las características específicas que estos fenómenos adquieren en nuestro continente.

Los años noventa estuvieron caracterizados por un declive de la importancia de los estudios realizados en esta temática, tal como se adelantó en el apartado anterior. En América Latina este proceso estuvo asociado al debilitamiento de los actores colectivos “clásicos” bajo la imposición del modelo neoliberal, junto con una pérdida de importancia de los sujetos que habían eclosionado luego de las dictaduras. En este escenario, adquirieron relevancia nociones como la de sociedad civil<sup>9</sup> (Alonso, 2009; Falero, 2018), que retomaban las reelaboraciones procesadas en el interior de la teoría de los NMS, descentrando el análisis del concepto de “movimientos sociales”.

De acuerdo con Svampa (2009), hacia fines de esta década comenzaron a surgir nuevas formas de acción colectiva, más fragmentadas y ligadas a demandas puntuales, que asumían la acción directa como vía principal.<sup>10</sup> Estas transformaciones posibilitaron el surgimiento de estudios que incorporaban la noción de protesta como referencia central, retomando aportes provenientes de las teorías norteamericanas.<sup>11</sup> Esto se dio en un escenario en el que la influencia de este enfoque se expandía en la región, tal como se comentó en el apartado anterior.

Uno de los trabajos más influyentes del período (Gohn, 1997) señalaba entonces que, si bien es posible identificar en la región un paradigma bien diferenciado de luchas, no existe un “paradigma latinoamericano” en el

---

8 Uno de los trabajos más relevantes de este período es la compilación realizada por Calderón (1986), que reúne estudios generales sobre los movimientos sociales en distintos países latinoamericanos, abarcando los casos de Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, Chile y Paraguay, además de incluir una síntesis elaborada por el compilador. Varios de los artículos que allí se recuperan ilustran los debates aquí planteados.

9 Cabe aclarar que, si bien el concepto de sociedad civil tiene en sus orígenes una matriz gramsciana, su utilización en América Latina en este período se vio despojada de su contenido crítico, en la medida en que se lo desvinculó de sus relaciones con las nociones de hegemonía y conflicto. De este modo, según Falero (2018) la idea de sociedad civil fue apropiada para referir a todo aquello que no es el Estado ni los partidos políticos, integrando desde organizaciones no gubernamentales hasta nucleamientos de empresarios o iglesias.

10 Piénsese, por ejemplo, en los cortes de ruta en Argentina o en los escraches realizados en Argentina y Uruguay.

11 Véase, por ejemplo, el trabajo de Schuster *et al.* (2006), que estudia la protesta social en Argentina en el período 1989-2003.

estudio de los movimientos sociales, dado que los estudios realizados en nuestro continente suelen apoyarse en la utilización de teorías europeas y norteamericanas.

“Hablar de un paradigma teórico latinoamericano sobre movimientos sociales es más una colocación estratégica que real. Lo que existe es un paradigma bien diferenciado de luchas y movimientos sociales, en la realidad concreta, cuando se lo compara con los movimientos europeos, norteamericanos, canadienses, etc., y no un paradigma teórico propiamente dicho.”<sup>12</sup> (Gohn, 1997, p. 211).

Estas ideas ilustran con claridad el panorama en las décadas de 1980 y 1990. Sin embargo, sostenemos aquí que esta situación de debilidad teórica empieza a cambiar en el siguiente período.

A partir del año 2000 es posible constatar en América Latina una emergencia de luchas sociales diversas. Desde la guerra del agua y la guerra del gas en Bolivia, pasando por las movilizaciones zapatistas en México, hasta las luchas estudiantiles en Chile, nuestro continente se vio sacudido por distintas formas de protesta que ponían en cuestión los resultados del proyecto neoliberal implementado en la región. Esto despertó el interés de los analistas, que desde distintos ángulos centraron la mirada en las luchas sociales que germinaban en el continente.

En este escenario comenzaron a producirse nuevas teorizaciones, que integraron elementos provenientes de distintos enfoques para comprender las nuevas dinámicas de movilización y que, a nuestro entender, han contribuido a una renovación teórica de los estudios latinoamericanos sobre movimientos sociales. ¿Qué características tienen estas contribuciones? ¿Qué conceptos y debates han aportado? La sección que sigue pretende abrir este debate.

### **Los abordajes críticos contemporáneos**

Resulta difícil reconstruir este campo de estudios por dos razones. En primer lugar, porque se trata de una producción reciente sobre la cual existen muy pocos trabajos de sistematización, y, en segundo lugar, porque es un campo extremadamente heterogéneo en cuanto a sus perspectivas teóricas.

En la investigación aquí realizada se identificaron algunas publicaciones que contribuyen a caracterizar esta producción. El artículo de Gohn (2008) reconoce cuatro abordajes contemporáneos en el estudio de los movimientos sociales, que se encuentran presentes en las investigaciones realizadas en América Latina. En primer lugar, las teorías centradas en ejes culturales basadas en los trabajos de Melucci y Touraine. En segundo lugar, las

---

12 Traducción propia.

teorías enfocadas en la búsqueda de justicia social, apoyadas en los aportes de Honneth y Fraser. En tercer lugar, la autora identifica un conjunto de abordajes que parten de una perspectiva teórica crítica y destacan la capacidad de resistencia de los movimientos sociales y su lucha contra el neoliberalismo, donde adquieren centralidad las elaboraciones en torno a la autonomía. Finalmente, la autora ubica un cuarto eje que incluye estudios centrados en el proceso de institucionalización de las acciones colectivas, los cuales retoman los aportes de Tarrow, McAdam, McCarthy y Zald. La mirada específicamente latinoamericana es la que se recoge en el tercer eje y dialoga con las teorías que este artículo se propone revisar.

Por otra parte, se han publicado revisiones que parten de una perspectiva crítica, recogiendo específicamente aquellos desarrollos propios de América Latina y cuestionando la utilización de categorías provenientes de otros contextos. Así, Seoane, Taddei y Algranati (2011) critican la aplicación de abordajes de procedencia europea, que colocan el concepto de movimiento social en oposición al de movimiento obrero, para centrarse específicamente en el estudio de las miradas críticas latinoamericanas. Retomando elementos de la tradición marxista, se recuperan las visiones que ubican en el centro de la escena a los conflictos de clase y destacan el carácter popular de los movimientos sociales latinoamericanos.

En una línea similar, Modonesi e Iglesias (2016) recapitulan los desarrollos teóricos novedosos sobre los movimientos sociales latinoamericanos del cambio de siglo. Desde una perspectiva marxista crítica, los autores señalan que estos contribuyeron a desplazar la mirada utilitarista sobre los movimientos sociales y a reintroducir el conflicto como centro de la teoría social. Pese a identificar una importante producción teórica, sostienen que no se ha configurado un paradigma alternativo que pueda desplazar a los enfoques europeo y norteamericano, ya que no se ha desarrollado una reconstrucción teórica deliberada y sistemática.

Por último, Svampa (2009) señala que en América Latina se ha afianzado una tradición analítica propia en el estudio de los movimientos sociales, que integra elementos de la tradición del pensamiento crítico propio de la región con categorías provenientes de las tradiciones europea y norteamericana.

El presente artículo se focaliza en el análisis de las miradas críticas que se han desarrollado en las últimas dos décadas en América Latina para el estudio de los movimientos sociales. Hablamos aquí de perspectivas críticas para referir a aquellas que piensan los movimientos sociales en relación con el contexto en el que son producidos. Es decir, nos referimos a aquellos abordajes que incorporan a América Latina como perspectiva de análisis (Falero, 2020) y no como mera delimitación geográfica de lo que se pretende estudiar, reconociendo sus singularidades como constitutivas de los procesos colectivos que en ella se gestan. Esto implica analizar tanto aquellos aportes que retoman elementos de

una tradición de pensamiento propia de la región como los trabajos que dialogan críticamente con esquemas teóricos surgidos en otras latitudes.

Si se toma este punto de partida, uno de los elementos comunes en estos enfoques es la crítica que sostienen al eurocentrismo implícito en la utilización mecánica de teorías y conceptos formulados para pensar otros contextos, porque esto supone un desconocimiento de los rasgos que históricamente han caracterizado a América Latina. En efecto, pensar la especificidad de la movilización social desplegada en las últimas décadas en nuestro continente implica analizarla en relación con los múltiples despojos de los que la región ha sido objeto en el contexto neoliberal (Seoane, Taddei y Algranati, 2011). Este rasgo es una de las claves para interpretar los procesos de movilización y cambio social, al delinear los ejes en torno a los cuales se configuran las luchas y los sujetos que se movilizan.

Por otra parte, siguiendo a Svampa (2009), puede decirse que otro elemento central en las teorías críticas de los movimientos sociales es el compromiso como aspecto indisociable de la actividad intelectual. El “cambio de época” que se procesa a partir de la década del 2000 ha habilitado, según la autora, una reconstrucción de la relación entre academia y compromiso político, la cual había sido anulada durante los años noventa con la profesionalización del saber académico y el repliegue del intelectual-intérprete. Este cambio da lugar a la emergencia de lo que Svampa llama el “carácter anfibio” del investigador-intelectual,<sup>13</sup> especialmente en el campo de los movimientos sociales.

Más allá de algunos rasgos comunes, estos abordajes son profundamente heterogéneos si se atiende a sus matrices teóricas. Uno de los aspectos que reflejan esta diversidad tiene que ver con los distintos niveles de diálogo que mantienen con las teorías clásicas sobre movimientos sociales. En un extremo, se identifican lecturas con una fuerte influencia del marxismo crítico, que colocan a las luchas sociales como centro del análisis y se distancian de las teorías que han hegemonizado los estudios sobre movimientos sociales (Modonesi, 2013), llegando a romper con el propio concepto de movimiento social (Gutiérrez, 2017). En el otro, se observan posiciones que proponen retomar los enfoques clásicos en esta materia, pero estableciendo un diálogo crítico con ellos, que ponga en el centro la especificidad latinoamericana (Bringel, 2011; Svampa, 2009). Este es uno de los elementos que dificulta el poder hablar de un paradigma latinoamericano, es decir, de un cuerpo teórico sistemático y coherente.

---

13 Esta noción supone la integración del modelo del investigador académico y el investigador militante sin desnaturalizar uno ni otro, conjugando ambas figuras en un solo paradigma, el del intelectual-investigador como anfibio. Del mismo modo que los anfibios pueden vivir en ambientes diferentes sin cambiar por ello su naturaleza, el investigador-intelectual anfibio puede habitar múltiples espacios combinando la crítica académica con el compromiso militante.

Finalmente, debe señalarse que los estudios sobre movimientos sociales en este período han alumbrado nuevos debates y conceptos que brindan herramientas para el análisis de los procesos en cuestión. Uno de los más relevantes es el que refiere a la territorialidad como elemento constitutivo de los movimientos sociales. Tanto en lo urbano como en lo rural, el territorio aparece como espacio de resistencia y también como ámbito de creación de nuevas relaciones sociales. Esto ha llevado a muchos investigadores a entender los movimientos sociales latinoamericanos como movimientos socioterritoriales (Modonesi e Iglesias, 2016; Seoane, Taddei y Algranati, 2011; Svampa, 2009).

Otro de los debates relevantes del período es el que atañe a los nuevos sujetos que irrumpieron en la escena política a partir de la década del 2000. Svampa (2009) refiere a este punto aludiendo al carácter plebeyo de las formas de participación popular en el espacio público, siguiendo la propuesta de García Linera (2008). Lo plebeyo supone aquí una reivindicación de la cultura popular, negada y excluida, y una crítica a la cultura dominante. Por su parte, Modonesi e Iglesias (2016) colocan la noción de comunidad como concepto político que permite explicar el protagonismo de los movimientos indígenas en este ciclo, articulando la idea de comunidades campesinas e indígenas con la defensa de lo común. La noción de comunidad aparece, entonces, como horizonte político de las luchas registradas en la década del 2000 (Gutiérrez, 2008), vinculando su carácter antineoliberal con el anhelo de otro modo de existencia centrado en la valorización de la vida y de la naturaleza.

Por otra parte, el concepto de autonomía ha sido una de las claves teóricas en el análisis de los movimientos sociales que caracterizan el nuevo milenio. De acuerdo con Modonesi e Iglesias (2016), la idea de autonomía se plantea en los estudios contemporáneos haciendo referencia a dos dimensiones: por un lado, como independencia de los partidos políticos y los gobiernos, y por tanto como la preservación de espacios de decisión propios de los movimientos; por otro lado, la autonomía aparece como la capacidad de los movimientos de producir sus propias condiciones de vida, resolviendo en forma autogestionaria necesidades como la educación, la salud y la vivienda. En este sentido, los movimientos latinoamericanos son teorizados como espacios capaces de producir nuevas relaciones sociales, impulsando transformaciones que van más allá de lo estatal.

### **La formación, la gran ausente**

Resulta llamativo el hecho de que, en las distintas revisiones teóricas que documentan el desarrollo de los estudios sobre movimientos sociales en las últimas décadas, la formación como eje del debate resulte la gran ausente. Ni los trabajos de Modonesi e Iglesias (2016), ni los de Seoane, Taddei y Algra-

nati (2011), ni los de Svampa (2009) colocan a la formación como una de las discusiones relevantes del período.<sup>14</sup> Esto contrasta con la importancia que el tema ha tenido, tanto en la construcción de los movimientos sociales en la región como en la producción teórica y empírica.

En América Latina, los estudios centrados en la relación entre formación y movimientos sociales comenzaron a desarrollarse a principios de este siglo, buscando dar cuenta de las prácticas educativas desplegadas por diversos movimientos. Una de las experiencias pioneras en este sentido es la del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, que desde hace décadas sostiene espacios educativos propios. Enfocándose en esta experiencia, uno de los primeros estudios que analiza la relación entre movimientos sociales y educación es el de Caldart (2004). Para esta autora, el MST puede concebirse en su totalidad como un principio educativo, en el que las diversas actividades contienen una dimensión pedagógica (la lucha, la organización, el trabajo con la tierra, los espacios educativos). Otro de los trabajos destacados en este período es el de Michi (2010), que analiza la relación entre movimientos campesinos y educación a partir del estudio del MST y del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), en Argentina. Para la autora, la acción pedagógica de los movimientos sociales, entendida en un sentido amplio como producción de cultura, forma parte del proceso de organización, de apropiación territorial y de politización.

En los años posteriores, comenzaron a aparecer diversos estudios que analizaban las prácticas formativas de movimientos sociales de base urbana, teniendo como uno de sus focos la experiencia piquetera en Argentina y las organizaciones territoriales que se consolidaron en los años posteriores, así como también espacios formativos vinculados a empresas recuperadas por sus trabajadores (Aguiló y Wahren, 2014; Elisalde, 2008; Palumbo, 2017). En Uruguay, se han realizado estudios regionales comparados que incluyen distintos tipos de movimientos de base urbana y rural (Falero *et al.*, 2011) y trabajos centrados en casos específicos, que abarcan desde cooperativas de vivienda hasta organizaciones socioproductivas (Menéndez, 2014; Sarachu, 2013).

Si se revisan estos trabajos, resulta evidente que se ha conformado un importante campo de estudios sobre el tema, que articula acumulación teórica y empírica, el cual se ha consolidado acompañando el desarrollo de las experiencias educativas de los movimientos sociales. Siguiendo a Palumbo (2016), puede decirse que la educación es una de las dimensiones

---

14 Cabe aclarar que existen investigaciones que destacan el componente formativo como una característica específica de los movimientos sociales latinoamericanos que emergieron desde fines de la década del noventa (véase, por ejemplo, Zibechi, 2003). El planteo aquí incluido refiere, en cambio, al hecho de que los trabajos que sistematizan la producción teórica de las últimas décadas sobre movimientos sociales en América Latina no colocan la relación entre movimientos sociales y educación como una de las aperturas teóricas relevantes del período.

constitutivas de los movimientos populares latinoamericanos. En estos ámbitos se ensayan nuevos formatos y pedagogías, circulan otros saberes y se conforman prácticas prefigurativas que afirman en el presente la posibilidad de nuevos proyectos a futuro.

En forma paralela a la importancia que la formación ha tenido en la construcción de los movimientos sociales latinoamericanos en las últimas décadas, este breve repaso permite afirmar la relevancia teórica que este debate ha tenido en la elaboración de una mirada latinoamericana sobre el tema, abonando algunos de los debates teóricos más relevantes del período.

Las prácticas formativas de los movimientos sociales están ligadas a su carácter territorial, al aparecer el territorio como central a la hora de articular demandas, luchas y prácticas con la formación, tanto a nivel urbano como rural (Falero *et al.*, 2011). Asimismo, estas constituyen un componente clave en las disputas territoriales que los movimientos sociales despliegan, en la medida en que suponen la producción de nuevos vínculos, la politización y la construcción de nuevos sentidos ligados a un territorio específico.

Adicionalmente, la formación puede entenderse como una dimensión central de las prácticas de construcción de autonomía desplegadas por los movimientos sociales, es decir, de sus capacidades de formular respuestas ante las problemáticas que atraviesan y, en el mismo proceso, elaborar horizontes alternativos de transformación social. Junto con las experiencias que dan respuestas materiales ante los despojos que los movimientos visibilizan (como la producción colectiva de alimentos, la construcción de viviendas o la creación de emprendimientos de trabajo autogestionado), la dimensión formativa supone la producción y la transmisión de un conjunto de significados que dan sentido a estas prácticas.

Conceptualizada de este modo, la dimensión formativa de los movimientos sociales permite debatir y complejizar los abordajes clásicos en este campo de estudios. Esta supone un giro teórico, que descentra la mirada de las actividades públicas y visibles, de la protesta como expresión de la actividad de los movimientos sociales —que fuera el centro de las teorías norteamericanas—, para colocarla en las prácticas de construcción subterránea que estos desarrollan. En tal sentido, permite complejizar la idea de latencia propuesta por Melucci (1999), entendida como momento de producción de redes y sentidos, contribuyendo a comprender sus múltiples dimensiones y niveles y a analizar el modo en que en ella se combinan componentes materiales y simbólicos.

## Conclusiones

¿Asistimos actualmente a una renovación teórica en el campo de los estudios sobre movimientos sociales en América Latina? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué lugar ocupa el debate sobre la formación en este proceso?

Como se ha fundamentado a lo largo de este artículo, en las últimas dos décadas se ha desarrollado en América Latina una importante producción académica orientada al análisis de los movimientos sociales que han emergido en la región, la cual articula elaboración teórica y acumulación empírica. Consideramos que esta supone una profunda renovación teórica en el campo de los estudios sobre movimientos sociales y acciones colectivas, en la medida en que implica una crítica a las teorías dominantes en esta materia, un análisis de los movimientos sociales emergentes en relación con las características de su contexto, desarrollos conceptuales originales y nuevas articulaciones de abordajes clásicos.

Distintos investigadores han sistematizado algunos de los debates más relevantes del período, como son los que refieren a la autonomía, la territorialización, la irrupción política de nuevos sujetos y la emergencia de nuevos horizontes políticos. Sostenemos aquí que el debate acerca de la relación entre movimientos sociales y formación constituye una de las claves teóricas para captar la singularidad de las luchas sociales que se han registrado en este período en la región.

La discusión acerca de los alcances de esta renovación aún está abierta. En tal sentido, Modonesi e Iglesias (2016) señalan que, si bien se reconocen planteamientos teóricos interesantes que impugnan las teorías clásicas sobre la acción colectiva y abren campos de reflexión fértiles, estos no se han conformado como un paradigma alternativo capaz de desplazar a los dominantes. La perspectiva aquí propuesta coincide con esta apreciación general, ya que la heterogeneidad de las elaboraciones teóricas registradas y su falta de sistematicidad impiden colocarlas como un paradigma articulado y coherente.

Sin embargo, se sostiene aquí que la ausencia de un desarrollo teórico de tales características no anula la importancia de la producción reciente en torno al tema que nos ocupa. Si bien no se han constituido como un nuevo paradigma capaz de desplazar a los anteriores, estas teorizaciones han interpelado su capacidad interpretativa, produciendo nuevas elaboraciones y reformulaciones conceptuales. Siguiendo esta línea, entendemos que uno de los giros teóricos más interesantes del período es la construcción de un pensamiento situado en la propia realidad latinoamericana, es decir, que da centralidad a las características del contexto, reconociendo, a su vez, sus vínculos con procesos y relaciones más generales (Falero, 2020).

Finalmente, cabe señalar algunos de los límites de estos desarrollos. Sostenemos que estas teorizaciones se encuentran muy ligadas a experiencias de lucha emergidas en los primeros años del siglo XXI, signadas por el protagonismo de las comunidades indígenas en países como Bolivia y Ecuador y por grandes movilizaciones urbanas, como fue la de 2001 en Argentina, así como la experiencia piquetera que floreció en los años posteriores.

Hoy, casi dos décadas después, el contexto es otro. En la actualidad, las luchas más dinámicas parecen surgir de articulaciones entre movimientos feministas, luchas indígenas y movilizaciones de jóvenes urbanos, que rebasan y desbordan las organizaciones sociales “clásicas”. Esto se da en un contexto político caracterizado por el declive del ciclo progresista y el ascenso de sectores de derecha ultraconservadora. Será la tarea de los próximos años pensar nuevas ideas que permitan captar estas transformaciones.

### Referencias bibliográficas

- Aguiló, V. y J. Wahren (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), pp. 97-114.
- Almeida, P. y A. Cordero (eds.) (2017). *Movimientos sociales en América Latina: perspectivas, tendencias y casos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alonso, A. (2009). As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, 76, pp. 49-86.
- Benford, R. y D. Snow (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, pp. 611-639.
- Bringel, B. (2011). A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos con Sidney Tarrow. *Politica y sociedade*, 10(18), pp. 51-73.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressao Popular.
- Calderón, F. (1986). *Los movimientos sociales ante la crisis*. Buenos Aires: UNU-CLACSO- IISUNAM.
- Camacho, D. (1987). Movimientos sociales, algunas definiciones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 37-38, pp. 7-21.
- Cohen, J. (1985). Strategy or identity: new theoretical paradigms and contemporary social movements. *Social Research*, 52(4), pp. 663-716.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *Encrucijadas*, 9, pp. 1-16.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2015). *Los movimientos sociales*. Madrid: Universidad Complutense-Centro de Investigaciones Sociológicas.

- 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 R. Elisalde y M. Ampudia (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros, pp. 67-99.
- Falero, A. (2018). El tratamiento conceptual del sujeto colectivo en América Latina: de lo obvio a lo problemático. *El Uruguay desde la sociología XVI*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, pp. 25-39.
- Falero, A.; A. Casas; A. Rieiro y B. Rocco (2011). Movimientos sociales y formación político técnica: reflexiones a partir de cinco casos en América Latina. En Y. Acosta; A. Falero; A. Rodríguez; I. Sans y G. Sarachu (coords.) (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce, pp. 351-371.
- Falero, A. (2020). América Latina: entre perspectiva de análisis y proyecto sociopolítico. En E. Torres (ed.) (2020). *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 153-182.
- García Linera, A. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva a identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Gohn, M. G. (1997). *Teorías dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. San Pablo: Loyola.
- Gohn, M. G. (2008). Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, 21(54), pp. 439-455.
- Gutiérrez, R. (2008). *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento popular-indígena en Bolivia (2000-2005)*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- McAdam, D.; J. McCarthy y M. Zald (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En D. McAdam; J. McCarthy y M. Zald (eds.) (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo, pp. 21-46.

- McAdam, D.; S. Tarrow y C. Tilly (2001). *Dynamics of contention*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McAdam, D.; S. Tarrow y C. Tilly (2009). Para mapear o confronto político. *Lua Nova*, 76, pp. 11-48.
- McAdam, D. y S. Tarrow (2011). Introduction: Dynamics of contention ten years on. *Mobilization*, 16(1), pp. 1-10.
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona Abierta*, 69, pp. 153-180.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Menéndez, M. (2014). *Educación en movimiento: la experiencia de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua* [Tesis de Maestría en Psicología Social]. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Modonesi, M. (2013). *Marxismo crítico y teorías de los movimientos sociales* [en línea]. Disponible en: <<https://www.yumpu.com/es/document/read/36711725/marxismo-critico-y-teorias-movimientos>> [acceso: 18 de junio de 2019].
- Modonesi, M. y M. Iglesias (2016). Perspectivas teóricas para el estudio de los movimientos sociopolíticos en América Latina: ¿cambio de época o década perdida? *De Raíz Diversa*, 3(5), pp. 95-124.
- Palumbo, M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 18(26), pp. 219-240.
- Palumbo, M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)* [Tesis de Doctorado en Educación]. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sarachu, G. (2013). Trabajo, educación y formación: itinerarios compartidos con las organizaciones autogestionarias socio-productivas desde la extensión universitaria. En R. Elisalde; N. M. Dal Ri; M. Ampudia; A. Falero y K.

- Pereyra (comps.) (2013). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, pp. 107-134.
- Schuster, F.; G. Pérez; S. Peryra; M. Armesto; M. Armelino; A. García; A. Natalucci; M. Vázquez y P. Zipcioglu (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003*. Documento de Trabajo. Buenos Aires: IIGG-UBA.
- Seoane, J.; E. Taddei y C. Algranati (2011). El concepto de “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 4 [en línea]. Disponible en: <[https://www.cetri.be/IMG/pdf/090113\\_EL\\_CONCEPTO\\_DE\\_MOVIMIENTO\\_SOCIAL\\_A\\_LA\\_LUZ\\_DE\\_LOS\\_DEBTES\\_Y\\_LA\\_EXPERIENCIA\\_LATINOAMERICANA\\_RECIENTE\\_VERSION\\_FINAL\\_G.pdf](https://www.cetri.be/IMG/pdf/090113_EL_CONCEPTO_DE_MOVIMIENTO_SOCIAL_A_LA_LUZ_DE_LOS_DEBTES_Y_LA_EXPERIENCIA_LATINOAMERICANA_RECIENTE_VERSION_FINAL_G.pdf)> [acceso: 18 de junio de 2020].
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Svampa, M. (2009). *Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina*. Trabajo presentado en Jornadas de Homenaje a C. Tilly, Universidad Complutense de Madrid-Fundación Carolina, 7-9 de mayo de 2009 [en línea]. Disponible en: <<http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo57.pdf>> [acceso: 18 de junio de 2020].
- Tarrow, S. (2009). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (1990). *Movimientos sociales de hoy. Actores y analistas. Debates con Alberto Melucci y otros*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL*, 9, pp. 185-188.

### **Contribución de autoría**

El trabajo en su totalidad fue realizado por Mariana Fry.

# TIEMPO HISTÓRICO, REDENCIÓN Y OPRIMIDOS EN BENJAMIN APORTES PARA LA PRAXIS POLÍTICO-CULTURAL

Alejandro Casas

## Resumen

Nos proponemos recuperar algunos aportes teóricos de la obra de Walter Benjamin, con el trasfondo de subsidiar búsquedas interpretativas para la comprensión de las transformaciones societales y la praxis político-cultural de las clases oprimidas, los sujetos colectivos y los proyectos transformadores en *nuestra América*. Tomando en consideración la singular comprensión y análisis del tiempo histórico que permea toda la obra de Benjamin, nos centraremos en algunas interpelaciones de su última etapa, de corte más histórico-político y de un marxismo heterodoxo, para detenernos luego en algunas categorías e imágenes dialécticas fundamentales y entrelazadas entre sí. Para ello abordaremos algunos conceptos claves, tales como los de tiempo histórico, rememoración, redención, “tiempo-ahora”, oprimidos.

**Palabras clave:** Benjamin, tiempo histórico, rememoración, redención, tiempo-ahora, oprimidos.

## Abstract

*Historical time, redemption and oppressed in Benjamin. Contributions to the political-cultural praxis*

We intend to recover some theoretical contributions from the work of Walter Benjamin, with the background of subsidizing interpretive research for the understanding of societal transformations and the political-cultural praxis of the oppressed classes, collective subjects and transformative projects in our America. Taking into consideration the unique understanding and analysis of the historical time that permeates all Benjamin's work, we will focus on some questions of his last stage, of a more historical-political nature and of a heterodox marxism, and then stop at some categories and dialectical images that are fundamental and intertwined. For this we will address some key concepts, such as historical time, remembrance, redemption, “time now”, oppressed.

**Keywords:** Benjamin, historical time, remembrance, redemption, “time-now”, oppressed.

**Alejandro Casas:** Doctor y magíster en Servicio Social por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Asistente social universitario por la Universidad de la República. Posdoctorado con el profesor Michael Löwy (Centre D'Études en Sciences Sociales du Religieux-École des Hautes Études en Sciences Sociales-Centre National de la Recherche Scientifique). Profesor titular del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales (DTS-FCS-UDELAR). Coordinador del Proyecto Integral Sujetos Colectivos y Organización Popular, de la Licenciatura en Trabajo Social (DTS-FCS-UDELAR). Coordinador de la Maestría en Trabajo Social.  
ORCID iD: 0000-0002-6784-9821  
Email: [alejandro.casas@cienciassociales.edu.uy](mailto:alejandro.casas@cienciassociales.edu.uy)

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 7 de mayo de 2020

## Introducción

Mucho se ha escrito sobre la obra de Walter Benjamin (1892-1940), aun con interpretaciones muchas veces divergentes sobre su alcance y sus contribuciones, lo que continúa, sin duda, en los tiempos actuales.<sup>1</sup> Se trata de una obra fermental, heterodoxa, creativa, abierta y difícilmente clasificable.

Entendemos que la obra de Benjamin convoca también a dialogar con los procesos sociopolíticos y culturales contemporáneos en *nuestra América*,<sup>2</sup> con los movimientos sociopolíticos y sus procesos de (auto)formación, entre otras dimensiones. Ciertamente si tomamos en cuenta el *ámbito de enunciación* de su obra, podemos decir que este está fuertemente pautado por las culturas alemana y francesa —en todo caso, europea— y asociado al mesianismo judío, al romanticismo revolucionario y a utopías libertarias. En ese sentido, su perspectiva teórica es claramente crítica y emancipatoria, posicionándose desde la perspectiva de los oprimidos, los dominados, los explotados, las “víctimas” o los vencidos de la historia. De esta forma, su obra, de importante sofisticación teórica, mantiene nexos significativos con una intencionalidad política, en el marco de lo que podríamos catalogar como un marxismo heterodoxo.<sup>3</sup> Y entendemos que ello tiene muchas potencialidades

- 
- 1 Al respecto pueden consultarse los siguientes trabajos, entre otros: para las biografías intelectuales Susan Buck-Morss (1995, p. 22) sugiere, entre otras, las de Wolin (1982) y Witte (1985); para el caso francés Löwy (2005, p. 14) subraya los análisis de Bensaïd (1997 y 2010), Mosès (2006), Münster (1996) y la brasileño-francesa Gagnebin (2011); indicamos también a Löwy (2005, 2010 y 2016) y Abensour (2013, 2016). Puede consultarse a los italianos Traverso (2018) o Agamben (2004), a la anglosajona Buck-Morss (1995, 2014), al alemán-israelí Scholem (2003, 2007), a los alemanes Hannah Arendt (2016), Tiedemann (2016) o Adorno (1995), y a Wohlfarth (2015). Entre los latinoamericanos, los mexicanos Esther Cohen (2015) y Bolívar Echeverría (2010), los brasileños Konder (1999) y Coelho (2014), los argentinos Dussel (2015) y Vedda (2008) y el alemán-costarricense Hinkelammert (2007, 2013).
  - 2 Utilizamos aquí el concepto y la imagen acuñados por José Martí en su famoso ensayo *Nuestra América*, de 1891 (1980).
  - 3 Es sabida la influencia que provoca la revolución rusa en su pensamiento, al mismo tiempo que la lectura de *Historia y conciencia de clase* de Lukács, a partir de 1924, o de Karl Korsch, o su simpatía por algunas tesis de Blanqui o Trotsky (Löwy, 2005, p. 31). Aunque ya su viaje en 1926 a la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas supuso para él una gran decepción que registró en su diario y en sus conversaciones con Brecht en 1938 (Traverso, 2018, p. 211). En este sentido, hay una singular interpretación también del materialismo histórico en Benjamin, más cercana a la “filosofía de la praxis” o a perspectivas heterodoxas, pero también en las referencias a los debates de la Escuela de Fráncfort, con Adorno y Horkheimer sobre todo (no exentos de polémicas), la obra de Bloch, de Buber o de Rosenzweig, al psicoanálisis o a perspectivas más vinculadas a la producción literaria o estética, como en el caso de las obras de Goethe, Kafka, Proust, Baudelaire o de Brecht, o de algunos autores surrealistas, como Aragón, Breton, etcétera.

para pensar la modernidad latinoamericana, los imaginarios utópicos y las luchas sociales que la transversalizan. Aunque aquí no abordaremos dichas contribuciones por una cuestión de espacio, esperamos que la lectura del trabajo aporte y motive algunas pistas para continuar en esa senda en trabajos posteriores, dejando planteadas algunas preguntas de investigación en las consideraciones finales.<sup>4</sup>

Siguiendo las importantes contribuciones de un destacado especialista en la obra benjaminiana como Stéphane Mosès (2006), podemos indicar la existencia de distintos momentos o énfasis en su trayectoria: un primer período marcado más por influencias *teológicas*, un segundo más por preocupaciones *estéticas* y un tercero más claramente influenciado por el *marxismo* y por preocupaciones *políticas*. Sin embargo, ello no obsta a que pueda hablarse de una importante *continuidad* a lo largo de su obra, donde estas influencias pasan a estar en íntima relación y diálogo, al mismo tiempo que el pasaje de un énfasis a otro no supone abandonar, sino, en todo caso, resignificar los aportes de las etapas anteriores.<sup>5</sup>

Nos proponemos entonces recuperar y problematizar aquí algunos aportes teóricos de la obra de Walter Benjamin. Tomando en consideración la singular comprensión y análisis del tiempo histórico que permea toda su obra, nos centraremos en algunas interpelaciones de su última etapa, de corte más histórico-político-cultural y pautadas por la elaboración en el marco de un marxismo heterodoxo y libertario, para detenernos luego en algunas categorías e “imágenes dialécticas” fundamentales y entrelazadas entre sí.

En este sentido, abordaremos algunos conceptos claves, como ser los de *tiempo histórico*, *rememoración*, *redención*, *tiempo-ahora* y (clases y grupos) *oprimidos*, indicando también, más lateralmente, otros conceptos y perspectivas que emergen del trabajo benjaminiano.

Nos referiremos, en particular, a algunas de sus obras tardías, particularmente sus tesis en *Sobre el concepto de historia*, de 1940 (2006b),

---

4 Se trata, por otra parte, de una tarea que reconoce ya múltiples contribuciones y desarrollos, algunos indicados en la nota 1. Este artículo, que surge de la colaboración entre investigadores de la región y remite a la realización del Seminario Movimientos Sociales, Praxis Pedagógicas y Educación, del 2018, también encuentra una motivación académica en la realización de estudios posdoctorales en 2018 en París, Francia, bajo la orientación del profesor Michael Löwy. En ese sentido, venimos trabajando con la obra de Benjamin y sus concepciones sobre el tiempo histórico y las utopías, así como con la recepción y el diálogo con su obra desde la perspectiva del pensador alemán costarricense Franz Hinkelammert, entre otras líneas de profundización del legado benjaminiano. En ese marco cobra sentido también el abordaje de diversas interpelaciones de su obra para comprender las luchas sociales en el contexto de las formaciones sociales latinoamericanas contemporáneas y en nuestro tiempo actual.

5 Ver al respecto, por ejemplo, la articulación al estilo de una “afinidad electiva”, entre materialismo histórico y teología, que propone en su famosa Tesis I de *Sobre el concepto de historia* (Benjamin, 2006, p. 305).

junto con sus “Notas preparatorias” (2005),<sup>6</sup> que entendemos que son claramente reflejos de su obra más madura y política, entre otros trabajos. Haremos referencia a escritos anteriores de forma muy parcial o puntual. Omitiremos muchos detalles biográficos y de contexto histórico que son, sin duda, significativos para valorar mejor su obra. Nos apoyaremos, sí, en distintas lecturas críticas realizadas sobre una obra que, reiteramos, reconocemos como de altísima sofisticación y complejidad, inclusive con muchas zonas oscuras y opacas de muy difícil interpretación para nosotros.<sup>7</sup> Enfatizaremos aquí en el Benjamin más político y marxista, aun teniendo presente las indicaciones de Mosès sobre su indisociabilidad con el Benjamin más teológico y el orientado hacia los estudios estéticos o de la cultura.

### Sobre su concepción del tiempo histórico y la rememoración

Podemos ver una característica saliente y singular de Benjamin, a lo largo de toda su vida, en su concepción del *tiempo histórico* —compartida con autores como, entre otros, Gershom Scholem (su íntimo amigo) y Franz Rosenzweig (cuya obra *La estrella de la redención* [1982] Benjamin admiraba)—, que se corresponde con una dimensión radicalmente diferente de la conciencia histórica hegemónica, remitiendo directamente a la llamada tradición del *mesianismo judío* y que se traduce en una *esperanza* histórica muy singular.

Dichas marcas del mesianismo judío son innegables en Benjamin. Este tiene en nuestro autor un carácter herético en relación con sus tendencias dominantes, en un sentido similar al que lo será su propia concepción del marxismo. Como indica el historiador italiano Enzo Traverso, Benjamin no pensaba el judaísmo en términos de una identidad nacional (“el sionismo le

6 Cabe indicar que, siempre que fue posible, trabajamos con las obras de Benjamin en castellano, editadas por Tiedeman y Schweppenhäuser con colaboración de Adorno y Scholem (2006a y 2006b, entre otras). Haremos algunas referencias muy laterales al *Libro de los Pasajes*, que corresponde a la traducción al castellano de la edición de Tiedemann, en Benjamin (2016). Las notas preparatorias las tomamos del texto preparado por Bolívar Echeverría (Benjamin, 2005). En el caso de las referencias a las tesis de *Sobre el concepto de historia* (en *Obras*, 2006) indicaremos el número de la tesis respectiva. Somos conscientes de que, como indica uno de los mayores editores de la obra de Benjamin, Rolf Tiedemann, hay una relación indisoluble entre varios de los últimos trabajos de Benjamin. Dice al respecto, por ejemplo, sobre el *Libro de los Pasajes*, que su lectura “tendría por eso que incluir el ensayo sobre la obra de arte [en la época de su reproductibilidad técnica, de 1935-1936], los textos dedicados a Baudelaire [entre 1937-1939] y las tesis *Sobre el concepto de historia* [1940], teniéndolos siempre presentes aun cuando sean completamente independientes y representen, bien un simple preludeo del *Libro de los Pasajes*, bien escritos desgajados de él” (Tiedemann, 2016, p. 10). Al mismo tiempo, otro texto clave y emparentado con las tesis es su ensayo sobre Fuchs, de 1937. En los casos en los que se trabajó sobre textos en francés o portugués, las traducciones incluidas en este artículo son de nuestra autoría.

7 Scholem lo destaca especialmente: “Benjamin es un autor difícil. Sus grandes trabajos exigen del lector un extraordinario grado de concentración. [...] Al mismo tiempo, se hallan escritos por lo general en una prosa perfecta, de la que irradia un extraño poder” (Scholem, 2003, p. 16).

parecía una versión caricatural de la ideología del nacionalismo racial”), ya que su vocación era de tipo “diaspórica”. Su destino era indisociable del de Europa. Pero, por otra parte, “su mesianismo no tenía nada de la espera pasiva de una intervención divina” o de alguna fuerza venida del exterior. Benjamin no creía en la espera pasiva de ningún mesías, sino que entendía que había que “provocarlo y que esta interrupción del curso del mundo debía suceder como un acto revolucionario de los hombres” (Traverso, 2018, pp. 211-212).

Para Benjamin, entonces, el pasado no es “letra muerta” o mera tradición ya fenecida, sino que mantiene relaciones y vinculaciones muy especiales con el presente y el futuro. Hay, en todo caso, una complejísima dialéctica entre pasado, presente y futuro en el autor, que dice sobre su particular comprensión de la historia. Como indica Sthéphane Mosès (2006), la concepción histórica de Benjamin se opone al menos a dos perspectivas sobre la historia. Por un lado, a aquella del tiempo cíclico, del “eterno retorno” de Nietzsche, que aparece también en Auguste Blanqui, en *La eternidad por los astros* (2002), con la que Benjamin dialoga.

Pero, al mismo tiempo, la concepción histórica de Benjamin se opone a la idea de progreso, a la idea de un tiempo lineal, acumulativo, “vacío”, que se corresponde para él con el espacio del *mito*.<sup>8</sup> En este sentido, un concepto central de Benjamin es, confrontando con estas visiones, el del *tiempo-ahora* o *jetzeit* (sobre el que volveremos luego). Este rompe la *continuidad* de la historia. A diferencia de las tesis de Nietzsche, lo que ha sido no es irrevocable, puede ser redimido. Lo que en el pasado ha sido abandonado, perdido, derrotado, olvidado, lo que no ha podido ser realizado, puede ser recuperado y reparado en el presente. Esta posibilidad de “salvar” el pasado es tanto una tarea teórica como política, corresponde tanto al historiador como a aquellos que hacen la historia. El porvenir, en lugar de repetir mecánicamente lo ya dado, se abre de esta manera a lo nuevo, a la novedad histórica, por medio de la “imaginación, la utopía o la acción anticipadora” (Mosès, 2006, p. 249). La “somnia” o “somnia”, el sueño en el que vive el siglo XIX (y que Benjamin investigará en su proyecto del *Libro de los Pasajes*, 2016) genera ineptitud para crear lo realmente nuevo.

Para Benjamin la “historia de los oprimidos es una historia discontinua”, mientras que “la continuidad es aquella de los opresores” (Benjamin *apud* Mosès, 2006, p. 218). Pero para él no se trata tanto de “reencontrar” el pasado, sino más bien de “salvarlo”, como en la obra de Proust, darle una nueva “actualidad” en el seno del presente (Mosès, 2006, p. 211). El pasado puede ser redimido. Pero tampoco se trata de conmemorarlo, convertirlo en objeto de museo, lo que sería una nueva forma de “conformismo” (Mosès, 2006, p. 219).

---

8 Su interpretación del cuadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, que poseía Benjamin, es la alegoría que él identifica con esa perspectiva “incontenible” de la tempestad del progreso que controla al ángel de la historia hacia un futuro incontrolable (Benjamin, Tesis IX, 2006, p. 310).

En relación con su concepción del tiempo histórico, la *rememoración* es una categoría central en Benjamin. Pero no podemos entenderla separada de sus conceptos de *redención* o de utopía. En las “Notas preparatorias” a *Sobre el concepto de historia* aparece la siguiente referencia de Benjamin:

“De los que vendrán no pretendemos gratitud por nuestros triunfos, sino rememoración de nuestras derrotas. Eso es consuelo: el consuelo que solo puede haber para quienes ya no tienen esperanza de consuelo.” (Benjamin, 2005, p. 53).

Michael Löwy, un especialista en la obra benjaminiana y las tesis de *Sobre el concepto de historia*, indica que aquí Benjamin se está refiriendo a su propia generación, fuertemente atacada por el nazismo. Pero obviamente su perspectiva tiene un trasfondo que implica a todas las clases *oprimidas* y *vencidas* a lo largo de la historia. Ellas se hacen presentes en las luchas actuales, donde actúan en “nombre de generaciones de vencidos” (Benjamin, Tesis XII, 2006a, p. 313), con referencias a Espartaco y Blanqui. Benjamin critica directamente a la socialdemocracia de aquella época, presa de concepciones contaminadas por un marxismo vulgar y evolucionista, por atribuir a la clase trabajadora “el papel de mera redentora de las generaciones futuras. Con ello cortó el tendón donde se apoya la mejor de las fuerzas” (Benjamin, Tesis XII, 2006a, pp. 313-314).

Hay aquí una diferencia incluso con relación a cómo Marx se refería a la relación de las clases revolucionarias con las clases oprimidas y explotadas del pasado, y a la relación con la memoria de las luchas pasadas. Como recuerda Enzo Traverso, en *El 18 brumario de Luis Bonaparte* (1969), la memoria es evocada como “la tradición de todas las generaciones muertas” que “opreme como una pesadilla el cerebro de las vivas”. Pero la revolución moderna dirigida contra el capitalismo, indica Marx, “no puede tomar su poesía en el tiempo pasado, pero solamente en el futuro”. Ella debe “dejar a los muertos enterrar a los muertos” y desembarazarse de las “reminiscencias prestadas a la historia universal” para poder proyectarse al futuro (Traverso, 2018, p. 77; Marx, 1969).

Existen otras singularidades muy importantes en el pensamiento de Benjamin, que dicen también sobre su particular comprensión del tiempo histórico, ubicadas en el marco de lo que Löwy (2016) identifica como *romanticismo revolucionario* (concepto creado por Lukács), que se separa de otras formas conservadoras o incluso reaccionarias del romanticismo.

Löwy identifica después del fin del siglo XIX y hasta el comienzo de los años treinta un nuevo impulso del romanticismo:

“[...] no designa, aquí, un estilo literario o artístico, sino un fenómeno mucho más vasto y profundo: la corriente de nostalgia de las culturas precapitalistas y de crítica cultural de la sociedad industrial/burguesa,

corriente que se manifiesta tanto en el dominio del arte y de la literatura cuanto en el pensamiento económico, sociológico y político. [...] [El romanticismo revolucionario] es una tendencia en la cual se combinan y se asocian de manera inextricable la nostalgia del pasado capitalista (real o imaginario, cercano o lejano en el tiempo) y el espíritu revolucionario de un porvenir nuevo, la *restauración* y la *utopía*.” (Löwy, 2016, p. 34).

La incorporación de esta corriente e interpretación permite también tender un puente de comprensión y una relación más estrecha entre las tradiciones del mesianismo judío (en su “interpretación restitutionista/utópica”) y las utopías libertarias o anticapitalistas (incluyendo allí distintas perspectivas socialistas, anarquistas y marxistas), a las que Benjamin adhiere (Löwy, 2016, pp. 34-35).

En síntesis, como indica Löwy, la filosofía de la historia de Benjamin se nutre de tres fuentes muy diferentes: el romanticismo alemán, el mesianismo judío y el marxismo:

“No se trata de una combinación o síntesis ‘eclectica’ de esas tres perspectivas (aparentemente) incompatibles, sino de la invención, a partir de ellas, de una nueva concepción, profundamente original.” (Löwy, 2005, p. 17).

Es interesante hacer notar también cuando Benjamin se acerca con decisión al marxismo, a partir de 1924, con la lectura de *Historia y conciencia de clase*, de Lukács. Es entonces que se vincula de manera afectiva con el comunismo y lo descubre experiencialmente a partir de Asja Lacis. Pero ello no le hace abandonar algunos presupuestos de anteriores concepciones románticas y mesiánicas, en particular su crítica a la idea del progreso, la que penetraba ya y desde hacía mucho tiempo a importantes círculos del marxismo vulgar (Löwy, 1995, p. 22). Sin embargo, no es que Benjamin ya no tuviera en su vida intelectual anterior una preocupación por la emancipación, incluso por la propia revolución, al contrario; en todo caso le faltaba quizás un recurso más directo a la comprensión de la lucha de clases y de otros elementos importantes de la teoría social de Marx, que reincorporará en su perspectiva teórica y de interpretación. Por ejemplo, la figura del fetichismo de la mercancía estará plenamente presente en el proyecto del *Libro de los Pasajes*.

### **Sobre las categorías de redención, tiempo-ahora y los oprimidos**

Otra referencia muy clara a la relación entre las generaciones pasadas y las presentes es la que Benjamin hace en la Tesis II, esta vez en referencia al concepto de *redención*:

“El pasado comporta un índice secreto por el cual se remite a la redención. [...] ¿No existe en las voces a que prestamos oído un eco de las ahora

enmudecidas? Si es así, hay entonces una cita secreta entre las generaciones pasadas y la nuestra. Y sin duda entonces hemos sido esperados en la tierra. A nosotros entonces, como a cualquier otra generación anterior, se nos habrá dotado de una *débil* fuerza mesiánica a la que el pasado posee un derecho. Ese derecho no cabe despacharlo a un bajo precio. El materialista histórico lo sabe.” (Benjamin, Tesis II, 2006a, p. 306).

Según Löwy, este concepto de *redención* (*Erlösung*), que seguramente Benjamin extrajo del libro de Rosenzweig, tiene un doble significado. Primero en la esfera del individuo: allí la felicidad personal presupone la redención de su propio pasado, “la realización de lo que podría haber sido pero no fue”. En segundo lugar, con una dimensión más colectiva, en una variante incluida en el *Libro de los Pasajes*, “presupone la reparación del abandono [...] y de la desolación [...] del pasado. La redención del pasado es simplemente esa realización y esa reparación, de acuerdo con la imagen de felicidad de cada individuo y cada generación” (Löwy, 2005, p. 48). En cualquier caso lo interesante es que la redención está directamente vinculada con el pasado y con la historia de las generaciones anteriores,<sup>9</sup> pero incluye necesariamente también una novedad histórica abierta al futuro, asociada a la realización de potencialidades negadas en el pasado y reparadas en una sociedad emancipada. Como indica Löwy, se trata de una *redención* entendida estrechamente en relación con el concepto de “rememoración histórica de las víctimas del pasado”.

Otro concepto importante aquí es el de *reparación*, o *tikkoun* en hebraico,<sup>10</sup> del sufrimiento, de la desolación de las generaciones pasadas, y, sobre todo, parece ser el caso de la “realización de los objetivos por los cuales lucharon y no consiguieron alcanzar” (Löwy, 2005, p. 51). Se trata de una tarea enteramente humana e histórica, de carácter revolucionario. Esto, dicho sea de paso, será muy importante para pensar las luchas sociales en América Latina, atravesada históricamente por la conquista, el genocidio, la colonialidad y la dependencia.

Es decir que la redención se articula necesariamente a la rememoración (de las luchas y de las víctimas de la historia), suponiendo, al mismo tiempo, una transformación del presente y una reparación en términos de la lucha por alcanzar aspiraciones y objetivos emancipatorios que fueron en su

9 Como el propio Benjamin lo indica en la Tesis IV de *Sobre el concepto de historia*: “Pues lo mismo que hay flores que vuelven su corola en dirección al sol, del mismo modo, gracias a un particular heliotropismo de índole secreta, lo sido se afana por volverse hacia el sol que se alza en el cielo de la historia.” (Benjamin, 2006, p. 307).

10 En una variante más amplia del concepto de *tikkoun* el propio Löwy indica que se trata de un concepto polisémico proveniente de la concepción judía kabalística, que significa a la vez “*redención* (*Erlösung*), restitución, reparación, reforma, restablecimiento de la armonía perdida” (Löwy, 2016, p. 8).

momento derrotados. Se trata de un concepto fundamental en la perspectiva de Benjamin, que se refiere también a la idea de *salvación*, pero que remite incluso más allá del propio concepto de *liberación*.

Como indica Jeanne Marie Gagnebin, en su interesantísimo abordaje de la obra literaria y política benjaminiana:

“Lo que desean el historiador ‘materialista’, el crítico y el traductor auténticos, es siempre, en Benjamin, la salvación, esto es, *más que la conservación* piadosa del pasado y de las obras, *más que su preservación*, para siempre, en los archivos y en las bibliotecas de memoria. [Ello] no agota el significado de la salvación, más precisamente de la *redención* (*Erlösung*) que Benjamin siempre definió igualmente, de manera fundamentalmente anárquica y profundamente teológica, como lo que no es solamente liberación, sino también des-enlace, dis-solución (*Er-lösung*), lo que pone fin a la historia y las obras, lo que las aniquila y las consume.” (Gagnebin, 2011, p. 112).

Esta idea de redención remite también, en términos teológicos, a la idea de un regreso a un “paraíso perdido” (que Benjamin vinculará también a las investigaciones y a su propio trabajo sobre Bachofen y el “comunismo primitivo”, de 1935) en términos del *tikkoun* (en la tradición judaica) o la apocatástasis (en ciertas versiones de la doctrina cristiana ortodoxa), como idea de “salvación final de todas las almas”, al mismo tiempo que “el regreso de todas las cosas a su estado original” (Löwy, 2005, pp. 55 y 119).

Desde el punto de vista político, la *revolución* significa también un regreso a una especie de paraíso perdido, como también lo era en Marx al vincular la idea del comunismo primitivo, a través de distintas mediaciones, con la futura sociedad socialista y comunista. Sin embargo, obviamente, como decíamos, ni Marx ni Benjamin plantean un mero regreso a un estado original. En el caso de Benjamin la revolución es en todo caso un quiebre fundamental de la historia, una interrupción en el cortejo de los vencedores y en el *continuum* del tiempo de los dominantes. Como indica Gagnebin, incluso la idea de la restauración de un orden original en Benjamin indica necesariamente “el reconocimiento de una pérdida, la recordación de un orden anterior y la fragilidad de ese orden”: el concepto de “origen” [que fue analizado en *El origen del drama barroco* (*‘Trauerspiel’*) alemán (2006b)] en Benjamin busca, por lo tanto, más que un proyecto restaurativo ingenuo [...] apertura para el futuro, inacabamiento constitutivo” (Gagnebin, 2011, p. 14).

Para comprender mejor estas posibilidades de la transformación revolucionaria, es necesario ir hacia otro concepto central en la obra benjaminiana, cual es el de *tiempo-ahora* o *jetzeit*.

Al decir del propio Benjamin:

“La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no lo configura el tiempo homogéneo y vacío, sino el cargado por el tiempo-ahora” (Tesis XIV); “Así, el tiempo-ahora, en cuanto modelo del mesiánico resume toda la historia de la humanidad en una gigantesca abreviatura, viene a coincidir exactamente con *la* figura que la historia de la humanidad compone en el universo en su conjunto” (Tesis XVIII); “El historiador que parte de ello deja de permitir que una mera sucesión de datos corra por los dedos al igual que un rosario. Con ello capta la constelación en que se adentró su propia época junto a una anterior que se halla determinada totalmente. Funda así un concepto de presente como el ‘tiempo-ahora’, ese en el cual se han esparcido astillas del mesiánico.” (apéndice A) (2006a, pp. 315, 317 y 318).

Este presente como *tiempo-ahora* recoge sin dudas los elementos de conceptos e imágenes ya desarrolladas anteriormente, pero es el ámbito central, para la comprensión tanto del tiempo y el presente histórico como de la lucha política propiamente dicha (y revolucionaria) en Benjamin. Como indica Löwy, el “*jetzeit* resume todos los momentos mesiánicos del pasado, toda la tradición de los oprimidos es concentrada, como una fuerza redentora, en el momento presente, el del historiador o el del revolucionario” (1995, pp. 138-139). Como veíamos, este concepto del tiempo se opone radicalmente al tiempo del progreso, al tiempo vacío, al tiempo de los relojes, al *chronos*. Se trata de un tiempo aleatorio, imprevisto, abierto a la irrupción de lo nuevo, un tiempo de posibilidades más que de necesidades (Löwy, 1995, p. 141) —recordemos que Benjamin decía que era el tiempo en el que “cada segundo constituía la pequeña puerta por la que el Mesías podía penetrar” (2006a, p. 318)—.

En términos de la lógica de la investigación histórica, aparecen también múltiples referencias de Benjamin a conceptos e imágenes dialécticas ampliamente sugerentes y novedosas. Una de ellas es el concepto de *constelación*. Como recordábamos en el fragmento de una cita anterior (apéndice A de las Tesis), la constelación para Benjamin supone vincular dos épocas y tiempos históricos aparentemente inconexos entre sí, separados incluso por millares de años. Señala por su parte (en algo que fue ironizado por Marx) el ejemplo de la relación con la Antigua Roma de los revolucionarios jacobinos, que era para Robespierre “un pasado lleno de ese tiempo-ahora que él hacía saltar respecto del continuo de la historia (Tesis XIV, 2006a). Esta imagen remite a la relación entre distintas estrellas, las que, perdidas en la inmensidad del cielo, “reciben un nombre cuando un trazado común las reúne” (Gagnebin, 2011, p. 15).

En ese presente constituido como *tiempo-ahora*, se esparcen las astillas del tiempo mesiánico, lo que para Löwy significan en Benjamin “los momentos de revuelta, los breves instantes que salvan un momento del pasado y, al mismo

tiempo, efectúan una interrupción efímera de la continuidad histórica, un quiebre en el núcleo del presente” (Löwy, 2005, p. 140). Esta constelación, al modo de un relámpago, permite conectar fragmentos del pasado con el presente: “la verdadera imagen del pasado pasa *subitamente*. El pasado solo cabe retenerlo como imagen que relampaguea de una vez para siempre en el instante de su cognoscibilidad” (Benjamin, Tesis V, 2006a, p. 307). O, en la Tesis VI: “Articular el pasado históricamente no significa reconocerlo ‘tal y como propiamente ha sido’. Significa apoderarse de un recuerdo que relampaguea en el instante de un peligro” (Benjamin, Tesis VI, 2006a, p. 307). Aquí las referencias al peligro del fascismo son muy directas, pero esta concepción ataca también las bases de la comprensión hegemónica del marxismo vulgar y de la socialdemocracia de aquel entonces. Son las clases oprimidas y la acción revolucionaria las que pueden hacer estallar el continuo de la historia: “La conciencia de hacer saltar el continuo de la historia es peculiar de las clases revolucionarias en el instante mismo de su acción” (Benjamin, Tesis XV, 2006a, p. 315). Y para ello es fundamental la *constelación* que conecta también diversas rebeliones y estallidos revolucionarios, históricamente derrotados, con el tiempo de la acción presente.<sup>11</sup>

Hay otros conceptos que serán claves para esta interpretación de la historia y su perspectiva de redención-rememoración-*tiempo-ahora*, y que expresan una relación, como veíamos, con el concepto de clases *oprimidas, vencidas, derrotadas, esclavizadas, víctimas, trabajadoras*, entre otros conceptos a los que Benjamin alude permanentemente en las tesis y en otros escritos. Esto está muy relacionado con la cuestión de la *lucha político-cultural*, como veremos a continuación. Desde el punto de vista del conocimiento histórico, las clases oprimidas y explotadas tienen un lugar privilegiado para Benjamin: “El sujeto del conocimiento histórico es la misma clase oprimida que lucha” (2006a, Tesis XII, p. 313).<sup>12</sup> Hay, por lo tanto, una claridad en Benjamin para entender la conciencia de clase como producto de la práctica de lucha, no como algo meramente intelectual, sino formando parte de la experiencia activa de la clase trabajadora. Esto acerca su pensamiento al marxismo, entendido como filosofía de la praxis, en la línea del primer Lukács, Korsch, Rosa Luxemburgo, Gramsci, Mariátegui, Che Guevara, entre otros (Löwy, 2005, pp. 108 y ss.).

En este sentido, otro concepto central será el de *experiencia auténtica (Erfahrung)*, en oposición al concepto de *vivencia inmediata (Erlebnis)* presente en algunos textos tempranos de Benjamin, y que reaparecen en

---

11 Otro ejemplo mencionado por Löwy es el de Ernst Bloch, cuando vincula las sublevaciones revolucionarias de la Alemania de los años 1919-1921 con la rebelión campesina liderada por Thomas Münzer en el siglo XVI (Löwy, 1995, p.128). Pero los ejemplos podrían ser múltiples y más si lo vemos en la historia moderna de nuestra América.

12 O en otros pasajes de las tesis, esta vez con relación al fascismo: “La tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de excepción’ en que vivimos es sin duda la regla” (Benjamin, Tesis VIII, 2006, p. 309).

los escritos de Baudelaire de 1936-1938. Esta *experiencia auténtica* es la experiencia propiamente política, basada en la memoria de una tradición cultural e histórica (Löwy, 2005, pp. 27-28)

Asociada a esto, la *cuestión cultural* aparecerá como central en todo el trabajo de Benjamin, a quien Susan Buck-Morss califica como “historiador radical de la cultura”. En la época burguesa, la transmisión histórica de la cultura se desarrollaba como si sus objetos fueran mercancías para ser vendidas y poseídas, más que experimentadas. Todo valor potencialmente revolucionario permanecía latente (Buck-Morss, 2014, pp. 15-17).

La autora destaca, asimismo, la vinculación *político-pedagógica* del trabajo de Benjamin:

“[...] como ‘dinamita política’, estos anticuados productos de la cultura de masas proporcionarían una educación política marxista-revolucionaria a los sujetos históricos de la propia generación de Benjamin, las víctimas más recientes de los soporíferos efectos de la cultura de masas.” (Buck-Morss, 1995, p. 20).

Podemos ver en Benjamin una formulación sugestiva de esta concepción crítica de la cultura, los bienes culturales y de la civilización moderno-capitalista asociada al legado de los vencedores, en la Tesis VII de *Sobre el concepto de historia*:

“[...] cuando se pregunta con quién empatiza el historiador historicista. La respuesta resulta inevitable: con el vencedor. Y quienes dominan en cada caso son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento. [...] Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal. El nombre que recibe habla de *bienes culturales*, los mismos que van a encontrar en el materialista histórico un observador que toma distancia. Porque todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la cual no puede pensar sin horror. [...] *No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie*. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la medida de lo posible. Mira como tarea suya la de *cepillar la historia a contrapelo*.” (Benjamin, Tesis VII, 2005, pp. 22-23, destacados personales).<sup>13</sup>

Esta célebre tesis coloca desafíos tanto para el historiador o intelectual como para el trabajo político, en términos de la exigencia de “cepillar la

---

13 Recurrimos a esta traducción de Bolívar Echeverría y no a la de las *Obras* por encontrar algunos errores en esta última.

historia a contrapelo”. En Benjamin, como vimos, ello tiene implicancias teóricas y políticas. Desde el punto de vista teórico, la posibilidad de ir contra la versión oficial del historicismo, contra este cortejo triunfal, es oponiéndole la tradición y la historia de los oprimidos. La continuidad es de los opresores, la discontinuidad, el quiebre, el “olvido” es de la tradición de los oprimidos. La continuidad de los opresores, como indicábamos antes, solo se interrumpe por sublevaciones, revueltas o revoluciones de las clases oprimidas. Desde el punto de vista político, la redención/revolución no acontecerá debido al “normal” desarrollo de las contradicciones del capitalismo, sino que es necesario un proceso de lucha activo, que tiene un énfasis político-cultural insoslayable (Löwy, 2005, pp. 71 y ss.).

Por su parte, la oposición entre civilización y barbarie, que tanta influencia tuvo en la Ilustración —pero también en los debates de las élites y clases dominantes en nuestra América durante los siglos XIX y XX— es vista por Benjamin como una especie de falsa oposición. “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie”. Esto cuestiona también la idea de la existencia de una “alta cultura” como estrictamente ajena a manifestaciones de violencia, explotación y saqueo, o vinculada exclusivamente a cuestiones espirituales o meramente racionales. En ese sentido, asocia la existencia de estos “documentos de barbarie” a “injusticias de clase, de la opresión social y política, de la desigualdad, y porque su transmisión es hecha por masacres y guerras” (Löwy, 2005, p. 79).

Cabe aclarar que, como veíamos, esto no lleva a Benjamin a ser partidario de un “populismo cultural”, rechazando las obras de la “alta cultura” o privilegiando exclusivamente el arte o la cultura “popular”. Al contrario, estaba convencido de que muchas de ellas “son abierta o secretamente hostiles a la sociedad capitalista; se trata, entonces, de redescubrir los momentos utópicos o subversivos escondidos en la “herencia cultural” (Löwy, 2005, p. 79). Así como su crítica del progreso no es una desvalorización del progreso técnico o económico en sí mismo,<sup>14</sup> también su crítica cultural debe ser entendida como el interés por la “salvaguardia de las formas subversivas y antiburguesas de la cultura, procurando evitar que sean embalsamadas, neutralizadas [...] por el *establishment* cultural” (Löwy, 2005, p. 80).

### Consideraciones finales

El trabajo de Benjamin, sobre todo en su última etapa, tuvo un claro perfil político-cultural, anclado firmemente en la teoría crítica y en un marxismo

14 Benjamin criticará a la socialdemocracia, que entiende el progreso solo desde el punto de vista del trabajo o de la dominación sobre la naturaleza, pero que no ve los retrocesos sociales que muchas veces supone: “Acepta solo reconocer el progreso en el dominio de la naturaleza, no el retroceso de la sociedad” (Benjamin, 2006, Tesis XI, p. 311).

heterodoxo, aunque continuó siendo un trabajo fundamentalmente teórico-filosófico. Las categorías e imágenes dialécticas que permean toda su obra van ganando precisión y concreción conceptual y política en este último período, así como otras nuevas se van desarrollando o transformando. Nos referimos aquí a su concepción del tiempo histórico, la rememoración, la redención, el tiempo-ahora, su comprensión de las clases y grupos oprimidos y sus luchas, y también hicimos referencias más secundarias a conceptos/imágenes como el de constelación, su comprensión de la revolución, la experiencia auténtica, su comprensión de la cultura y la praxis político-cultural, entre otros.<sup>15</sup>

Recordemos cómo entendía Benjamin la revolución, lo que pauta también una diferencia con la perspectiva de la filosofía de la historia de Hegel, pero también del propio Marx:

“Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez se trata por completo de algo diferente. Tal vez las revoluciones son el manotazo hacia el freno de emergencia que da el género humano que viaja en ese tren.” (Benjamin, 2005, p. 40).

Se trata, como vimos, de entender la revolución como una interrupción (mesiánica) del tiempo de la continuidad de las clases vencedoras y dominantes, que pueda evitar nuevas catástrofes, frenando aquella tempestad incontrolable que arrastraba al ángel de la historia. Como indican Scholem y Löwy, la sociedad sin clases del futuro es síntesis dialéctica a partir de todo el pasado de la humanidad:

“La verdadera historia universal, basada en la rememoración universal de todas las víctimas sin excepción —el equivalente profano de la resurrección de los muertos— solo será posible en la futura sociedad sin clases.” (Löwy, 2005, p. 95).

Como sintetiza Löwy, el marxismo de Benjamin puede así ser caracterizado con distintos términos como “mesiánico”, de la “imprevisibilidad”, de apertura a la historia. Ello supone considerar la posibilidad cierta (aunque no la inevitabilidad) tanto de la catástrofe, por un lado, como de la emergencia de grandes movimientos emancipadores o utópicos, por el otro. El futuro no está escrito ni definido. Contra las esperanzas y un optimismo vacíos que supone

---

15 De alguna forma, en el monumental proyecto del *Libro de los Pasajes* (2016) —inconcluso pero de una novedad radical—, en el siglo XIX parisino y francés y anclado en aquellas premisas teórico-políticas, Benjamin pretenderá dar cuenta de un análisis histórico concreto en el que se ponen en juego y en la práctica de la investigación histórica y textual indicaciones metodológicas y premisas del trabajo intelectual que estaban presentes en sus tesis *Sobre el concepto de historia* y en otros trabajos.

el concepto de progreso, o contra las perspectivas de un “tiempo cíclico”, su marxismo puede ser entendido como atravesado por un momento *trágico*, que supone la “organización del pesimismo”. Hay allí una dimensión *utópica frágil* (o una “débil fuerza mesiánica”, como veíamos según sus propias palabras) que sigue los pasos de la *apuesta* de Pascal y de Lucien Goldmann, y que “está permeada por una melancolía romántica y por el sentimiento trágico de derrota”. Pero no son solamente el futuro y el presente los que permanecen abiertos en Benjamin: también el propio pasado (Löwy, 2005, pp. 149-157). En palabras de Traverso, Benjamin se inserta en una tradición escondida, a la que llama “melancolía de izquierda”, que está atravesada por la melancolía de los vencidos (Traverso, 2018), pero que de ninguna forma apela al conformismo o resignación, ni teórico ni político.

Para finalizar, planteamos unas últimas palabras y preguntas sobre algunas de estas categorías benjaminianas, las formaciones sociales latinoamericanas y las luchas populares en nuestra América (considerando a esta como “una unidad en la diversidad”), que funcionan como pistas a explorar.

¿En qué medida las aspiraciones, la memoria, las utopías, las luchas de los vencidos o de las clases y grupos oprimidos a lo largo de nuestra historia moderna —tanto antes de la conquista como en el periodo colonial, en las luchas por las independencias políticas, en el marco del capitalismo dependiente e imperialista o contra las dictaduras de seguridad nacional o los modelos neoliberales— interpelan, en términos de la rememoración del pasado y la actualización del presente, a las luchas actuales de los movimientos sociales y populares actuales? Por ejemplo, en términos de las luchas contra la dominación de los pueblos originarios, de los esclavos, de las mujeres sometidas, de los obreros inmigrantes anarquistas y trabajadores, de las luchas nacional-populares y antiimperialistas, de las experiencias de autogestión y economía popular, de las luchas por verdad y justicia con relación a los crímenes de las dictaduras recientes, etcétera.

¿Cómo puede interpretarse la aparición en las últimas décadas de fuertes referencias en procesos sociopolíticos y movimientos populares actuales a las luchas de los movimientos liderados por Sandino, Martí, Zapata, Bolívar, Artigas, Zumbi dos Palmares, Tupak Katari, entre otros? ¿Se trata de meras referencias conmemorativas o simbólicas o suponen nuevas concepciones vinculadas a propuestas de rememoración/redención/reparación?

¿Cómo concebir la cuestión del progreso —o de ciertos discursos sobre el desarrollo— presentes en muchas consignas de las fuerzas sociales y políticas de centro-izquierda en la actualidad, incluso en propuestas con contenido revolucionario anticapitalista, en un continente que ha estado atravesado por discursos y prácticas civilizadoras, modernizadoras y conservadoras que no han dejado como saldo, en general, más que desigualdad y violencia? ¿Y cómo pensar esto en un período en el que el capitalismo agudiza sus

contradicciones y su pérdida de cualquier horizonte civilizatorio, estimulando un “presentismo” igualmente alienante?

¿Qué importancia puede tener la resignificación de la cultura popular, así como de diversas expresiones de la “alta cultura”, en nuestros países y para nuestros pueblos en términos de su contribución a una conmemoración/redención colectiva? ¿Cómo podemos entender la cultura, más asociada a formas y modos de vida y de lucha, o a la experiencia auténtica indicada por Benjamin desde la praxis político-cultural de los movimientos sociales y en sus procesos de formación político-cultural articulados a esas luchas?

¿Qué potencialidades puede tener un diálogo entre marxismo y teología en América Latina, que incorpore una interacción como la que plantea Benjamin con el mesianismo judío y el romanticismo revolucionario, donde de hecho ha existido una corriente de diálogo y articulación de la teología de la liberación entre movimientos populares, marxismo y cristianismo de liberación? ¿Cuáles podrían ser algunas de las imágenes dialécticas y constelaciones para dar cuenta de la historicidad y las particularidades de las luchas por la emancipación en nuestras periferias latinoamericanas?

### Referencias bibliográficas

- Abensour, M. (2013). *Utopiques II. L'homme est un animal utopique*. París: Sens & Tonka.
- Abensour, M. (2016). *Utopiques III. L'utopie de Thomas More à Walter Benjamin*. París: Sens & Tonka.
- Adorno, T. (1995). *Sobre Walter Benjamin. Recensiones, artículos, cartas*. Madrid: Cátedra.
- Agamben, G. (2004). *Le temps qui reste. Un commentaire de l'Épître aux romains*. París: Payout & Rivages.
- Arendt, H. (2016). *Walter Benjamin: 1892-1940*. París: Allia.
- Benjamin, W. (2005) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Traducción de B. Echeverría. México DF: Contrahistorias.
- Benjamin, W. (2006a): *Obras*. Libro I. Vol. 2. Traducción de Alfredo Brotons, edición original de Tiedemann y Schweppenhäuser con colaboración de Adorno y Scholem. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2006b): *Obras*. Libro I. Vol. 1. Traducción de Alfredo Brotons, edición original de Tiedemann y Schweppenhäuser con colaboración de Adorno y Scholem. Madrid: Abada.

- Benjamin, W. (2016). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Bensaïd, D. (1997). *Le pari mélancolique. Métamorphoses de la politique, politique des métamorphoses*. París: Fayard.
- Bensaïd, D. (2010) *Walter Benjamin. Sentinelle mesianique. Préface de Enzo Traverso*. París: Les Prairies Ordinaires.
- Blanqui, A. (2002): *La eternidad por los astros*. Buenos Aires: Colihue.
- Buck-Morss, S. (1995). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el Proyecto de los Pasajes*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Buck-Morss, S. (2014). *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: La Marca.
- Coelho, A. (2014). *Capitalismo como religião. Uma crítica a sus fundamentos mítico-teológicos* [Tesis de doctorado]. San Pablo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Cohen, E. (ed.) (2015). *Walter Benjamin. Resistencias minúsculas*. Buenos Aires: Godot.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México DF: Akal.
- Echeverría, B. (2010). *Siete aproximaciones a Walter Benjamin*. Bogotá: Desde Abajo.
- Gagnebin, J. M. (2011). *História e narração em Walter Benjamin*. San Paulo: Perspectiva.
- Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2013). *La maldición que pesa sobre la ley. Las raíces del pensamiento crítico en Pablo Tarso*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Konder, L. (1999). *Walter Benjamin. O marxismo da melancolia*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin. Aviso de incendio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. San Paulo: Boitempo.
- Löwy, M. (2010). *Juifs hétérodoxes. Romanticisme, messianisme, utopie*. París: Editions De L'Eclat.
- Löwy, M. (2016). *Rédemption et utopie. Le judaïsme libertaire en Europe Centrale*. París: Éditions du Sandre.

- Lukács, G. (1985). *Historia y conciencia de clase*. Vols. 1 y 2. Barcelona: Orbis.
- Martí, J. (1980). Nuestra América. En J. Martí (1980). *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada, pp. 9-18.
- Marx, K. (1969). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Moscú: Progreso.
- Mosès, S. (2006). *L'Ange de l'Historie*. París: Gallimard.
- Münster, A. (1996). *Progrès et catastrophe. Walter Benjamin et l'histoire*. París: Kimé.
- Rosenzweig, F. (1982). *L'étoile de la redemption*. París: Le Seuil.
- Scholem, G. (2003). *Walter Benjamin y su ángel. Catorce ensayos y artículos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Scholem, G. (2007). *Walter Benjamin. Historia de una amistad*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Tiedemann, R. (2006). Introducción del editor. En W. Benjamin (2006). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal, pp. 9-33.
- Traverso, E. (2018). *Mélancolie de gauche. La force d'une tradition cachée (XIXe-XXIe siècle)*. París: La Decouverte.
- Vedda, M. (comp.) (2008). *Constelaciones dialécticas. Tentativas sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: Herramienta.
- Witte, B. (1985). *Walter Benjamin*. Reinbek: Rowolt.
- Wohlfarth, I. (2015). Tierra de nadie: sobre "El carácter destructivo" de Walter Benjamin. En E. Cohen (ed.) (2015). *Walter Benjamin. Resistencias minúsculas*. Buenos Aires: Godot.
- Wolin, R. (1982). *Walter Benjamin: An aesthetics of redemption*. Nueva York: Columbia University Press.

### **Contribución de autoría**

El trabajo en su totalidad fue realizado por Alejandro Casas.

# CULTIVAR CONOCIMIENTOS, COSECHAR OTRA EDUCACIÓN EXPERIENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA INDÍGENA

Sebastián Levalle

## Resumen

Desde mediados del siglo pasado, algunas organizaciones indígenas latinoamericanas avanzaron en la construcción de experiencias de educación propia. Con foco en la praxis educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca, en este trabajo analizo los procesos de investigación indígena que favorecen la construcción de currículos y prácticas interculturales. Me interesa relevar tres cuestiones centrales: a) cómo se ha producido la articulación entre educación propia e investigación, b) el modo en el que esta articulación obliga a reconceptualizar la labor de investigar y c) los elementos que ofrece para profundizar la construcción de praxis socioeducativas alternativas.

**Palabras clave:** educación bilingüe intercultural, investigación indígena, movimiento indígena, movimientos sociales.

## Abstract

*Cultivate knowledge, reap other education. Experiences from the indigenous perspective*

Since the middle of the last century, some Latin American indigenous organizations have made progress in building their own education experiences. Focused on the educational praxis of the Regional Indigenous Council of Cauca, in this work I analyze the indigenous research processes that are necessary to build intercultural curricula and intercultural practices. I am interested in releasing three central questions: a) how the articulation between own education and research has been produced, b) the way in which this articulation forces to reconceptualize the work of investigating, and c) the elements that it offers to deepen the construction of alternative socio-educational praxis.

**Keywords:** intercultural bilingual education, indigenous research, indigenous movement, social movements.

**Sebastián Levalle:** Magíster en Estudios Sociales Latinoamericanos y licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante del Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina (GESHAL) y el Grupo de Estudios de Memorias Alterizadas y Subordinadas (GEMAS) en la UBA. Docente de grado en la UBA y en la Universidad Nacional de José C. Paz. Ha dictado cursos de posgrado en la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

ORCID iD: 0000-0002-7860-5603

Email: [slevalle@yahoo.com.ar](mailto:slevalle@yahoo.com.ar)

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 24 de mayo de 2020

## Introducción<sup>1</sup>

Las organizaciones indígenas latinoamericanas han denunciado reiteradamente que los proyectos educativos oficiales, aquellos promovidos por el Estado o por las iglesias, violentaron sus formas de vida y negaron sus conocimientos. Las escuelas erigieron una frontera entre “lo indígena”, que confinaron al pasado, y el presente, que ellas vinieron a hacer posible bajo el signo del desarrollo, el Espíritu Santo y los colores de la nación. En su afán asimilacionista, la educación oficial —incluso allí donde se impartió en formatos de educación bilingüe— promovió la integración al mundo mestizo, la castellanización y la migración.<sup>2</sup>

Para enfrentar la violencia de este modelo educativo, algunas organizaciones indígenas latinoamericanas han avanzado en el desarrollo de sus propias experiencias de educación. En ciertos casos, como en Colombia (Programa de Educación Bilingüe Intercultural, 2004) o en Ecuador (Vélez, 2008), estas experiencias han sido reconocidas, e incluso impulsadas, desde el Estado. Sin embargo, ocasionalmente, los modelos pedagógicos que animan estas iniciativas no presentan grandes diferencias respecto de los formatos más tradicionales u oficiales.

- 
- 1 El presente trabajo adelanta elementos de mi tesis de doctorado en Antropología, bajo la dirección de las doctoras Verónica Giordano y Mariela Eva Rodríguez, financiado gracias a una beca doctoral del CONICET de Argentina. Quiero agradecer a los investigadores nasa por compartir su trabajo conmigo y a Alfredo Falero por convocarme al Seminario Movimientos Sociales, Praxis Pedagógicas y Educación, realizado en agosto de 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, espacio en el que surgió la motivación para el *dossier* del cual forma parte este artículo. Agradezco también a los evaluadores anónimos por las sugerencias brindadas para mejorar este trabajo.
  - 2 Quizás el antecedente más importante en esta materia sea la Declaración de Barbados II, de 1977, en la que un conjunto de líderes indígenas de doce países latinoamericanos denunció que el sistema educativo formal contribuía a los fines de la “dominación cultural”. En aquel documento se afirmaba: “La dominación cultural puede considerarse realizada cuando en la mentalidad del indio se ha establecido que la cultura occidental o del dominador es la única y el nivel más alto del desarrollo, en tanto que la cultura propia no es cultura, sino el nivel más bajo de atraso que debe superarse; esto trae como consecuencia la separación por medio de vías educativas de los individuos integrantes de nuestro pueblo” (Bonfil Batalla *et al.*, 1977, p. 111). La crítica al sistema educativo formal ha continuado en múltiples documentos de las organizaciones indígenas del subcontinente (ver, entre otros, Organización Nacional Indígena de Colombia, 2010 [1981]; Primer Encuentro Continental de Pueblos Indígenas, 1990).

Integrantes del pueblo nasa de Colombia me comentaban que en sus procesos educativos estaban usando su propia lengua “pero para blanquearnos cada vez más” (Ramos, I., comunicación personal, 13 de febrero de 2013). Frases similares he escuchado en Quito, en boca de militantes de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), respecto del sistema de educación que hasta el gobierno de Rafael Correa cogestionaban las organizaciones indígenas y el Estado por medio de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Morochó, M. y Montaluisa, L., comunicación personal, 17 de octubre del 2009). Tal como solía afirmar Julián Taish Maanchi, profesor de Epistemología en un programa de formación de maestros indígenas de la selva peruana, los intelectuales indígenas suelen estar preocupados, porque los conocimientos cosmogónicos de sus pueblos, sus lenguas y sus prácticas espirituales no logran ganar un lugar central en sus propias prácticas educativas (Taish Maanchi, J., comunicación personal, 13 de agosto de 2009).

Para evitar reproducir las prácticas educativas que tradicionalmente han impartido el Estado y las iglesias en sus territorios, algunas organizaciones indígenas del continente adoptaron la noción de interculturalidad y la opusieron a la de multiculturalismo, de uso más frecuente en las políticas indigenistas de educación bilingüe. El multiculturalismo y la interculturalidad aparecen asociados a una serie de significados en constante redefinición que remiten a una variedad de posiciones dinámicas y ocasionalmente contradictorias. Antes que un atributo de la realidad, estas nociones conforman construcciones históricas, sociales y académicas en constante disputa y negociación (Briones *et al.*, 2006). En la fase actual del capitalismo, la lucha por la hegemonía se despliega, en parte, bajo estas categorías, verdaderos “significantes vacíos” (Laclau, 1996) que adquieren su sentido en los usos históricos que de ellos hacen los actores sociales.

Cuando las organizaciones indígenas del espacio andino apelan a estos conceptos, se ponen en juego los significados que adquirió históricamente la diversidad cultural. En este punto es posible identificar dos posiciones opuestas. Por un lado, la tradición del multiculturalismo anglosajón (Kymlicka, 1996; Taylor, 1999) sostiene la idea de un pluralismo integrador que concibe a la diferencia cultural como un atributo no relacional de los colectivos culturales, justificando las relaciones de poder vigentes. Por el otro, se encuentran las posturas que entienden a la cultura como una arena de lucha (Williams, 1988) y a la diversidad como una forma de desigualdad que exige denunciar el carácter conflictivo de las relaciones culturales y deconstruir el entramado de relaciones de poder que subyacen en el diálogo entre las culturas (Alonso y Díaz, 2004; García Canclini, 2004). En esta línea, María Laura Diez sostiene que las luchas indígenas han configurado un “paradigma intercultural” dentro del cual el concepto de interculturalidad

es concebido como un “proyecto político, social y epistemológico” (Diez, 2004, p. 197).<sup>3</sup>

El carácter “propio/popular/alternativo” de los procesos educativos de índole intercultural no se agota en la incorporación de problemáticas sociopolíticas, al estilo de los “temas generadores” que Paulo Freire (1970) propuso en Brasil y en Chile. No se trata únicamente de politizar contenidos curriculares y de fomentar el pensamiento crítico. Tampoco alcanza con someter a debate los formatos pedagógicos tradicionales a favor de una perspectiva dialógica. Todo esto es fundamental para construir una educación crítica, e incluso, muchas veces, permanece como tarea pendiente en los procesos de educación que llevan adelante varias organizaciones indígenas. Sin embargo, si estas experiencias se circunscribieran a tales cometidos, continuarían ejerciendo aquella violencia contra sus culturas y sus conocimientos.

Esto ocurre a menudo y lo más preocupante es que esa empresa colonial se lleva a cabo muchas veces en nombre de la emancipación. Es una paradoja que encuentra su explicación en la naturaleza moderna de nuestras tradiciones críticas (De Sousa Santos, 2010). La modernidad ha concebido al conocimiento científico como el único conocimiento válido. Bajo esta lógica, los conocimientos producidos por los pueblos indígenas fueron asumidos como saberes tradicionales y despojados de su capacidad heurística. Tales conocimientos, se afirma reiteradamente, no son verdadero conocimiento. En esta premisa radica el carácter colonial de la modernidad: los pueblos ignorantes no pueden valerse por sus propios medios, deben ser tutelados (De la Cadena, 2009). Para descolonizar la praxis pedagógica en los pueblos indígenas es necesario ir más allá de nuestras perspectivas críticas modernas.

Hay dos elementos del pensamiento crítico que se pueden identificar rápidamente como imposiciones occidentales sobre las ontologías indígenas: nuestra concepción sobre el tiempo y la división entre naturaleza y cultura. El pensamiento moderno europeo postula una temporalidad histórica unilineal (Quijano, 2000). En este esquema, la civilización industrial aparece hacia el

---

3 Es importante resaltar nuevamente la importancia de los contextos sociohistóricos. Para ello puede resultar esclarecedor tomar dos casos polares como los de México y Uruguay. En México, lo indígena participa de las narrativas nacionales y la educación que imparte el Estado para estas poblaciones es denominada “educación intercultural”. Existe, incluso, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe dentro de la Secretaría de Educación Pública. En Uruguay, por el contrario, el Estado continúa negando la existencia de poblaciones indígenas y no dispone de una política educativa bilingüe, a excepción de aquellas iniciativas ensayadas recientemente en escuelas de frontera en el norte del país para hablantes de español-portugués (Brovetto, 2010). Esta diferencia explica que en México las comunidades zapatistas del estado de Chiapas, que han avanzado en la construcción de experiencias educativas, no hablen de “educación intercultural”, sino de educación “autónoma” o “verdadera” (Baronnet, 2013), mientras que las organizaciones charrúas del Uruguay apelan a la interculturalidad para caracterizar a sus iniciativas de formación no escolar. Los charrúas crearon en 2017 la Escuela Intercultural Charrúa Itinerante, que es el fruto de metodologías innovadoras de investigación con interesantes resonancias respecto de las experiencias que abordaré más adelante (Rodríguez y Michelena, 2018).

final, como la realización de la historia universal, mientras que los pueblos indígenas son ubicados en el comienzo de la historia, como expresiones de un pasado que debe ser superado. Las opciones históricas para estos pueblos van desde el mestizaje y la colonización hasta el genocidio (Lander, 2000). Los pueblos indígenas latinoamericanos piensan el tiempo de formas diversas, pero rara vez lo hacen bajo un esquema lineal y evolutivo.

El otro punto problemático respecto de nuestras tradiciones de pensamiento crítico se refiere a la división entre la naturaleza y la cultura. La modernidad europea instituyó por primera vez una división esencial entre aquello que concebimos como natural y que no es producto de la acción humana y aquello que puede entenderse como cultural y que pertenece a la sociedad (Latour, 1991). La naturaleza es el campo a ser conocido y dominado por el ser humano mediante el conocimiento científico. La cultura es el campo de la agencia, la morada del sujeto. Solamente los modernos hacemos esta distinción entre las cosas y los signos: ni los chinos, ni los koori de Australia, ni los shuar de la Amazonía, ni los kichwa de los Andes sostienen esta idea (Blaser y De la Cadena, 2009; Descola, 2012). Y, sin embargo, esta distinción nos parece natural, incuestionable. Los pueblos indígenas postulan que todo lo que existe tiene vida y agencia propia. Montañas, peces, rocas, árboles entran en comunicación con los humanos. La vida personal y social depende de la coexistencia armónica con todos los seres que habitan en el territorio. El territorio es un espacio donde se recrean conocimientos ancestrales (Rappaport, 2004).

La promesa de una praxis educativa descolonizadora plantea, entonces, problemas impensados: ¿cómo enseñar historia desde una concepción temporal no lineal?, ¿cómo definir las áreas de estudio sin reproducir la división entre naturaleza y cultura? En definitiva, estas preguntas nos remiten a un interrogante central: ¿es posible construir una propuesta educativa intercultural? Un primer paso que suelen ensayar las organizaciones consiste en cuestionar el pretendido monopolio del saber por parte del docente. Tal empresa crítica no se dirige principalmente al diálogo con el estudiante, sino a incorporar otros sujetos al aula: ancianos, mayores, chamanes, parteras, sobanderos, palabrereros, etcétera. De esta forma, se intenta legitimar conocimientos que han sido históricamente intervenidos y silenciados por la persistencia de la colonialidad en nuestros países.<sup>4</sup>

---

4 Experiencias interesantes en este sentido se pueden encontrar, por ejemplo, en el caso del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), una institución gestionada por las organizaciones indígenas de la selva del Perú. En el proceso de formación docente, el programa incorporó la figura de los especialistas indígenas, sabedores que se han formado en sus comunidades mediante la memoria colectiva y el uso de plantas medicinales (Trapnell Forero, 2008). El Programa de Educación Bilingüe Intercultural de los pueblos indígenas del suroccidente colombiano también ha logrado el reconocimiento oficial de sus sabedores dentro del proceso educativo (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2009).

Pero allí donde se ha avanzado en la construcción de currículos interculturales ha sido necesario ejercitar algún tipo de investigación. Investigaciones que se orientaron a responder interrogantes como: ¿quiénes somos nosotros?, ¿cuál es nuestra historia?, ¿qué decían nuestros abuelos?, ¿cómo interpretamos el mundo?, ¿existe una matemática propia?, ¿podemos producir conocimiento desde nuestra lengua?

Quisiera detenerme a continuación en algunas reflexiones en torno de estas experiencias que podemos denominar “investigación indígena”. Encuentro dos buenos motivos para emprender este recorrido. Por una parte, lo dicho: estas investigaciones les permiten a las organizaciones indígenas problematizar —más precisamente, descolonizar— su práctica educativa. Pero, por otra parte, estos procesos nos interpelan profundamente en nuestra labor académica, porque traen a primer plano dos interrogantes que solemos abandonar a su suerte en los pasillos de nuestras universidades: para quién investigar y para qué investigar. Cuando son los propios indígenas quienes responden esas preguntas y cuando nosotros nos asumimos no solamente como académicos sino también como militantes, emerge un problema inquietante: ¿tenemos algún papel para jugar en esta historia?, ¿es necesaria la academia? Son preguntas inquietantes, porque nos invitan a movilizarnos, a poner en movimiento ideas y prácticas. Estas preguntas tienen una interesante historia en nuestra América, ya se las habían planteado Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros, en los años setenta y hoy sirven para que reflexione un conjunto de académicos de las más diversas disciplinas, desde la sociología hasta la lingüística y la arqueología (Levalle, 2014). Si bien me voy a enfocar en experiencias indígenas, la potencia de estos interrogantes puede extenderse al conjunto de experiencias sociopedagógicas transformadoras que se abordan en el *dossier* del que forma parte este artículo.

### **Investigación y educación indígena**

Joanne Rappaport, una antropóloga que colabora con el movimiento indígena del sur de Colombia, ubica un clivaje importante para comenzar a indagar en las investigaciones indígenas. Según esta autora, tales investigaciones se distinguen de los procesos de formación de intelectuales nativos dentro de las universidades convencionales, algo habitual en países como Bolivia o Guatemala. Si bien en todos los países de la región el ingreso de indígenas en la educación superior adolece de fuertes restricciones (Mato, 2008), resulta habitual que en los casos en los que los estudiantes logran concluir sus estudios tiendan a distanciarse de sus bases de apoyo. Rappaport (2013) afirma que, si bien es necesario continuar con las políticas de graduación de indígenas, la profesionalización termina reproduciendo la lógica del *indio permitido* (Hale, 2004), conformando actores indígenas que gozan de derechos limitados para hablar y gobernarse.

Pero Rappaport señala que en los últimos años algunas organizaciones indígenas están logrando construir propuestas propias de investigación. Sus protagonistas no son intelectuales en el sentido clásico, sino militantes con poco entrenamiento académico formal que orientan su labor de acuerdo con los proyectos políticos de las organizaciones a las que pertenecen. Junto a estos intelectuales indígenas suelen colaborar académicos no indígenas de diversas disciplinas (Rappaport, 2013).

Esta clase de iniciativas está atravesando un proceso de institucionalización en América Latina. Desde fines del siglo XX, con la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y varias instituciones afines en otros países, las investigaciones indígenas comenzaron a producirse dentro de lo que Daniel Mato (2009) designa como *instituciones interculturales* de educación superior. Estas instituciones han sido creadas con el objeto de atender demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas y afrodescendientes, y sus programas articulan saberes de varias tradiciones culturales. En el interior de este universo —en el que Mato y sus colaboradores registran veintidós casos en nuestro subcontinente— se distinguen aquellas experiencias creadas por organizaciones indígenas de las que han sido impulsadas por organismos del Estado, universidades convencionales, fundaciones privadas u organismos de cooperación internacional.

Para analizar este asunto con más profundidad voy a detenerme en la experiencia educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el sur de Colombia. Esta organización ha logrado articular la investigación indígena y la educación intercultural de forma paradigmática. Recientemente, el CRIC ha construido una propuesta de investigación en articulación con otras dos universidades indígenas latinoamericanas, un asunto que abordaré en el siguiente apartado. Para desarrollar este análisis adopto un enfoque etnográfico, que se nutre de varias conversaciones en distintas estancias de trabajo de campo (2013, 2016 y 2018). Complemento este abordaje con el análisis documental de cartillas educativas, materiales de investigación inéditos de varios intelectuales indígenas, revisión de las revistas *Çxayu'çe* y *Señas*, ubicadas en el Centro de Documentación José María Ulcué, en la ciudad de Popayán (Colombia), y documentos de las universidades indígenas de Colombia, Ecuador y Nicaragua.

El CRIC es la primera organización indígena de Colombia y reúne a distintos pueblos, aunque el mayoritario es el pueblo nasa. Desde 1978 esta organización ha fundado sus propias escuelas y ha producido materiales pedagógicos bilingües. La educación fue concebida por el CRIC como una cuestión política: las escuelas creadas por la organización debían servir para fortalecer las recuperaciones de los territorios indígenas, los “resguardos” (Centro de Investigación y Educación Popular, 1981, pp. 93-94). El objetivo era “generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas

y no una educación para superarse individualmente”, como recuerdan sus promotores (Programa de Educación Bilingüe Intercultural, 2004, p. 42).

Desde entonces, la definición de los currículos y la orientación de las actividades y las metodologías fueron definidas colectivamente. Cada comunidad construyó su proyecto educativo comunitario, ponderando objetivos, procedimientos y estrategias de aprendizaje. Hoy el CRIC tiene a cargo la formación de más de 16.000 estudiantes de 9 pueblos indígenas y más de 800 maestros (Bolaños, 2013, p. 179). En el 2001, el CRIC inauguró la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) y dos años más tarde, un Centro Indígena de Investigaciones Interculturales, con el objetivo de formar líderes nativos capaces de colaborar con los proyectos políticos de la organización.

En los años setenta del siglo veinte, el proyecto educativo estuvo influenciado por la educación popular y por la *investigación-acción participativa* (Bolaños, G., comunicación personal, 16 de abril de 2016). Pero con el pasar del tiempo comenzó a primar un enfoque intercultural que se ha nutrido de la lingüística, de la etnografía y de diversas formas de colaboración indígena-académica (Ramos, A., comunicación personal, 16 de abril de 2016). En las distintas zonas donde opera el CRIC han surgido iniciativas de investigación más o menos institucionalizadas. Estas investigaciones sirven de base para la producción de las cartillas que los docentes utilizan en las escuelas (Caicedo, N., comunicación personal, 22 de febrero de 2013).

Los trabajos de investigación a los que estoy haciendo referencia comparten dos características centrales que quisiera destacar. Por una parte, se desarrollan de forma comunitaria, son procesos colectivos. Por la otra, se trata de procedimientos interculturales que combinan diversas formas de conocimiento. La escritura, el registro sonoro, la sistematización, la formulación de objetivos o la georreferenciación, son acompañados por la lectura de los sueños y las percepciones sensoriales, la consulta a los sitios sagrados, la interpretación de las nubes y de los animales, la conceptualización desde la lengua materna y el trabajo con plantas medicinales, entre otros (más detalle en Levalle, 2018). La interculturalidad aparece aquí, al mismo tiempo, como una metodología de investigación, como una característica de los equipos de trabajo —conformados por intelectuales indígenas y colaboradores externos— y como un proyecto político que postula un diálogo interétnico igualitario en el marco de una nación pluralista (Rappaport, 2008).

Gracias a estas investigaciones, los intelectuales del CRIC empezaron a pensar su proceso educativo en clave intercultural. En las cartillas educativas, el territorio adquirió mayor importancia, al igual que la figura de los médicos tradicionales (Programa de Educación Bilingüe Intercultural, s. f.). También se fortalecieron varias secuencias didácticas que incorporan recorridos por el territorio, conversaciones con los adultos mayores y rituales con los médicos tradicionales. Las cartillas escolares comenzaron a formalizar algunos

símbolos que sintetizan la concepción territorial del pueblo nasa, como el rombo, y otros que representan la temporalidad histórica, como el espiral (Comunidad Nasa y Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Proyecto Nasa, 1992; Consejo Regional Indígena del Cauca, 1987).

A fuerza de movilizaciones multitudinarias, el proyecto educativo del CRIC ha conseguido el reconocimiento estatal. En 2010, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 2500 que habilita a las organizaciones y autoridades indígenas la gestión de los centros escolares. Tres años después, con el Decreto 1953, el Estado reconoció el Sistema Educativo Indígena Propio, que rige en todo el territorio nacional, y en 2018, bajo la novel figura de “universidad pública indígena”, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural se convirtió en la primera universidad de esta clase en el país.

### Más allá de la investigación

No solamente la educación oficial ejerció la violencia contra las formas de vida y los conocimientos de los pueblos indígenas. Las investigaciones que llevaron a cabo académicos de diversas disciplinas sobre estos colectivos también reprodujeron aquella violencia. James Clifford (1995) planteó que la autoridad del antropólogo se fundó sobre una premisa central que postula que los indígenas son incapaces de interpretar su realidad. Por eso, resulta más habitual encontrar investigaciones *sobre* que investigaciones *con* o *de* indígenas. Pero, además, como destaca Alejandro Haber (2011), los presupuestos ontológicos y epistémicos sobre los que se levanta el método científico, entre los cuales se encuentran las concepciones del tiempo y de la naturaleza que comenté antes, conducen a invisibilizar los conocimientos no modernos. Por eso, a la hora de desarrollar sus investigaciones, los miembros del CRIC debieron emprender un proceso de descolonización de la práctica de investigación (Huber, C., comunicación personal, 26 de marzo de 2016).

¿Cómo piensan la investigación estos intelectuales indígenas?, ¿qué implica investigar desde sus propias ontologías? En otro lado (Levalle, 2018) analicé este asunto para el caso del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, una institución perteneciente a las organizaciones locales del CRIC. Ahora voy a ampliar este análisis centrándome en las reflexiones del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), una institución que el CRIC fundó en 1978 en ocasión de su V Congreso. El primer material en el que los miembros del PEBI reflexionaron sobre la investigación social es una cartilla titulada “Para qué investigamos, *kih'ioia'tkha'w ia'pa'pey*” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1987). Aquí se intentó, por primera vez, un ejercicio explícito de descolonización de la práctica investigativa.

En aquel material puede leerse:

“La investigación no es una actividad misteriosa realizada solamente por un grupo reducido de personas, sino que por el contrario todos investigamos en la medida que tenemos que solucionar nuestras necesidades. Así las comunidades realizamos dichos procesos cuando analizamos y discutimos nuestros programas en una asamblea, cuando nos reunimos a reflexionar sobre las experiencias obtenidas en la lucha o la producción.” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1987, p. 14).

La investigación fue concebida como una actividad cotidiana vinculada a la vida comunitaria. Primó desde entonces una mirada con énfasis en la praxis, las investigaciones se orientan a la construcción de soluciones a los problemas colectivos: “investigamos la realidad para transformarla”, afirmaban los integrantes del PEBI en 1987 (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1987, p. 13). Los primeros trabajos abordaron las lenguas maternas, la tradición oral y las prácticas culturales y fueron desarrollados por los maestros en conjunto con los niños (Bolaños, G., comunicación personal, 16 de abril de 2016).

En la década siguiente, los procesos de investigación llevados a cabo por algunos intelectuales de la universidad del CRIC, junto a los médicos tradicionales del pueblo nasa, permitieron reconstruir la cosmovisión de este pueblo. Fue el trabajo de estos investigadores el que permitió la construcción de un relato cosmológico que hoy se plasma tanto en la tradición oral como en un conjunto de materiales escritos que alimentan los procesos escolares (Sisco, M., comunicación personal, 6 de noviembre de 2018). Para el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (2004, p. 83) la cosmovisión es “el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él”. Desde este vértice, la cosmovisión se alimenta de las vivencias y de los saberes milenarios de un pueblo, pero también recupera los hechos del presente y otras herramientas apropiadas desde otras sociedades: “Eso es lo que hoy llamamos metodología y política”, concluyen.

Partiendo desde la cosmovisión nasa, los miembros de la UAIN lograron imaginar nuevas formas de pensar la investigación. En 2008, Joanne Rappaport organizó un panel en esa casa de estudios con el objetivo de reflexionar sobre las formas indígenas de llevar a cabo la investigación (Rappaport, 2012, p. 88). En este espacio, Joaquín Viluche, un investigador del pueblo nasa, presentó una propuesta que luego enviaría al Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) con el título “El camino de la investigación como política para recrear y revitalizar el conocimiento ancestral”. El trabajo de Viluche (2010) profundiza el proceso de descolonización de la investigación, porque incorpora un conjunto de elementos de la cosmovisión nasa y los pone en juego de forma innovadora.

Aquí la investigación implica “ir tras las huellas de los mayores” y “profundizar el sentido y la interpretación del proceso cosmogónico”, con lo

cual se combina la memoria colectiva y la cosmología. Si bien el horizonte sigue siendo la autonomía indígena, el propósito de las investigaciones nasa debe ser, según Joaquín, revitalizar y recrear el “conocimiento ancestral” para “corregir los desequilibrios, para orientar, aconsejar, remediar, y vivir en equilibrio y armonía entre la comunidad y la naturaleza” (Viluche, 2010, p. 3).

Al igual que en el documento de los años ochenta al que me referí antes, Viluche (2010, p. 1) entiende que las comunidades siempre investigaron: “La investigación no es simplemente de los intelectuales o de los doctores, es algo muy natural en el ser humano”. Las investigaciones son “mandatos de la naturaleza”, esto es, una capacidad innata que “comienza desde el vientre de la madre” (Viluche, 2010, p. 3). No obstante, ahora el carácter indiferenciado de la investigación se profundiza para abarcar a todas las entidades sensibles: “Todos los que habitamos en la tierra como: los animales, las plantas, los hombres y los seres espirituales, somos investigadores de todos los días, de todas las noches para seguir siendo científicos o portadores del conocimiento ancestral” (Viluche, 2010, p. 2).

Viluche (2010, p. 4) afirma que “ya no es tiempo de realizar investigaciones superficiales, ni de hacer propuestas de temas adaptados con los esquemas occidentales” e identifica siete sentidos que, en complemento con la actividad de la pregunta, permiten desarrollar las investigaciones indígenas: la vista, el oído, el olfato, el tacto, el gusto, las señas y los sueños.<sup>5</sup>

En abril de 2016, conversé con Joaquín sobre sus ideas respecto de la investigación en el Parque Caldas, espacio central de la ciudad de Popayán.

Entonces, me explicó:

“La pregunta mía era: ¿por qué la sabiduría nuestra, a pesar de que molestaron en la historia por acabar nuestra sabiduría, no se ha acabado?, ¿qué hicieron? Resulta que la cuestión ahí está, que es natural. Y la mayor parte de la sabiduría, toda esa sabiduría sobre la luna, sobre el sol, las estrellas, toda esa sabiduría sobre el viento, sobre el fuego, sobre la tierra, sobre los animales, todas esas sabidurías permanecen gracias a la utilización de los sentidos. Y yo aprendí a investigar así porque mis abuelos me decían: ‘si usted quiere aprender algo, tiene que andar con la oreja parada’”. (Viluche, J., comunicación personal, 1 de abril de 2016).

En las clases sobre investigación que dicta en la UAIIN, Joaquín ensaya diversas formas para enseñar estas técnicas:

---

5 Los médicos tradicionales del pueblo nasa sienten en su propio cuerpo los mensajes de las presencias sensibles que habitan el territorio. Las diversas sensaciones corporales mediante las cuales se expresa este lenguaje reciben el nombre de señas. Lo mismo ocurre respecto de los sueños, porque a través de ellos los médicos logran entrar en comunicación con los seres espirituales. Apelando a las señas y a los sueños, es posible predecir acontecimientos importantes (Portela Guarín, 2001).

“J: Bueno, uno es eso. Como los estudiantes tienen que escribir, entonces escribir algo donde solamente se utilice el oído. Entonces, alguien que escribe solamente lo que olió. Que escriba sobre ese olor. Para ver qué produce. Entonces, fíjate que está produciendo texto también. Produce texto pero que solamente es de escuchar. Otro texto que es solamente oler. Otro texto que es solamente de mirar. Y otro texto que será solamente de tocar.

S: ¿Cómo trabajas en el aula o en el salón o con los estudiantes esos otros sentidos como los sueños?

J: Ese es un poquito delicado, pero nosotros trabajamos sobre eso. Algo que la mayoría cuando van a salir, van a salir a estudiar, entonces, supongamos que soñaron con una ruana nueva. Listo. Esa ruana nueva, ¿qué significa? Ya lo empieza a utilizar. Entonces, coloco ejercicios como eso, ¿no? Bueno, si anoche soñaste con una ruana nueva, ¿qué significa? Que escriban sobre eso. Bueno, si alguien soñó con un ave en la mano, ¿qué significa? Si alguien soñó cruzando agua sucia, ¿eso qué significa? Entonces, lo que sonó empieza a escribir, a redactar, y son cosas bien interesantes que producen los estudiantes.

S: ¿Lo pueden hacer solos o necesitan la guía o la interpretación de un médico tradicional?

J: Es bueno primero hacer solo. Ya con eso van a salir una cantidad de preguntas. Y si el estudiante está interesado en eso, pues, lógicamente buscará un médico y conversará. Y ahí va aprendiendo muchas cosas.” (Viluche, J., comunicación personal, 1 de abril de 2016).

A partir de 2015 las ideas de Joaquín se articularon a una propuesta que los miembros de la UAIIN comenzaron a discutir con otras dos universidades indígenas latinoamericanas: la Pluriversidad Amawtay Wasi de Ecuador, que responde a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, primera universidad comunitaria intercultural de América Latina. Las tres instituciones conformaron la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).

Este espacio de articulación tuvo como primer antecedente la Maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, que se organizó en 2008 entre las tres universidades, con el apoyo del Fondo Indígena (Palechor, 2009). Desde la RUIICAY, y con la colaboración del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Unesco, comenzó a construirse la propuesta del Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CCRISAC).

La propuesta del CCRISAC implica llevar a término el proceso de descolonización de la investigación que se venía adelantando en las experiencias previas:

“Históricamente las prácticas de investigación convencional han sido usadas para estudiar, etnografiar, registrar, conocer desde la perspectiva etnocéntrica a las diversas culturas y facilitar los procesos de colonización y homogenización del pensamiento. En consecuencia, se ha generado dependencia epistémica, desvalorizando las sabidurías de los pueblos, convirtiéndolas en mercancías y en una práctica usurpadora de las sabidurías, expresiones, conocimientos y prácticas, sin la generación de ninguna retribución para los pueblos.” (Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, 2015, p. 6).

Sobre la base de estos argumentos, los miembros de la RUIICAY decidieron reemplazar el término “investigación” por el de CCRISAC, una denominación que parte de las vivencias de los pueblos indígenas:

“Por lo anterior, se retoma la lógica de ‘cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos’ como una propuesta bioética que parte de procesos colectivos desde y para los pueblos, nacionalidades y culturas, para fortalecer y revitalizar su autonomía, autodeterminación, identidad, sabidurías, expresiones, conocimientos, prácticas y episteme.” (Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, 2015, p. 6).

Más adelante, en el documento de la RUIICAY se explica en qué consiste esta propuesta y se enumeran sus principios centrales, a saber, la relacionalidad, la comunitariedad, la reciprocidad, la complementariedad y la espiritualidad:

“Desde la perspectiva de los pueblos de Abya Yala, cultivo o cultivar expresa la relación intrínseca que mantenemos con la Madre Tierra o Pachamama. Esto significa valorar los conocimientos, expresiones, prácticas, sabidurías, las formas de cuidado y preservación de la vida. Asimismo, criar o crianza se entiende como el proceso de ayudar a buscar caminos con pertinencia cultural desde la reciprocidad, complementariedad, la comunitariedad, la promoción y preservación de principios y valores de la vida...

En consecuencia, el cultivo y [la] crianza de sabidurías y conocimientos, propicia procesos de revitalización, fortalecimiento, recreación de saberes, conocimientos, prácticas, expresiones y representaciones de los pueblos y culturas a través del diálogo intercultural e interepistémico de saberes, encuentros para la siembra, cría y cosecha de sabiduría.” (Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, 2015, p. 7).

En la propuesta del CCRISAC, el saber es un modo de conocer que se sustenta en el sentir. Manuel Sisco, uno de los investigadores de la UAIIN que ha participado de los debates sobre el CCRISAC, defiende esta idea: los conocimientos son nociones con base racional y los saberes son aquellas nociones con base en los sentimientos (Sisco, M., comunicación personal, 6 de noviembre de 2018). Esta propuesta pretende ubicar en un plano de igualdad a los distintos caminos de reflexión que han ensayado históricamente los pueblos indígenas.<sup>6</sup>

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de CCRISAC? En primer lugar, tal como venía haciendo la UAIIN, la investigación se sustenta en la praxis. Lo que en la tradición de investigación-acción participativa se definía bajo el concepto de “acción” (Fals Borda, 1994), ahora conforma “la cosecha”, una etapa en la que se plasma la articulación entre las investigaciones y los proyectos sociales y políticos que impulsan las organizaciones. Para concluir el proceso de trabajo, el estudiante debe presentar un “emprendimiento” o una “propuesta de transformación” a realizarse en su comunidad. Los miembros de la UAIIN afirman que, de este modo, “los hallazgos o resultados retornan a la comunidad para continuar con el ciclo vital del conocimiento” (Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2017).

Según Manuel Sisco, esa es la particularidad de la universidad del CRIC:

“Si usted, la investigación la hace desde el enfoque CCRISAC, entonces, quiere decir que aquí sembró, va a cosechar y va a revertir la cosecha. Es la particularidad de la universidad. Porque en otras universidades simplemente usted investiga, usted se gradúa y sale, ¿cierto? Entonces, por eso, en últimas, quien aprueba si la siembra creó conocimientos y sabidurías, es la comunidad.” (Sisco, M., comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

En segundo lugar, la participación comunitaria aparece nuevamente en primer plano. Uno de los principios del CCRISAC es la “comunitariedad”, la investigación es entendida como una construcción colectiva. La “selección de la semilla”, la idea y el nombre de lo que se quiere hacer deben ser discutidos en conjunto con la comunidad. También es necesario consensuar colectivamente la planeación del proceso y en el informe final se debe incluir las proyecciones, consideraciones, acuerdos y compromisos destacados del CCRISAC “elaborados conjuntamente con la comunidad” (Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, 2015, p. 18).

6 Como muchos pueblos indígenas, los saberes se manifiestan corporalmente, por eso, Fals Borda hablaba de *pueblos sentipensantes* (Fals Borda, 2009). Los investigadores del pueblo nasa se han percatado de que todas las palabras que en su lengua refieren a la acción de reflexionar, se componen de la raíz *ñus* que se traduce como ‘corazón’. Por eso, dicen, los nasa no piensan con la cabeza, sino que “corazonan” (Ramos, s. f.).

Guillermo Santamaría, un antiguo colaborador del CRIC, me comentaba que, mediante estos procedimientos, los investigadores indígenas fueron recordando una serie de prácticas, tales como la interpretación del canto de los pájaros, el movimiento de las lechuzas, las formas de las nubes, la lectura de los sueños (Santamaría, G., comunicación personal, 20 de febrero de 2013). Entonces, se empezaron a valorar elementos que eran de su cotidianidad, pero que habían sido invisibilizados por las ciencias occidentales. De este modo, los investigadores revitalizaron un conjunto de conocimientos que son fundamentales para establecer el equilibrio cósmico, porque son esos conocimientos los que les permiten interactuar con las presencias espirituales que conviven en el territorio.

### Conclusiones

La construcción de prácticas socioeducativas alternativas en el mundo indígena no puede circunscribirse a los postulados de la educación popular. Una educación propia y autónoma requiere poner en cuestión ciertos presupuestos modernos que atentan contra las ontologías de estos pueblos, tales como la temporalidad histórica unilineal y la división entre la naturaleza y la cultura. Los procesos de investigación emprendidos por los intelectuales indígenas que analicé en este trabajo permitieron construir una educación intercultural que concibe a la diferencia como una promesa política en el camino de una nación pluralista. No obstante, para lograr este cometido, la práctica de investigación, una herencia moderna, debe también ser descolonizada.

Organizaciones de base étnica de Colombia, Ecuador y Nicaragua han abrevado en una concepción alternativa en el marco de la cual investigar significa cultivar y criar saberes y conocimientos comunitarios. En una aproximación profundamente praxeológica, estos trabajos se proponen recrear los conocimientos indígenas para establecer un “diálogo intercultural e interepistémico”. Se trata de una experiencia de acción-reflexión orientada a transformar la realidad junto con la comunidad. Bajo este enfoque, la investigación se torna un proceso educativo en sí mismo. Pero, además, al recrear las memorias colectivas y alumbrar nuevos conocimientos, estos trabajos permiten “interculturalizar” los currículos y las prácticas educativas.

Las investigaciones indígenas continúan alumbrando nuevos caminos para la descolonización de la educación. Hoy los indígenas del CRIC plantean que la educación excede el ámbito escolar, “tiene que ser para la vida, *fxi'zenxi*, acompañada de la suficiente armonía y equilibrio para vivir bien en el territorio, *wêt wêt fxi'zeyá*” (Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro y Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2011, p. 7). De hecho, un elemento común en varias organizaciones indígenas latinoamericanas es el renovado interés por rearticular la escuela con la comunidad (Baronnet, 2009; Trapnell Forero, 2008), algo que el CRIC viene intentando desde los

años ochenta y que ahora ha logrado acordar con el Estado en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio.

Y también se producen nuevos debates. Si el conocimiento está en el territorio, ¿por qué pasar la mayor parte del tiempo educativo en el aula? Y han surgido ya varias experiencias muy interesantes que hacen eje en las prácticas agrícolas y espirituales. Si sabemos que a pesar de todos estos años de escolaridad bilingüe la lengua materna se está perdiendo, ¿por qué estudiar español?, ¿no conviene acaso retrasar la escolaridad para que el niño profundice la apropiación de su lengua? Surgen entonces nuevos problemas: ¿hasta qué punto el Estado puede aceptar experiencias educativas desescolarizadas?, ¿cómo avanzar en propuestas que hagan énfasis en lo propio sin perder de vista la articulación con los otros sectores subalternos?

El carácter “propio/popular/alternativo” de estos procesos no es simplemente aquello que remite al conocimiento cosmogónico, antes bien, en el CRIC como en el zapatismo, la educación propia es aquella que fortalece la autonomía de las comunidades en estrecha articulación con las luchas contra la violencia y la opresión (Baronnet, 2009; Bolaños, 2013). En este proceso, se vuelve necesario descolonizar la práctica de investigación para restituir la agencia y las ontologías de los pueblos indígenas. No obstante, la colaboración con los investigadores externos y la adopción de procedimientos y teorías de la ciencia occidental continúan jugando un papel clave. Una vez más se trata de volver a aquellas viejas preguntas frecuentemente olvidadas en las discusiones sobre educación escolar indígena: ¿para qué y para quién educamos?, ¿para qué y para quién investigamos?

## Referencias bibliográficas

- Alonso, G. y R. Díaz (eds.) (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la selva Lacandona de Chiapas* [Tesis de doctorado en Ciencia Social]. México DF-París: El Colegio de México AC-Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Baronnet, B. (2013). Desafiando las políticas del Estado: las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México. *Pueblos y Fronteras Digital*, 8, pp. 126-156.
- Blaser, M. y M. de la Cadena (2009). Introducción. *World Anthropologies Network (WAN)*. *Red de Antropologías del Mundo (RAM)*. *Electronic Journal*, 4, pp. 3-10.

- Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada. *ISEES*, 12, pp. 87-102.
- Bonfil Batalla, G.; E. E. Aguirre Beltrán; L. Arizpe y S. Gómez Tagle (1977). La declaración de Barbados II y comentarios. *Nueva Antropología*, II, pp. 109-125.
- Briones, C.; C. Delrio; P. Lanusse; A. Szluc y A. Vivaldi (2006). Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones sociohistóricas. En A. Amegeiras y E. Jure (eds.) (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros y Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 255-264.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições*, 21, pp. 25-43.
- Centro de Investigación y Educación Popular (1981). *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. Diez años de lucha, historia y documentos*. Bogotá: Controversia-CINEP.
- Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, Universidad Autónoma Indígena Intercultural (2011). *Programa de Desarrollo Comunitario* [Documento interno]. Belalcázar: Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro, Universidad Autónoma Indígena Intercultural.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (2009). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)* [Documento interno]. Bogotá: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas.
- Comunidad Nasa y Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Proyecto Nasa (1992). *Kwe's 'Piyn' i, Nuestros nombres*. Popayán: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (1987). *Para qué investigamos, kih 'ioia 'tkha 'w ia 'pa 'pey*. Popayán: CRIC.
- De la Cadena, M. (2009). Política indígena: un análisis más allá de “la política”. *World Anthropologies Network (WAN). Red de Antropologías del Mundo (RAM). Electronic Journal*, 4, pp. 139-171.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp. 191-213.
- Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre-CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, pp. 9-49.
- Hale, C. (2004). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del “indio permitido”. En Fundación Propaz (comp.) (2005). *Paz y democracia en Guatemala: desafíos pendientes. Memoria del Congreso Internacional de MINUGUA “Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado”*. Managua: Propaz-MINUGUA, pp. 51-66.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas, pp. 4-23.
- Latour, B. (1991). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levalle, S. (2014). Investigación intercultural e investigación acción participativa. Un diálogo desde el suroccidente colombiano. *Entramados y Perspectivas*, 3, pp. 65-91.
- Levalle, S. (2018). Más allá del multiculturalismo. Investigación comunitaria intercultural en el Consejo Regional Indígena del Cauca, Tierradentro, Colombia (1991-2015). *Runa*, 39, pp. 75-93.

- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-Unesco.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-Unesco.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (2010). La lucha por la tierra, baluarte de nuestro progreso y de nuestra independencia política. Conclusiones del Primer Congreso Indígena Nacional. En E. Sánchez Gutiérrez y H. Molina Echeverri (eds.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Bogotá: Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia-Ministerio de Cultura, pp. 195-242.
- Palechor, L. (2009). Maestría Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, 2009-2010. *Çxayu 'çe*, 13, pp. 5-6.
- Portela Guarín, H. (2001). Las señas en la cosmovisión chamánica páez. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de Americanística, Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano, Perugia, Italia. Disponible en: <<http://antropologiamedica.com/sites/default/files/2016-10/2002%20Las%20senas.pdf>> [acceso: 9 de junio de 2020].
- Primer Encuentro Continental de Pueblos Indígenas (1990). Declaración de Quito. Disponible en: <[http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito\\_es.php](http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito_es.php)> [acceso: 9 de junio de 2020].
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Programa de Educación Bilingüe Intercultural (s. f.) *De camino al conocimiento*. Cartilla de aprestamiento. Popayán: CRIC.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas, pp. 122-151.
- Ramos, I. (s. f.). “Corazonar”: pensar con el corazón, saberes para sanar la madre tierra [Documento interno]. Belalcázar.
- Rappaport, J. (2004). La geografía y la concepción de la historia de los nasa. En A. Surrallés y P. García Hierro (eds.) (2004). *Tierradentro. Territorio indígena, percepción del entorno*. Lima: Tarea Gráfica Educativa/IGWIA, pp. 173-185.

- Rappaport, J. (2008). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rappaport, J. (2012). Reflexiones sobre la investigación indígena. *Señas. Revista de la Casa de Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe-ACIN*, 2, pp. 81-94.
- Rappaport, J. (2013). The challenges of indigenous research. *The Challenges of Indigenous Research*, 22, pp. 5-25.
- Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (2015). *Cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos*. Managua: CCRISAC-URACCAN.
- Rodríguez, M. E. y M. Michelena (2018). Memorias charrúas en Uruguay. Reflexiones sobre reemergencia indígena desde una investigación colaborativa. *Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas América*, 2, pp. 180-210.
- Taylor, C. (1999). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Trapnell Forero, L. (2008). Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea, pp. 15-30.
- Universidad Autónoma Indígena Intercultural (2017). *Cultivo y crianza de saberes y conocimientos* (CCRISAC) [Documento interno de trabajo colectivo]. Popayán: Universidad Autónoma Indígena Intercultural.
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20, pp. 103-112.
- Viluche, J. (2010). El camino de la investigación como política para recrear y revitalizar el conocimiento ancestral. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA 2010), Toronto, Canadá.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

### **Contribución de autoría**

Este trabajo ha sido realizado en su totalidad por Sebastián Levalle.

# CONOCIMIENTOS Y SABERES EN DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS LA FORMACIÓN POLÍTICA EN MOVIMIENTOS POPULARES

María Mercedes Palumbo

## Resumen

El objetivo de este artículo se centra en la recuperación y el análisis de los conocimientos y saberes convocados en dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares. Allí se teje una compleja y heterogénea trama epistémica que involucra conocimientos académico-disciplinarios, conocimientos académico-escolares y saberes populares. La metodología de estudio de casos múltiples contempló la triangulación de técnicas cualitativas en tres talleres de formación política desarrollados por movimientos populares del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Los resultados obtenidos señalan la riqueza epistémica en circulación en estos dispositivos, que adoptan características singulares en función del modo en que los conocimientos y saberes fueron puestos en juego.

**Palabras clave:** saberes, conocimientos, dispositivos pedagógicos, formación política, movimientos populares.

## Abstract

*Knowledge and wisdoms in pedagogical apparatus. Political formation in popular movements*

This article is aimed at documenting and analyzing knowledge and wisdoms convoked in pedagogical apparatus of political formation in popular movements. A complex and heterogeneous epistemic frame emerges there that involves academic-disciplinary knowledge, academic-scholastic knowledge and popular wisdoms. The multiple-case studies methodology considered the triangulation of qualitative methods within three political formation workshops developed in popular movements of Buenos Aires metropolitan area, Argentina. The results obtained show the epistemic diversity in such apparatus, assuming singular characteristics based on the way in which knowledge and wisdoms were compromised.

**Keywords:** wisdoms, knowledges, pedagogical apparatus, political formation, popular movements.

**María Mercedes Palumbo:** Doctora en el área Ciencias de la Educación, magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y licenciada y profesora en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires [UBA]. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente del Seminario de Investigación sobre la Práctica Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y del Seminario Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.  
ORCID iD: 0000-0002-9765-1293  
Email: mer.palumbo@gmail.com

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 21 de abril de 2020

## Introducción

La inquietud por la dimensión epistémica en las dinámicas de formación impulsadas desde los movimientos populares resulta clave frente al imperativo de recuperar y resignificar el valor del conocimiento como herramienta de lucha y su papel teórico-práctico en la construcción política. Por un lado, la disputa epistémica para los sujetos colectivos que no consienten con la hegemonía imperante se vuelve un tema sensible, con vistas a la generación y difusión de visiones del mundo alternativas a las de las usinas de producción y reproducción del pensamiento hegemónico. Adicionalmente, la cuestión epistémica interviene en la tramitación de las relaciones de saber-poder internas a los movimientos, donde también opera la significación simbólica de los conocimientos socialmente validados y se disponen fuentes epistémicas legítimas.

En ese marco general, el objetivo de este artículo se centra en la recuperación y el análisis de los conocimientos y saberes convocados en dispositivos pedagógicos de formación política de movimientos populares del área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Puntualmente, se documentan las experiencias de los encuentros de formación del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), la Escuela de la Memoria Histórica (EMH) del Movimiento Nacional Campesino-Indígena de Buenos Aires (MNCI-Buenos Aires) y la “escuelita” de formación del Movimiento Darío Santillán (MDS), llevadas adelante en el período 2011-2015. En estos dispositivos se teje una compleja y heterogénea trama epistémica que involucra conocimientos académico-disciplinarios, conocimientos académico-escolares y saberes populares. A modo de hipótesis interpretativa, asumimos que los modos de puesta en juego de los conocimientos y saberes disponen y jerarquizan ciertas fuentes epistémicas en el interior de los movimientos, otorgando singularidad a los dispositivos pedagógicos.

Los movimientos populares aquí estudiados se inscriben en la trayectoria abierta por los movimientos de trabajadores desocupados surgidos hacia finales de la década de 1990 en Argentina. Siguiendo a Maldovan Bonelli, Fernández Mouján e Ynoub (2019), el carácter territorial expresado en el sentido barrial y la vinculación con el trabajo —aun por la negativa, como trabajadores desocupados— fueron dos características que marcan el derrotero de estas organizaciones hasta la actualidad. A medida que fue avanzando la primera década del siglo XXI, nutridos por esta experiencia

organizativa y en un marco de recomposición económica en el contexto de los denominados gobiernos kirchneristas, ampliaron sus demandas, repertorios de acción, sectores y sujetos involucrados, convirtiéndose en movimientos multisectoriales. En los últimos años, estos mismos movimientos entraron en un proceso de articulación en torno a la economía popular, desde el cual exigen el reconocimiento de la condición de trabajadores de los sectores no asalariados y disputan la redistribución de recursos, derechos y protecciones. A este respecto, la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), en el año 2011, marca un hito de la reconfiguración identitaria de estos sujetos colectivos en clave de organizaciones de la economía popular, combinando la originaria tradición movimentista con una vocación sindical. No obstante —y teniendo en cuenta el recorte temporal del desarrollo del trabajo de campo que dio lugar a este artículo—, las referencias a la economía popular aparecieron solo de un modo incipiente en los talleres de formación observados.

Cabe señalar que ya desde su génesis estos movimientos plantearon la formación política como tema de debate, práctica más o menos sistemática y principio de acción. La centralidad adjudicada a la formación se expresó igualmente en la existencia de un corpus académico abocado a la cuestión, que se fue consolidando al ritmo de la potencia pedagógica de sus referentes empíricos. Para el caso de Argentina, se destacan los estudios referidos a formas escolares gestionadas por los movimientos, como los bachilleratos populares de raigambre urbana (Ampudia y Elisalde, 2015; Aguiló y Wahren, 2014; Gluz, 2013) y la Escuela de Agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) (Burgos, 2013; Guelman, 2015; Michi, 2010a); producciones que abordan los procesos formativos en la propia cotidianeidad de la participación en un movimiento popular (Di Matteo, 2016; Di Matteo, De Mingo y Vila, 2012; Michi, 2010a, 2010b); y, finalmente, investigaciones abocadas a espacios intencionalmente formativos, aunque no escolares, que asumen generalmente la forma taller (Palumbo, 2017; Bruno, 2016; Korol, 2007; Rigal, 2015).

Considerando la vasta experiencia pedagógica de los movimientos populares, que combina instancias formales con otras informales de formación, aquí interesan específicamente los talleres de formación política. Su existencia responde al interés por socializar idearios, esquemas, vocabulario y proyectos estratégicos que abonen a la organicidad, coherencia e integralidad en las prácticas militantes. La adopción de la forma taller para llevar adelante esta formación da cuenta de una regularidad en la frecuencia de encuentros, así como de un grado considerable de planificación de las actividades en lo relativo a la delimitación de objetivos, contenidos, producción y reproducción de materiales de formación (cuadernillos, cartillas, textos y libros) y dinámicas de trabajo, aun siendo espacios de formación no escolares. Más allá de las particularidades asumidas por los tres talleres

analizados, la metodología y el ideario de la educación popular aparecieron como rasgos comunes. A estos talleres asistieron, en carácter de destinatarios, militantes de base, mayoritariamente “compañeros de los barrios” (es decir, pertenecientes a las barriadas populares), junto a otros “compañeros nuevos”, que eran estudiantes universitarios de clase media, en línea con la condición multisectorial que define a los movimientos en estudio.

La presentación de los contenidos se inicia con las coordenadas metodológicas de la investigación que sustenta las consideraciones de este artículo. A continuación, se recupera la perspectiva teórica que entrelaza las nociones de dispositivo pedagógico y ecología de saberes en el contexto epistémico propio de los movimientos populares multisectoriales. Luego, se aborda la configuración de los tres dispositivos de formación política en estudio, a partir de la revisita a los conocimientos y saberes convocados, dando lugar alternativamente a dispositivos textuales o narrativo-experienciales. Las reflexiones finales giran en torno a la riqueza epistémica en circulación en los dispositivos y los desafíos que de allí emergen.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación realizada se apoya en un diseño de tipo cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007). La investigación cualitativa consideró la lógica metodológica más pertinente para comprender en profundidad las dinámicas epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. De este modo, se buscó un análisis intensivo de los procesos sociohistóricos y político-pedagógicos intervinientes en las formaciones.

Como parte de la estrategia metodológica general, se desarrolló un estudio de casos múltiples (Yin, 1994). Concretamente, se tomaron tres dispositivos de formación política pertenecientes al MPLD, el MNCI-Buenos Aires y el MDS. La estrategia de casos múltiples aportó a la reflexión teórica y a la generación conceptual por medio de la replicación y la extensión de casos particulares (Martínez Carazo, 2006). El criterio de selección de los casos combinó la existencia de contactos previos con informantes claves y de condiciones organizacionales que facilitarían la accesibilidad tanto como el cuidado en la elección de casos centrales (Forni, 2010) con carácter ejemplificador en función de su capacidad para particularizar el problema en estudio. Se buscó así la significatividad de los movimientos populares en el amplio arco de movimientos populares del AMBA, así como la centralidad de sus trayectorias de formación política.

Para la construcción de la base empírica, se llevó adelante una triangulación de datos y técnicas cualitativas basadas en la observación participante de los talleres, las entrevistas en profundidad a sus participantes (destinatarios y coordinadores) y el análisis de materiales de formación (cartillas, cuadernillos, planificaciones). Se procuró así una comprensión

más completa del objeto, a partir de la integración de diversas perspectivas, la búsqueda de consistencia de los datos, la contextualización de los procesos y la complementación de los aportes de cada técnica, fundamentales en un estudio de casos, donde emerge el problema de la validez y la confiabilidad de los datos (Yin, 1994).

La intención de este artículo no es realizar una descripción *in extenso* de los tres casos de estudio ni avanzar en una comparación entre estos, a modo de un inventario de similitudes o divergencias. Más que detallar, puntualizar y comparar, el gesto intelectual apunta a la elaboración de un análisis conjunto de los conocimientos y saberes convocados en los dispositivos pedagógicos de formación política, partiendo de la información empírica colectada y aportada por los tres casos.

### **Acerca de los dispositivos pedagógicos y la ecología de saberes**

El abordaje propuesto para los talleres de formación política requiere aproximarse a ellos en su condición de dispositivos pedagógico-epistémicos. Siguiendo las consideraciones de Varcellino (2017), pensar un objeto en términos de dispositivo conlleva no tanto el trabajo con una mera categoría teórica como una estrategia de pensamiento y lectura de lo social. Esta estrategia posee dos aspectos: en primer lugar, nos sitúa en la “maraña” (Deleuze, 1990) de múltiples y heterogéneas prácticas que conforman el dispositivo, siempre relacionales e históricas; en segundo lugar, nos coloca en la inestable tensión entre novedad y repetición, entre lo instituyente y lo instituido.

Para Agamben (2011), en línea con la definición foucaultiana, el dispositivo alude a las relaciones existentes entre un conjunto de elementos de distinto tipo (leyes, normativas, organización de espacio y tiempo, discursos habilitados). Tres son sus notas centrales: a) la heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que lo constituyen, b) su inscripción en una relación de poder dentro de la cual cumple una función estratégica en clave de capturar, controlar y orientar gestos, conductas, opiniones y discursos; y c) la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Siguiendo al autor,

“[...] para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.” (2011, p. 257).

Si para Foucault el dispositivo por antonomasia era la prisión, Agamben amplía su definición mencionando explícitamente a la escuela y aquí la extendemos también a espacios de formación no escolares.

En clave de extrapolación de esta definición general, Grinberg (2008) propone la noción de dispositivo pedagógico. Con este término, la autora nombra un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de conocimientos y saberes y se despliegan relaciones de saber-poder. Siendo el dispositivo —ante todo— una máquina que produce subjetividades, se convierte en una máquina de gobierno que orienta las conductas, produce efectos subjetivos, genera operaciones de poder y produce saberes. Por lo tanto, el dispositivo alude a una red de relaciones consolidadas.

La puesta en diálogo de la noción foucaultiana de dispositivo —y sus citadas reelaboraciones— con la epistemología crítica de Boaventura de Sousa Santos permite adentrarse en las implicancias de las estrategias de visibilidad e invisibilidad que competen a lo epistémico. Es decir, la puesta en juego de ciertos conocimientos y saberes en un dispositivo da cuenta de un proceso de selección, privilegio y legitimación epistémica. Según De Sousa Santos, lo “no existente es producido activamente como no existente” (2006, p. 23). La monocultura del saber y del rigor que equipara el conocimiento con el producto de la ciencia occidental, con el conocimiento fundado en las disciplinas del saber, amenaza la diversidad epistémica mediante la reducción de la realidad a lo existente. Así, la pluralidad de saberes populares que convive con el conocimiento científico, aunque no se atiene a sus cánones, es confinada a un lugar de subalternidad, carencia e “ignorancia”, angostando el campo de la realidad epistémica relevante.

En los talleres de formación política, la convivencia entre conocimiento académico-disciplinar, conocimiento académico-escolar y saberes populares no opera en un vacío epistémico. La condición multisectorial de los movimientos populares en análisis no es un dato menor en lo que a su correlato epistémico refiere. La multisectorialidad da cuenta de la coexistencia de trayectorias formativas, militantes, laborales, migratorias, de clase y género, que se traducen en una diversidad de conocimientos y saberes presentes en los talleres de formación política. Por lo tanto, es una dimensión que potencia y tensiona las experiencias de formación. Potencia en tanto la heterogeneidad de trayectorias de los militantes coloca una trama compleja y heterogénea de conocimientos y saberes que podría habilitar la conformación de una comunidad epistémica más amplia, en línea con el concepto de ecología de saberes (De Sousa Santos, 2006). Una comunidad epistémica más amplia implicaría el enriquecimiento y la contribución a un proyecto político donde todos los conocimientos y saberes se tornan indispensables y valiosos. Como lo expresan Falero, Casas, Brenes, Rieiro y Rocco (2011), la formación en los movimientos es un ámbito de creación y transmisión de conocimientos sustantivos para su reproducción y proyección. Adicionalmente, la multisectorialidad genera tensiones, dado

que el conocimiento académico-disciplinar, encarnado en ciertos militantes participantes de la formación —sean coordinadores o destinatarios—, plantea la posibilidad de reproducción de su jerarquía epistémica, incluso en experiencias pedagógicas que podrían ser consideradas *a priori* como novedosas.

### Los conocimientos y saberes convocados por los dispositivos de formación política

Los conocimientos y saberes en circulación en los dispositivos estudiados habilitan su clasificación, siguiendo a Mejía Jiménez (2015), en: i) conocimientos fundados en las disciplinas del saber asociadas a la ciencia, aquí referidos como conocimientos académico-disciplinares y conocimientos académico-escolares; y ii) saberes populares propios de las prácticas sociales y las sabidurías particulares.

A los primeros, una militante los denominó “librescos”,<sup>1</sup> evidenciando su condición ligada a lo académico, lo escrito y lo intelectual. Por su parte, los saberes populares fueron mencionados por un militante como saberes “por experiencia vivida”,<sup>2</sup> en situación de entrevista cuando refirió que sus aportes a la formación provenían de su historia personal, sus vivencias y sus prácticas, diferenciándolos explícitamente de aquellos conocimientos surgidos de los libros. En igual sentido apuntan otras categorías nativas recuperadas, tales como la “universidad de la calle”, el “colegio de la calle” y la “necesidad como gran escuela”.<sup>3</sup> Así, estas categorías poseen un carácter esencialmente localista, situacional y con baja sistematicidad, son vehiculizadas fundamentalmente mediante la oralidad y portan un énfasis práctico. A este respecto, Ceceña sostiene que los saberes populares se construyen en el “rumiar cotidiano” en tiempos muy dilatados y los define como saberes materiales: “[...] un saber de tacto, de contacto, de los sabores<sup>4</sup> y los saberes, un saber *con* (el saber de la dominación es un saber *sobre*). Hay un saber ins-crito y no necesariamente es-crito” (2008, p. 23).

El contrapunto entre estos tipos de conocimientos y saberes, según la bibliografía especializada y las concepciones de los militantes participantes de la formación, discurre entre la escritura y la oralidad, lo conceptual y lo vivencial, la sabiduría de los libros y la sabiduría plebea; en fin, entre teoría y práctica. Empero, desde nuestra perspectiva, es dable relativizar la rigidez

1 Carla, militante del MCC invitada a la EMH. Entrevista realizada el 17 de julio de 2014.

2 Carlos, militante de base del MDS. Entrevista realizada el 19 de septiembre de 2015.

3 Estas categorías son planteadas, respectivamente, por Facundo, del MPLD (entrevista realizada el 24 de julio de 2013); Ramona, Mirta e Irene, del grupo productivo de dulces del MNCI-Buenos Aires (entrevista realizada el 06 de junio de 2013); y Elsa del MPLD (entrevista realizada el 16 de noviembre de 2012).

4 La relación entre saberes y sabores ya se encuentra en la etimología latina de *sapere*, que remite, simultáneamente, a tener inteligencia y buen gusto.

de esta clasificación como una total polarización, rescatando el carácter dinámico, impuro e incompleto de los saberes. En esta línea, es posible suponer que los saberes populares contienen sedimentos de conocimientos académico-disciplinarios a los que se accedió, por ejemplo, mediante la escuela o los medios de comunicación. De la misma manera, los conocimientos académico-disciplinarios —especialmente aquellos seleccionados en los dispositivos analizados que responden a una tradición crítica comprometida con la práctica— incluyen huellas de saberes populares.

De la coexistencia de conocimientos “librescos” y saberes “por experiencia vivida” no debe seguirse su despliegue equitativo dentro de los tres dispositivos de formación. Mientras en la EMH de la que participó el MNCI-Buenos Aires se privilegiaron los saberes “por experiencia vivida”, en el caso del MPLD y el MDS los conocimientos “librescos” ocuparon un papel estructurador de los contenidos. Como fuera planteado en la introducción, sostenemos la hipótesis interpretativa de que los modos en que los distintos tipos de conocimientos y saberes fueron movilizados en los talleres de formación política generaban configuraciones singulares de los dispositivos pedagógicos, tal como se analizará a continuación.

### Conocimientos “librescos” y dispositivos textuales

A una de las formas posibles de configuración del dispositivo la denominamos *textual* —en su remisión al texto, a lo escrito— al considerar la primacía de la transmisión de conocimientos académico-disciplinarios a la hora de estructurar el taller de formación política y, en paralelo, el énfasis en la recuperación y deconstrucción de conocimientos académico-escolares. Esta primacía se observó en los contenidos seleccionados, la elaboración, el uso y la elección de materiales escritos de apoyo a la formación y las trayectorias educativas de las coordinaciones y los sujetos invitados a la formación.

A este tipo de configuración respondieron el taller del MPLD y del MDS, aunque en este último caso el carácter estructurador de lo textual se combinó con una fuerte transmisión intergeneracional de una memoria de saberes populares de la lucha por parte de la coordinadora, que se abordará más adelante. En ambas formaciones, los conocimientos académico-disciplinarios circularon a partir de la socialización de conceptos introductorios a la tradición marxista ligados a la economía política, la sociología y la ciencia política. No es casual la selección de estos contenidos, en tanto responden a los fundamentos político-ideológicos de estos movimientos. Otro conocimiento académico-disciplinario común a los dispositivos en estudio abrevó en la historia como disciplina, que se erigió en un contenido destacado en los talleres y, adicionalmente, operó como perspectiva de análisis de otros contenidos que requerían una inscripción en un marco témporo-espacial. Ahora bien, se planteó un modo de contar la historia basado en una deconstrucción de

los conocimientos académico-escolares por medio de la socialización de contrahistorias que recuperaran perspectivas desde abajo y desde el pueblo.

La centralidad de la historia en la formación política es conceptualizada por Caldart (2004) con referente empírico en el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), aunque con posibilidad de extenderse a las prácticas de otros movimientos populares, como la gestación de una “pedagogía de la historia”. Siguiendo a la autora, los movimientos se educan cultivando la memoria subversiva del pueblo y comprendiendo y valorizando la historia, con vistas a reforzar la sensación de pertenecer a una tradición de rebelión y a una historia más amplia que los trasciende y de la cual deben aprender, en contraposición a la tentativa de educar dentro de una postura presentista y antihistórica. En este sentido, “estudiar historia es más que estudiar historia porque es necesario adentrarse en este estudio en el propio proceso de enraizamiento en ella” (2004, p. 377).

La transmisión de estos contenidos se apoyó, para el caso del MPLD, en una serie de diez cuadernillos elaborados por la coordinación como un material específico para la formación, que fueron entregados a los participantes para la dinámica de trabajo presencial y como material a profundizar en el estudio autónomo fuera de la formación. Aquí cabe señalar que la impronta textual del dispositivo se vio reforzada por la participación de invitados-especialistas para que aportaran una mirada general del contenido en cuestión, por la condición universitaria de las coordinadoras y por el fomento de la producción escrita de los participantes. En el taller del MDS, se apeló a una selección del libro de divulgación de teoría marxista *¿Qué es la sociedad?*, de Marta Harnecker, y del libro *La clase trabajadora nacional*, de Guillermo Gutiérrez, que propone una lectura histórica en clave nacionalista revolucionaria.

En cuanto a los conocimientos académico-escolares, la escuela irrumpió en los dispositivos pedagógicos en su calidad de forma y contenido disponible (Palumbo, 2017), como un reservorio de formas y saberes previos para todos los militantes participantes, independientemente de sus trayectorias escolares. Cabe aclarar que estas trayectorias se caracterizaron por su heterogeneidad en los tres talleres: militantes que no habían concluido el nivel primario o secundario, otros que se encontraban retomando sus estudios en esos dos niveles, algunos que habiendo terminado el secundario no accedieron a estudios superiores, militantes universitarios graduados y estudiantes.

En efecto, los conocimientos académico-escolares adquirieron un estatuto paradójico en su recuperación y paralela impugnación parcial en los talleres de formación. Por una parte, se presentaron como punto de partida portado por los militantes, en tanto saberes previos que no podían ser negados e, inclusive, urgían ser utilizados por las coordinaciones como conocimientos de mediación entre los conocimientos académico-disciplinares que se buscaba socializar y los saberes populares. Esto es así dado que los

conocimientos académico-escolares constituían un piso epistémico más cercano a los militantes de extracción no universitaria. En este sentido, se registró una reposición *ex post* de ciertos contenidos de la alfabetización escolar (y también académica), paralela a la alfabetización política, para el abordaje de los materiales escritos propuestos en la formación: recuperar un vocabulario más amplio —no militante— para comprender los textos, distinguir entre ideas primarias y secundarias, explicar el pasaje de números arábigos a romanos (y viceversa) al momento de leer los siglos, hacerse del hábito de la lectura y brindar pautas para la búsqueda y el análisis crítico de la información dispuesta en la web. Para la transmisión de conocimientos académico-disciplinares, la formación política precisaba contar con —y reponer— elementos de lectura y análisis provistos por el dispositivo pedagógico escolar.

De otra parte, se buscó problematizar y deconstruir los conocimientos académico-escolares en sus contribuciones a la producción y reproducción de la hegemonía epistémica imperante. Ciertos militantes tomaban prestados del dispositivo escolar roles, hábitos y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, disponibles como productos de sus trayectorias escolares, que trasladaban a los talleres de formación política. De igual forma, se valoraban (o no) los conocimientos y saberes en circulación en los talleres, así como las relaciones entre los sujetos portadores de ellos desde las experiencias transitadas en el dispositivo escolar. A modo de ejemplo, tal como relataba una militante,<sup>5</sup> la concepción respecto a que formarse es “sentarse y escuchar al que sabe” en una actitud de recepción del conocimiento impartido por un supuesto sujeto del todo-saber —que en el caso de los talleres recalaba en la coordinación individual o colectiva, según el caso— reenvía principal, aunque no exclusivamente, a la experiencia y las trayectorias escolares.

Es posible señalar que la configuración textual del dispositivo está dada por los conocimientos seleccionados para estructurar la formación, pero no exime la presencia de otros tipos de saberes. Los “saberes por experiencia vivida” irrumpieron en las intervenciones espontáneas de los militantes y también fueron alentados, recuperados y puestos en valor por las coordinaciones. Se observaron esfuerzos de las coordinaciones con vistas a relacionar los conocimientos académico-disciplinares —algunos de ellos con un alto grado de complejidad— con la vida cotidiana de los destinatarios. La intención de que el aporte de las “ciencias” se combinara con la recuperación e intercambio de saberes populares de los militantes aparece claramente planteada en situación de entrevista con una coordinadora del taller del MPLD:

“El espíritu es ese, que tiene que ver con laburar desde la recuperación de los saberes y las formas de pensar y de vivir de los compañeros que estamos

5 Marianela, militante de clase media universitaria del MDS, destinataria de la formación docente. Entrevista realizada el 4 de septiembre de 2015.

en los espacios de formación, aportar desde las ciencias en todo caso a ese conocimiento para que después eso tenga una vuelta en la práctica en términos transformativos”.<sup>6</sup>

En torno a la historia, en su doble condición de contenido y perspectiva de abordaje, se observó más vívidamente este encuentro de conocimientos y saberes de distinta procedencia. Allí se cruzaron la historia como disciplina científica, el conocimiento histórico de corte académico-escolar y los saberes populares relativos a acontecimientos vividos o recepcionados mediante la transmisión oral. En el caso del MDS, la lectura del libro de Guillermo Gutiérrez se nutrió de la recuperación y transmisión de saberes populares de la lucha por parte de la coordinadora perteneciente a la generación militante de los setenta, planteando una continuidad histórica de las experiencias del campo popular con la generación política posterior al 2001, propia de los destinatarios de la formación.

### Saberes “por experiencia vivida” y dispositivos narrativo-experienciales

En los dispositivos de formación observados, los saberes populares provinieron de, al menos, tres fuentes a las que los militantes se refirieron explícitamente en los encuentros formativos y en las entrevistas: i) las vivencias cotidianas familiares o locales transmitidas oralmente de generación en generación; ii) las experiencias de supervivencia en los barrios; y iii) las prácticas y los sentidos de la organización colectiva, la militancia y las luchas populares pasadas y presentes. Estos saberes son aquí sistematizados como saberes cotidianos, saberes de la supervivencia y saberes de la lucha, respectivamente. Como sostiene Korol, “los saberes populares abarcan desde distintas formas de alimentarse y curarse, de contar la historia y las historias, de relacionarse con la naturaleza, de comunicarse, de expresarse artísticamente hasta múltiples formas de lucha” (2008, p. 188). Cabe aclarar que se sigue una perspectiva alejada de la asignación de una naturaleza inherentemente emancipadora de los saberes populares; a contramano, se los concibe como la coexistencia contradictoria —pero convivencia al fin— de dominaciones y posibilidad de emancipaciones.<sup>7</sup>

Los saberes cotidianos, provenientes de la historia familiar o local, se relacionaban con festividades, consejos para curar enfermedades mediante el uso de plantas medicinales, recetas sobre comidas típicas, prácticas técnico-

---

6 Marina, coordinadora de los encuentros de formación del MPLD. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2013.

7 Si bien no es objeto de este artículo, para profundizar en esta concepción compleja resulta relevante la perspectiva gramsciana que abona al escudriñamiento de las relaciones estructurantes de los saberes populares a partir de los conceptos de “sentido común” (entramado a la hegemonía y las dominaciones) y “buen sentido” (que puede sedimentar una concepción del mundo emancipatoria).

productivas, cuentos y leyendas que incluían máximas de conducta. En los relatos de los entrevistados, estos saberes remiten a sus hogares con una fuerte impronta femenina en la transmisión (madres, tías, abuelas). En el caso de la EMH de la que participó el MNCI-Buenos Aires, quedó en evidencia el hecho de que gran parte de los saberes cotidianos no surgen del contexto geográfico de las barriadas del AMBA sino de provincias del interior del país y países limítrofes que conforman los lugares de origen de los militantes o sus familias. De lo anterior se desprende una memoria de saberes (Guelman y Palumbo, 2015) que es nombrada y reactualizada en los talleres de formación y las prácticas militantes en general.

En el transcurrir del trabajo de campo, se registraron —explicitando aquí solo algunos ejemplos entre los muchos que se sucedieron— explicaciones de militantes peruanas y bolivianas sobre la preparación de quinoa, chancacas, alfeñiques y guarapo,<sup>8</sup> aportes de normas de conducta y leyendas de la cultura quechua, como el *Ama quilla*, *ama shua*, *ama llulla* (no mentir, no robar y no ser ocioso),<sup>9</sup> y saberes sobre técnicas de producción campesina.

Por su parte, los saberes de la supervivencia conforman aprendizajes estratégicos relativos a un saber-hacer para paliar la necesidad y garantizar la subsistencia en un medio hostil signado por la confluencia de punteros políticos, transas,<sup>10</sup> organizaciones y movimientos populares y la política social estatal; saberes que, a menudo, se aprenden haciendo y viviendo en las barriadas populares del AMBA. En los registros de observación y las entrevistas, se presentaron asociados a estrategias de supervivencia, como en las referencias a “saber levantar una pared”,<sup>11</sup> traccionado por la necesidad de acceder a una vivienda, o “aprender a costurar”<sup>12</sup> para ganarse el sustento. Tal como sentenció una militante en su intervención en un momento de plenario de la formación del MPLD: “La necesidad nos obliga a saber”.<sup>13</sup> Si los saberes cotidianos usualmente formaban parte de los contextos de origen de los militantes, los saberes de la supervivencia se mostraban emplazados en los escenarios de llegada de las trayectorias migratorias, donde se asistía a

8 Registro de observación de la “escuelita” de formación del MDS (12 de junio de 2015).

9 Registro de observación de la “escuelita” de formación del MDS (14 de agosto de 2015).

10 Esta expresión se utiliza para referir a los sujetos que están a cargo de la intermediación en el negocio de la venta de drogas, asociados a lo que se denomina en Argentina “narcomenudeo”. Con frecuencia, estos sujetos pertenecen al mismo barrio y despliegan contactos con los punteros políticos o las fuerzas de seguridad.

11 El “aprender a levantar paredes” aparece como una garantía de la construcción y el mejoramiento de las viviendas en las barriadas y, al mismo tiempo, cuestiona la centralización de la experticia en el ingeniero. Registro de observación del MPLD (7 de noviembre de 2012).

12 En el relato de Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires, coser se comenta como un saber impuesto por la necesidad de sustento material. Entrevista realizada el 10 de octubre de 2015.

13 María, militante de base del MPLD. Reconstrucción de su intervención en los encuentros de formación del MPLD. Registro de observación (7 de noviembre de 2012).

una resignificación de los saberes cotidianos portados en el nuevo contexto, así como se producían nuevos saberes.

Un tipo particular remite a los saberes de la supervivencia vinculados a las formas de pensar y practicar la política. Desde las interpretaciones de los militantes que se encontraban formándose, estos saberes de la supervivencia de tipo político respondían a un pasado en el cual no se encontraban organizados políticamente y reenviaban, incluso, al momento de ingreso por “necesidad” a los movimientos de pertenencia actual. En efecto, los saberes de la supervivencia se presentan anclados a un pasado relativamente reciente que es puesto en suspenso frente a otras lógicas de la política —de compromiso, de colectividad—, propuestas por los movimientos en los cuales militan. Algunos de estos saberes que circularon en los dispositivos de formación, enunciados desde una mirada crítica, apuntaban a cuestiones ligadas a quedarse callado y evitar discutir con los referentes de las organizaciones para pasar desapercibido, reproducir los discursos políticamente correctos y las formas de actuar esperables dentro de los movimientos y mostrarse falsamente interesados ante los dirigentes.<sup>14</sup> No obstante la denuncia de la persistencia de saberes de la supervivencia en compañeros que no se encontraban presentes en la formación, estos saberes fueron avalados y validados por ciertos militantes como cursos de acción propios —pasados o presentes— al momento de las entrevistas individuales.

Finalmente, los saberes de la lucha refieren al acumulado de saber-hacer y saber-deliberar en relación con lo político-organizativo. En el marco de los dispositivos de formación, estos saberes procedían tanto de las prácticas políticas experimentadas por los militantes como de saberes transmitidos por sus familias o por militantes de otras generaciones políticas. Estos saberes competen a las tácticas de resistencia, los modos de enfrentar al adversario, las estrategias de negociación con las autoridades estatales, las experiencias de autodefensa, los análisis de coyuntura, el sentido de oportunidad para la acción y la organización de una asamblea, entre otras. Algunas máximas vinculadas a los saberes de la lucha que se hicieron presentes en las formaciones fueron: todo lo que tenemos lo conseguimos luchando, porque “nadie nos regala nada”; cuantos más compañeros participen de una acción de lucha, más fuerte se vuelve el reclamo; el cambio social es posible si se lucha, porque el capitalismo no es el único sistema social posible; “somos más que ellos”; conocer los derechos es fundamental para salir a luchar; analizar la coyuntura es necesario para elegir los momentos, las herramientas, los aliados y los enemigos de la lucha, a veces para luchar hay que esperar primero; nunca ir

---

14 Estos saberes de la supervivencia se extrajeron de las entrevistas y los registros de observación de los tres casos de estudio. Se privilegiaron aquellos saberes que aparecieron mencionados reiteradamente.

solo a negociar con el funcionario público, respetar los acuerdos y poner a consideración de la asamblea los resultados de la negociación.<sup>15</sup>

Al igual que en los saberes cotidianos, las intervenciones de los militantes daban cuenta de una memoria de saberes que, en este caso, se remontaba a experiencias —vivididas o transmitidas— como la crisis argentina del año 2001, las organizaciones políticas y guerrillas de las décadas del sesenta y setenta, la resistencia peronista y el peronismo histórico. Los militantes extranjeros también aportaron una memoria de saberes de la lucha desde sus historias locales vinculadas a la resistencia de Túpac Amaru II, la guerra de la Triple Alianza, la guerra del Chaco, el Chile de Allende y la Bolivia de Evo Morales. Esta memoria deviene fundamental para operar en el presente tomando los aspectos más potentes de esas experiencias organizativas pasadas y aprendiendo de las lecciones de las derrotas del campo popular.

Si bien los saberes populares fueron parte de los tres talleres de formación política en estudio, se observaron diferencias respecto a la intensidad de su presencia y su combinación con los conocimientos académico-disciplinares y académico-escolares. Si la singularidad de las formaciones del MPLD y el MDS estuvo dada en la conformación de un dispositivo textual, la EMH de la que participó el MNCI-Buenos Aires muestra un modo de configuración alternativo del dispositivo de formación política que aquí llamaremos “narrativo-experiencial”, por su remisión a la oralidad y la experiencia.<sup>16</sup> Lo anterior se basa en el fuerte descentramiento de la formación respecto a los conocimientos académico-disciplinares para estructurarse en torno a la recuperación, el intercambio y la valoración de los saberes “por experiencia vivida”.

Esta configuración apareció reflejada en la decisión metodológica de la coordinación de partir de la experiencia de los militantes sin apostar a traducir esas intervenciones en conceptos o abordajes teóricos. De hecho, se observó la ausencia de materiales escritos (cuadernillos, cartillas, textos y libros) de apoyatura a la formación. La metodología consistió en el tránsito de los destinatarios por tres momentos, con eje en el rescate de la experiencia: el momento personal invitó a los militantes a identificar y situar los acontecimientos que marcaron sus historias personales en el marco más

15 La enumeración de saberes de la lucha fue recuperada de las entrevistas y los registros de observación de los tres casos de estudio.

16 Tal como se tematizó en Palumbo (2017), esta configuración alternativa propia del dispositivo pedagógico del MNCI-Buenos Aires podría vincularse con el carácter rural de corte indígena-campesino del encuadre nacional que asume la formación de las distintas organizaciones que nuclea, a diferencia del MPLD y MDS, que se presentan como movimientos populares netamente urbanos. En este sentido, la inscripción rural o urbana no solo da cuenta de ámbitos de desarrollo disímiles, sino también de sujetos pedagógicos y trayectorias escolares diferentes, marcados por la posibilidad de acceso al sistema educativo. Lo anterior condiciona, a su vez, los tipos de saberes disponibles en los dispositivos de formación y la intensidad de la presencia de cada uno para ser puestos en circulación.

grande de la historia del país; el momento comunitario apuntó a posicionar el momento personal en el contexto del territorio y sus conflictos, y a rescatar el trabajo de base en los barrios y comunidades; y el tercer momento, llamado organizativo, vinculó a la comunidad con el proceso político de construcción de organización mediante la tematización de la experiencia de militancia, el análisis de la coyuntura y la puesta en común de los principios organizativos y las luchas del movimiento.

Adicionalmente, lo experiencial se plasmó en la búsqueda de generar en los destinatarios una nueva experiencia total —de cuerpo y mente—, que se plasmó en la realización de visitas a comunidades indígena-campesinas cercanas al lugar donde se desarrolló la formación, la participación diaria en místicas planificadas y espontáneas, y el aspecto convivencial que le imprimía la forma campamento. Por su parte, lo narrativo se basó en la primacía de la oralidad, que tuvo en la centralidad adjudicada a los testimonios su ejemplo más vívido, sea en las dinámicas de trabajo grupal o en instancias deliberadamente creadas donde ciertos militantes compartieron con el plenario sus recorridos biográficos, que anudaban lo personal y lo militante.

### **Reflexiones finales**

El artículo se propuso analizar la trama epistémica convocada en talleres de formación política impulsados desde movimientos populares, aproximándose a ellos en su condición de dispositivos pedagógico-epistémicos. Para ello, tres experiencias formativas llevadas adelante durante el período 2011-2015 fueron tomadas como referentes empíricos. El trabajo de campo realizado arrojó la existencia de tres tipos de conocimientos y saberes en convivencia en los talleres de formación: conocimientos académico-disciplinares, conocimientos académico-escolares y saberes populares.

La hipótesis interpretativa que sostuvimos a lo largo del texto refiere a que los modos de puesta en juego de conocimientos y saberes disponen y jerarquizan ciertas fuentes epistémicas en los talleres de formación. En este sentido, postulamos dos configuraciones alternativas asumidas por los dispositivos pedagógicos. Por una parte, dispositivos textuales estructurados en torno a conocimientos académico-disciplinares o saberes “librescos”. Por otra parte, dispositivos narrativo-experienciales basados en la primacía de los saberes populares o saberes “por experiencia vivida”.

La consideración respecto a la configuración adoptada por los dispositivos resulta de importancia particularmente en talleres de formación enmarcados en movimientos populares multisectoriales, donde los militantes involucrados no son igualmente portadores de los distintos tipos de conocimientos y saberes descriptos. El conocimiento académico-disciplinar se inscribía en especial en las trayectorias de los militantes de clase media general —aun que no necesariamente— universitaria y, en algunos casos, en

militantes de base “compañeros de los barrios” con una extensa militancia política, siendo saberes emergentes para gran parte de los militantes de base “compañeros de los barrios” en formación. Por su parte, los conocimientos académico-escolares aparecían como un piso epistémico común a todos los participantes del dispositivo, más allá de las diferencias —a veces marcadas— en sus trayectorias escolares. Finalmente, los saberes populares se presentaban como los saberes consolidados de los militantes de base de extracción barrial, desde los cuales participaban e intervenían en los talleres. Estas diferenciaciones en los conocimientos y saberes de carácter interno a los movimientos deben situarse, a su vez, en un contexto social que adjudica un estatus superior a los conocimientos académico-disciplinares.

En este sentido, la ya mencionada combinación del aporte de las “ciencias” con la recuperación y el intercambio de saberes populares continúa siendo un desafío para las organizaciones populares. El armado de un dispositivo textual debe lidiar con el riesgo potencial de la reintroducción de concepciones elitistas del saber al estructurarse en torno al conocimiento considerado socialmente válido que se encarna, además, en sujetos con ciertas trayectorias educativas y de clase. A su vez, la configuración de un dispositivo narrativo-experiencial debe lidiar con el riesgo potencial de una concepción localista que desestime aquellos conocimientos académico-disciplinares y académico-escolares que puedan ser de utilidad para la transformación social.

Para un movimiento multisectorial y un militante popular, los distintos conocimientos y saberes revisitados en este artículo son importantes y necesarios no solo para la dinámica de formación, sino también para la construcción política cotidiana. Más allá de la documentación de la diversidad de conocimientos y saberes en los talleres de formación política, se impone la necesidad de indagar en las formas de convivencia dentro de la compleja trama epistémica allí presente. De lo contrario, concepciones elitistas o bien localistas del saber podrían ser reproducidas en estos dispositivos epistémico-pedagógicos.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), pp. 249-264.
- Aguiló, V. y J. Wahren (2014). Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social. *Revista Argumentos*, 74, pp. 97-114.
- Bruno, D. (2016). *Redefiniciones político, ideológicas e identitarias de las organizaciones populares autónomas. Estudio retrospectivo del discurso del área nacional de formación del FPDS entre 2001 y 2011* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Burgos, A. (2013). *Movimientos sociales, resistencia y educación: la escuela agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero/vía Campesina* [Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressão Popular.
- Ceceña, A. E. (2008). De saberes y emancipaciones. En A. E. Ceceña (coord.) (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 15-35.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En E. Balbier y G. Deleuze (1990). *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- Di Matteo, J. (2016). *Prácticas pedagógicas en organizaciones sociales. La perspectiva de los educadores populares en organizaciones campesinas e indígenas* [Tesis de doctorado]. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Di Matteo, J.; A. De Mingo y D. Vila (2012). *La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC*. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Elisalde, R. y M. Ampudia (comps.) (2009) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Falero, A.; A. Casas; A. Brenes; A. Rieiro y B. Rocco (2011). Movimientos sociales y formación político-técnica: reflexiones a partir de cinco casos en América Latina. En Y. Acosta, A. Falero, A. Rodríguez, I. Sans y G. Sarachu (coords.) (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miríada*, 3(5), pp. 1-26.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires-Área Ciencias de la Educación]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A. y M. M. Palumbo (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), pp. 47-64.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 22, pp. 227-240.
- Korol, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En A. E. Ceceña (coord.) (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-191.
- Longa, F. (2012). *Identidades colectivas y nuevas demandas sociales: las generaciones políticas y la cuestión de género en el Frente Popular Darío Santillán*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Maldovan Bonelli, J.; L. Fernández Mouján y E. Ynoub (2019). *Las estrategias organizativas, políticas y discursivas de la CTEP en el período 2011-2018: cambios y continuidades ante el retorno del proyecto neoliberal en Argentina*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, pp. 165-193.
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde Abajo.
- Michi, N. (2010a). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.

- Michi, N. (2010b). *Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma. Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Palumbo, M. M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires-Área Ciencias de la Educación]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Rigal, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular. En D. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Noveduc.
- Simons, M. y J. Masschelein (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault *con* Rancière. En: M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (eds.) (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 107-146.
- Varellino, S. (2017). Pensar el dispositivo escolar en diálogo con la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Cronos*, 18(1), pp. 8-30.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Virno, P. (2008). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: Sage.

### **Contribución de autoría**

El trabajo en su totalidad fue realizado por María Mercedes Palumbo.



# BACHILLERATOS POPULARES EN ARGENTINA

## EDUCACIÓN DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Juan Wahren

### Resumen

Los bachilleratos populares son experiencias de educación popular desplegadas desde diversos movimientos sociales que crean escuelas secundarias populares y autogestionadas para jóvenes y adultos. Estas experiencias se insertan en diversos territorios —barrios populares, sindicatos, fábricas recuperadas— con el objetivo de resistir las reformas escolares neoliberales, al tiempo que construyen alternativas educativas que apuntan al cambio social. La metodología utilizada para este trabajo se basó en entrevistas en profundidad a diversos integrantes de las experiencias, observaciones participantes y un relevamiento cuantitativo de los bachilleratos populares de todo el país realizado en el año 2016, lo cual permitió hacer un balance analítico de estas experiencias que cumplen quince años de existencia.

**Palabras clave:** educación popular, movimientos sociales, territorio, protesta social.

### Abstract

*Bachilleratos populares in Argentina. Education from social movements*

The *bachilleratos populares* are popular education experiences self-management by social movements aimed at young and adult people to finish high school. These experiences growing up in diverse territories like popular neighborhoods, trade unions and factories recovered by their own workers with the aim to resist new liberalism in the system education and to build educational alternatives and social change. The methodology used in this article is based on the mixed methods qualitative and quantitative research tools like interviews and surveys to analyze these experiences that are fifteen years old.

**Keywords:** popular education, social movements, territory, social protest.

**Juan Wahren:** Sociólogo, magíster en Investigación en Ciencias Sociales y doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Coordinador del Grupo de Estudios Rurales y del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales de América Latina. Integrante del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular. Profesor adjunto del Seminario de Investigación Educación Popular y Movimientos Sociales (UBA). ORCID iD: 0000-0001-5594-0831  
E-mail: [juanwahren@gmail.com](mailto:juanwahren@gmail.com)

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 7 de mayo de 2020

## **Introducción. El contexto de surgimiento de los bachilleratos populares<sup>1</sup>**

En las últimas décadas, la Argentina fue parte de distintos procesos históricos que marcaron y reconfiguraron a los movimientos sociales (MS). Por un lado, la última dictadura militar eliminó físicamente a una generación de dirigentes y militantes populares, y estimuló la apertura de los mercados financieros y el desmantelamiento de gran parte del andamiaje productivo. Por otra parte, los diferentes gobiernos democráticos, principalmente el menemismo de la década del noventa y su continuidad en el gobierno de la Alianza con De la Rúa, impusieron reformas estructurales de corte neoliberal que cambiaron radicalmente el modelo económico y social del país (Zibechi, 2003; Svampa, 2008), así como el sistema educativo en su conjunto y, dentro de este, uno de los componentes que más sufrió fue la educación de jóvenes y adultos (EDJA). El cierre de la Dirección Nacional del Adulto durante estos años —hasta entonces organismo responsable del área en el ámbito nacional— constituye una clara manifestación de ello.

Dentro de este marco, los movimientos sociales desplegaron sus acciones de resistencia, propuestas y prácticas alternativas tendientes a la construcción de “poder popular” y “cambio social”. Así, (re)emergieron nuevos y viejos movimientos sociales: fábricas recuperadas, movimientos de trabajadores desocupados, movimientos juveniles y estudiantiles, centros culturales, sindicatos combativos y también pueblos indígenas y organizaciones campesinas, entre otros actores urbanos y rurales. Cada uno de estos movimientos, con sus particularidades, comenzó no solo a resistir, sino también a ensayar respuestas alternativas a estas reformas neoliberales. Comenzaron a organizarse de forma horizontal y asamblearia, a construir sus propios espacios de socialización política basados en la autonomía y la acción directa (Zibechi, 2003; Svampa, 2008).

Desde fines de la década del noventa hasta 2003 Argentina vivió un período de inestabilidad económica e institucional —con las rebeliones de diciembre de 2001 como momento cúlmine de esta crisis política y económica— y, con la llegada del kirchnerismo, se inició una paulatina recomposición de la legitimidad de las instituciones hegemónicas, así como cierta estabilidad y crecimiento económico (Svampa, 2008). Así, la tensión

---

1 Este artículo retoma y actualiza los siguientes trabajos: Brickman, Chirom y Wahren, 2012; Aguiló y Wahren, 2014; y Longa, Stratta y Wahren, 2014.

entre la autonomía de los movimientos sociales y la heteronomía estatal será uno de los clivajes principales para comprender la acción colectiva de estas experiencias.

En este contexto de mayor intervención estatal y cierto reflujó de las capacidades de movilización de los movimientos sociales, en 2004 nacieron las primeras experiencias de los bachilleratos populares (BP), en el marco de organizaciones que venían protagonizando las acciones colectivas de resistencia y las prácticas alternativas.

La emergencia de los BP no puede entenderse escindida de las distintas experiencias educativas construidas desde los movimientos sociales que aparecen en diversos países de América Latina y Argentina, enmarcadas en los procesos de construcción de alternativas políticas (Zibechi, 2005; Sverdlick, 2008; Torres Carrillo, 2017) por parte de esas organizaciones sociales.

Según un relevamiento realizado en el año 2015 por el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular de la Universidad de Buenos Aires (GEMSEP, 2015) hay alrededor de 90 bachilleratos populares en todo el país, en su gran mayoría localizados en la ciudad de Buenos Aires (34) y el Gran Buenos Aires (53). Existen también experiencias en las provincias de Buenos Aires (Mar del Plata, Pergamino y Luján), en Mendoza, Santa Fe, Río Negro y Jujuy.

Caracterizamos a los BP como escuelas públicas, populares y autónomas cuyas principales demandas son la obtención de títulos oficiales, el financiamiento integral y el reconocimiento de su especificidad por parte del Estado, sin que ello, como veremos, implique la pérdida de la autonomía política y pedagógica de dichas experiencias (Ampudia y Elisalde, 2015; López Fittipaldi, 2016; Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018).

La metodología utilizada para este trabajo se basó en entrevistas en profundidad a diversos integrantes de las experiencias, observaciones participantes y un relevamiento cuantitativo de los BP de todo el país realizado desde el equipo de investigación al que pertenezco (GEMSEP, 2016), todo lo cual permitió realizar un balance analítico de estas experiencias, que cumplen quince años de existencia.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas en el marco de los proyectos de investigación del GEMSEP entre los años 2009 y 2014, y abarcaron 30 entrevistados, la mayor parte de ellos educadores de 10 BP diferentes pertenecientes a los tres principales espacios de articulación que tienen estas experiencias: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Red de Bachilleratos Populares (RBP) y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE). Estas entrevistas se complementaron con las declaraciones de diferentes educadores recolectadas en un debate público organizado por el GEMSEP en el año 2014, al cumplirse diez años de las experiencias de los BP, que fue editado en forma de cuadernillo (GEMSEP, 2015). Asimismo, se realizaron observaciones participantes a partir de la propia experiencia de

participación en la creación y acompañamiento de estas escuelas populares desde 2004 hasta 2016, tanto en diferentes BP como en los tres espacios de articulación de estos. También se participó del relevamiento nacional de BP realizado como parte del colectivo de investigación del GEMSEP (2016). Finalmente, se realizaron comunicaciones personales con un referente de cada espacio de articulación (tres en total) durante el año 2019, a fin de actualizar algunos de los datos obtenidos durante las entrevistas, el relevamiento y las observaciones. Los nombres de los entrevistados han sido cambiados para mantener su anonimato, dejando solamente la referencia al BP y al espacio de articulación al que pertenecen. Por falta de espacio muchos de los testimonios de los entrevistados no fueron incorporados en el texto del presente artículo.

Este entramado de entrevistas y observaciones, y el relevamiento general de estas experiencias permitieron reconstruir las acciones colectivas de este movimiento social desde sus orígenes hasta la actualidad, dando cuenta de las diferentes fases que atravesaron estas experiencias educativas, tanto en su organización y articulación como en sus procesos de territorialización y relación (en tensión) con el Estado en sus diferentes niveles. Los datos fueron analizados desde diversas dimensiones, que fueron los clivajes de la reconstrucción de las diferentes fases: a) procesos organizativos internos de cada BP y de los procesos de articulación; b) tensiones, debates y rupturas de los procesos de articulación; c) procesos de territorialización de los BP en los barrios populares, sindicatos y fábricas recuperadas; d) dinámicas político-pedagógicas de las experiencias, e) relaciones en tensión con el Estado en sus diferentes niveles (nacional, provincial, local), así como con las instancias de control o regulación directos sobre las experiencias del sistema escolar formal (inspectores, Secretaría de Asuntos Docentes, etcétera).

Por último, cabe resaltar que quien escribe fue parte de estas experiencias desde sus comienzos en 2004 (y durante los pasos previos) hasta el año 2016. A la vez, también participa en el GEMSEP, desde su conformación en 2008, donde se realizan investigaciones acerca de los BP desde las propias experiencias<sup>2</sup> (Alcántara, 2016). Esto implica que parte de la reconstrucción analítica de la experiencia de los BP proviene de la propia experiencia militante (el “estar allí”) y de la autorreflexividad de la acción de los movimientos sociales en cuestión, articuladas con los saberes y las técnicas de investigación académicas. Desde ese lugar, situado en y desde los BP, pero también desde la investigación académica, es que se construye el presente trabajo, que intenta comprender los procesos organizativos y formativos de los BP, a la vez que presenta análisis críticos al devenir de estos movimientos sociales educativos.

---

2 En sus orígenes el equipo de investigación fue fundado por activistas de los BP que, a su vez, tenían algún tipo de adscripción académica, sea como estudiantes, docentes o investigadores en formación (Alcántara, 2016).

### Las fases de la acción colectiva de los bachilleratos populares<sup>3</sup>

En este apartado proponemos una periodización de las diferentes fases de la acción colectiva de los BP, desde los momentos previos de la conformación de las primeras experiencias hasta la actualidad. Distinguimos cuatro fases diferenciadas que dan cuenta de los desafíos y debates que se presentan en cada coyuntura particular, las cuales se encuentran determinadas por una multiplicidad de variables: a) cambios organizativos que se producen en el interior de los BP y sus instancias de articulación; b) cambios estructurales en las políticas públicas con respecto a la EDJA, entendidos como “estructuras de oportunidades políticas” (Tarrow, 2009) que permiten ampliar, o no, la frontera normativa para el reconocimiento estatal de estas experiencias.

Asimismo, a lo largo de su proceso organizativo y de acción colectiva, los BP han tenido distintas fases de “visibilidad” y “latencia” (Melucci, 1994), así como momentos de negociación y conflicto dentro de las organizaciones y con respecto al Estado en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal/local). A partir del año 2004, en el marco del reflujo del “ciclo de protesta” (Tarrow, 2009) de resistencia al neoliberalismo y a pocos años de las “rebeliones” de 2001 y 2002, (re)emergen diferentes experiencias de educación popular de diversos movimientos sociales.

### Los pasos previos y los primeros bachilleratos populares: 2002-2004

Como antecedente de la conformación de los BP se puede retomar un espacio de coordinación —que duró poco más de un año— en torno a la educación popular, que surgió al calor de los debates suscitados luego de las rebeliones de 2001 y 2002. Este espacio organizó algunos encuentros y actividades para la discusión y la formación de militantes y educadores en la perspectiva de la educación popular freireana (Freire, 1985). Para ello, las organizaciones que conformaron este espacio —Barrios de Pie,<sup>4</sup> la Organización Popular Fogoneros (OPF)<sup>5</sup> y la Cooperativa de Educadores e Investigadores Popu-

---

3 La reconstrucción histórica de las distintas fases de la acción colectiva de los BP se basa en las entrevistas y comunicaciones personales, así como en las observaciones realizadas entre 2004 y 2019.

4 Barrios de Pie es la organización territorial de Libres del Sur, en ese entonces Corriente Patria Libre, que luego del año 2003 asumió una postura de apoyo al kirchnerismo hasta pasar a la oposición a partir de fines de 2008. En 2019, luego de una ruptura, una parte de esa organización retomó su pertenencia al kirchnerismo y es parte del gobierno de Alberto Fernández, mientras que otra fracción se sumó al Peronismo Federal de Roberto Lavagna.

5 Esta organización —que tomó el nombre de Organización Popular Fogoneros recién en el año 2004— era conocida hasta entonces como “La Escuelita - Centro Cultural y Educativo Las Tunas”, en referencia al barrio donde desarrollaba su trabajo territorial desde 1996. Desde 2016, en confluencia con otras organizaciones barriales del conurbano norte, conformaron el Frente Arde Rojo (FAR) dentro de Marabunta como espacio de articulación.

lares (CEIP)<sup>6</sup>— realizaron una serie de talleres y debates en universidades, barrios y fábricas recuperadas por sus trabajadores. De este proceso, surgió la iniciativa impulsada por la CEIP y replicada simultáneamente por la OPF de crear BP de jóvenes y adultos a partir de las necesidades concretas de los barrios populares y las fábricas recuperadas en las que la OPF y la CEIP, respectivamente, tenían trabajos previos. Así, los dos primeros BP se crean en el año 2004: el BP IMPA en la fábrica recuperada del mismo nombre en Capital Federal, impulsado por la CEIP junto con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), y el Bachillerato Popular Simón Rodríguez (BPSR), en el barrio Las Tunas, de Tigre, en el marco de la OPF.

“Los BP no surgen de la nada, sino como expresión de un montón de experiencias político-territoriales, sindicales que teníamos una militancia de resistencia pero también buscamos formas creativas de ejercer, hacer y decir la política de otra manera [...] en ese doble juego de la resistencia y la posibilidad de buscar nuevas formas se cristaliza como una experiencia de educación popular muy potente la de los BP, también porque todo el período de los treinta años anteriores había dejado como saldo un nivel de jóvenes y adultos, una población muy grande, que no había terminado sus estudios [...] esto podría dar a pensar que la experiencia de los BP viene a responder solamente a esa necesidad pero, a la vez que responde a esa necesidad, nosotros vemos que existe en los ‘bachis’ una nueva forma de hacer política, que responde a una necesidad subjetiva, militante, de transformar la realidad, no en términos de cubrir parches, sino en términos de proponer nuevas maneras de educarnos, pensar y transformar el mundo.” (Entrevista a Marcos, educador BPSR-CBPL, 2013).

De este modo, es posible considerar que la intencionalidad inicial de estas experiencias puede analizarse desde dos sentidos complementarios. Por un lado, la terminalidad secundaria para el sujeto joven y adulto era una demanda importante en los territorios donde actuaban estas organizaciones y donde el Estado no ofrecía espacios factibles para contener estas necesidades educativas. Por otro lado, las organizaciones impulsoras planteaban el desafío de construir espacios educativos autogestionados con formatos educativos alternativos y contrahegemónicos que tomaran distancia del formato estatal hegemónico y con un horizonte emancipatorio (Wahren y Aguiló, 2014; Ampudia y Elisalde, 2015).

---

6 La CEIP está conformada por un colectivo de docentes, investigadores y estudiantes universitarios que han propulsado actividades y experiencias de educación popular, principalmente en fábricas recuperadas y otros movimientos sociales. Luego de una ruptura en el año 2015 se conformaron dos espacios que siguieron impulsado diversos BP, la CEIP y la CEIPH (Histórica).

### La conformación de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha: 2005-2007

A mediados del año 2005 se conformó el primer espacio de articulación de estas experiencias —denominado Interbachilleratos— con los primeros BP que se habían constituido hasta entonces. Los encuentros estaban orientados principalmente al intercambio y el debate de las experiencias pedagógicas, para fortalecer las distintas áreas educativas y conformar espacios de formación conjunta en educación popular. Con el tiempo, se fue incorporando un debate administrativo y de gestión de las experiencias educativas (por ese entonces, la acreditación de los títulos se hacía por medio del único bachillerato oficializado de Capital Federal —IMPA— y una escuela oficial de gestión privada de la provincia de Buenos Aires), al que se fueron sumando paulatinamente debates reivindicativos y políticos vinculados a las necesidades de obtener algún tipo de reconocimiento oficial para estas experiencias en lo que refiere a los títulos, el financiamiento, los salarios de los educadores y becas para los estudiantes.

“De la Interbachilleratos se arma la Coordinadora, y luego aparecen los otros espacios de articulación gremial en donde ingresan otras organizaciones sociales con otras trayectorias de militancia y otras concepciones políticas. Y obviamente ahí también hay un cambio en los bachilleratos populares. Aquel primer bachillerato popular Simón Rodríguez de Fogoneros y aquel primer bachillerato popular en IMPA no se llamaban ‘bachillerato popular’. Se llamaban Bachillerato de Jóvenes y Adultos. No es un detalle, eso es parte de este proceso de construcción, que hace también a esas metamorfosis. Pero en esa metamorfosis hay una potencialidad de la experiencia que es el proyecto democrático radical, algunos hablan de ‘proyecto comunitario’ para graficar el desde abajo, otros ‘proyectos autónomos’. A mí me gusta más la palabra autogestionarios”. (Azul, educadora BP IMPA, CEIP-CBPL, GEMSEP, 2015).

De esta manera, se puede observar cómo estos debates fueron transformando el carácter de los propios BP (incluso su autodenominación se fue politizando: pasaron de autodenominarse como “bachilleratos de jóvenes y adultos” a “bachilleratos populares”) y del espacio de articulación al comenzar a realizarse diferentes acciones colectivas de protesta en torno a estas demandas básicas que se convirtieron en los acuerdos comunes del espacio.

Las primeras acciones colectivas de protesta consistieron en movilizaciones dirigidas a los distintos ministerios de Educación del ámbito nacional, provincial y de la ciudad de Buenos Aires. De este modo, se logró entablar una interlocución —no exenta de conflictos— con los funcionarios políticos de estos organismos. Sin embargo, el repertorio de acciones

(Tarrow, 2009) se fue ampliando a medida que los “planes de lucha” se iban radicalizando para la obtención de las demandas por la oficialización de los títulos, las becas de los estudiantes, los salarios para los educadores y el financiamiento integral de las experiencias.

A las movilizaciones se sumaron clases públicas, cortes de calles, escraches a los ministros de Educación nacional y de la ciudad de Buenos Aires en la inauguración de la Feria del Libro, entre otras acciones de protesta, algunas de las cuales lograron una importante repercusión en los medios de comunicación y en el conjunto del campo educativo, transformando a los BP y su espacio articulador en un actor reconocido y con sus particularidades.

En el marco de estas acciones colectivas se conformó la CBPL, que resignificó el espacio de Interbachilleratos, de la articulación político-pedagógica a una articulación de las luchas que permitiera potenciar la visibilidad de los BP. Por otra parte, el número de bachilleratos, si bien creció y fue importante, no superó los cinco bachilleratos nuevos por año (GEMSEP, 2016).

Esta fase se cerró con la obtención, a fines de 2007, del reconocimiento oficial de los BP de la provincia de Buenos Aires vía la gestión privada (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada —DIPREGEP—) y, en el verano de 2008, los bachilleratos de Capital Federal obtuvieron un reconocimiento similar bajo el área de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE).

### **Oficialización y multiplicación de los bachilleratos populares: 2008-2011**

A partir de la oficialización es posible marcar el nacimiento de una nueva etapa de los BP en Buenos Aires, que se caracterizó por el crecimiento del “ciclo de protesta” (Tarrow, 2009) y por el surgimiento de numerosos nuevos BP.

Por un lado, la oficialización cambió la “estructura de oportunidades políticas” (Tarrow, 2009) para impulsar espacios de educación popular. Esto, que era algo impensado pocos años antes, abrió la puerta a que más movimientos sociales conformaran sus propios BP, teniendo como horizonte que estaban dadas las condiciones para su pronta oficialización.

A su vez, muchos movimientos sociales comenzaron a ver en la creación de los BP estrategias para potenciar sus trabajos en los territorios y acrecentar su legitimidad mediante un proyecto educativo propio. Mientras que en el primer período abrieron solo 3 BP y en el segundo 9, en el tercero ya fueron 65 los nuevos BP (GEMSEP, 2016) que dieron pie a un crecimiento exponencial de las experiencias.

A partir de 2008 se acrecentaron también las medidas de protesta que protagonizaron los BP y se sumó con más fuerza el reclamo por el pago de salarios al programa de reivindicaciones. Asimismo, se acrecentó el debate interno en torno a la oficialización y la consiguiente tensión entre la autonomía

de sus construcciones y la heteronomía que imprimió la estatalidad. En esta fase se obtuvo el pago de salarios a los docentes de los BP oficializados, al tiempo que se confirmó el cambio de convenios de gestión privada a estatal en el caso de la provincia de Buenos Aires.

Un primer debate se dio en referencia al kirchnerismo y planteó la discusión sobre si podía haber, o no, bachilleratos oficialistas dentro de la coordinadora (en ese momento el kirchnerismo gobernaba la provincia de Buenos Aires y el Estado a nivel nacional). El debate se centraba en la autonomía necesaria que debían tener, o no, los BP para poder llevar adelante sus acciones de protesta. Finalmente, este debate terminó en una ruptura a fines del año 2008, dando lugar así al surgimiento de nuevo espacio de articulación de BP con una orientación kirchnerista: la Coordinadora del Oeste. Hoy en día se denomina *Batalla Educativa* y nuclea a más de 40 BP (GEMSEP, 2016).

La segunda disyuntiva en el seno de los BP de la CBPL surgió en 2009, en torno a los procesos de oficialización, el cobro de salarios docentes y la posibilidad de que esto cercenara la autonomía de los BP. Este debate culminó con una segunda ruptura, esta vez por parte de organizaciones territoriales: La Pulpería, el BP Bajo Flores y el Movimiento Popular La Dignidad crearon la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC).

“Las cuestiones burocráticas que el Estado impone para la oficialización de estos proyectos también constituyen una traba y una dificultad para pensar en la oficialización de estas experiencias, por eso nosotros como red decidimos no aceptar algunos de los condicionamientos de la institucionalización estatal para preservar nuestra autonomía.” (Ernesto, educador BP Villa Soldati-MP La Dignidad-RBPC, GEMSEP, 2015).

Así, los BP que conformaron el nuevo espacio de articulación entendieron que las reglamentaciones impuestas por la oficialización y el subsidio podrían quitarles capacidad de decisión, al mismo tiempo que consumir energía militante en tareas burocráticas en detrimento del proyecto político-pedagógico de los BP.

### **De la visibilidad a la latencia en los territorios: 2012-2019**

En el 2012 se comenzó a esbozar el nacimiento de una cuarta etapa para la historia de los BP a raíz de la iniciativa del Programa FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), vinculada a la educación de jóvenes y adultos.<sup>7</sup> El impulso de este programa de terminalidad secundaria

---

7 “El Plan FinEs, implementado en 20 provincias del país, persigue como objetivo garantizar la finalización de la escolaridad a jóvenes y adultos que no hayan iniciado o completado sus estudios” (GEMSEP, 2014, p. 68).

masiva generó cierto desmedro presupuestario de los centros educativos de niveles secundarios (CENS) en general y en los CENS conveniados con BP en particular, ya que el Plan FinEs se reivindicó también como parte de la educación popular teniendo a Paulo Freire (1985) como uno de sus referentes pedagógicos principales, según sus documentos (GEMSEP, 2014). Con la expansión de los FinEs se comenzó a negar, por parte del Estado, el otorgamiento de nuevas oficializaciones a BP, con el argumento de que ahora había espacios estatales que solucionaban la carencia por la que habían surgido los propios BP. Cambiaban radicalmente las “estructuras de oportunidades políticas” (Tarrow, 2009) para continuar el crecimiento de los BP.

“En los BP hay un impacto de las políticas estatales a nivel provincial, principalmente con el plan FinEs en nuestro territorio, que en forma extendida han empezado a surgir estas experiencias y que en nuestro caso coincidió con un momento de crisis interna del bachillerato muy fuerte, que hizo que 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 Lila, educadora BP Roca Negra, BPRC-CBPL, 2013).

El avance de este plan gubernamental generó, entonces, un fuerte debate en el seno de los diferentes BP sobre aceptar o no la posibilidad de ser oficializados bajo la modalidad del FinEs, pues una mayoría de los BP caracterizó como una experiencia regresiva al FinEs respecto al CENS, ya que se los consideraba como espacios que precarizaban la educación y la calidad pedagógica, a la vez que precarizaban laboralmente a los docentes que allí trabajaban. Otros BP comenzaron a verlos como una opción para obtener cierto reconocimiento oficial para los títulos y salarios docentes. En efecto,

“[...] los debates acerca de cómo los BP pueden coexistir con los FinEs en el territorio cobran centralidad, y la caracterización de conjunto parece señalar que la relación que predomina entre ellos es de conflicto y competencia por la matrícula, aunque con niveles de intensidad dispares en distintos territorios.” (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018, p. 134).

“Los FinEs, si bien son un programa supuestamente único, en su aplicación después depende el uso de la correlación de fuerzas y la particularidad de cada territorio, de cada municipio. Y en esas experiencias nosotros en estos años hemos encontrado muchos compañeros trabajando en un sentido similar al del FinEs. Incluso hay algún bachillerato que en este momento quedó afuera de la negociación por el reconocimiento y está otorgando títulos vía FinEs sin cambiar nada del régimen de cursada que tiene el bachillerato, ni en

reconocimiento de sus particularidades.” (Gonzalo, educador BP Rodolfo Walsh-CBE, GEMSEP, 2015).

Durante esta etapa, diversos BP lograron su reconocimiento oficial vía FinEs, algunos pocos como escuela de adultos y hay una gran mayoría que aún continúa sus actividades sin ningún reconocimiento oficial. Esto provocó cierta ralentización en la apertura de nuevos BP, que también fue notable en la menor cantidad de acciones de protesta, y, así, el sostenimiento de cada “plan de lucha” de los distintos espacios de articulación de los BP se hizo más dificultoso que en la etapa anterior. Paralelamente, a partir del año 2016 parte de las movilizaciones se fue orientando hacia la confluencia con otros actores del campo educativo que se oponían a las reformas del gobierno de Mauricio Macri a escala nacional y también en la provincia de Buenos Aires y la ciudad de Buenos Aires, donde se congelaron, entre 2016 y 2018, los reconocimientos de nuevos BP. En este sentido, “se intensifica la participación de muchas organizaciones que forman parte de la CBPL en movilizaciones vinculadas con la defensa de la educación pública estatal, ante el carácter regresivo de las políticas implementadas en este período” (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018, p.135).

Al mismo tiempo, se profundizó la relación de algunos de los BP de los distintos espacios de articulación con las herramientas gremiales de los trabajadores de la educación, tal como afirman Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said. Pese a que en los comienzos hubo relaciones tirantes entre los sindicatos docentes y los BP, esto se fue rearticulando y ya a partir de 2012 “distintas organizaciones impulsoras de BP comienzan a habitar activamente e, incluso, a participar en el armado de herramientas sindicales” (2018, p. 135).

En este período también se elaboró una serie de iniciativas legislativas que permitirían el reconocimiento integral de las experiencias de los BP, en efecto,

“[...] se ensayan iniciativas desde el ámbito legislativo, tratando de avanzar en su reglamentación, y algunas organizaciones de la CBPL, junto con la RBPC, participan en la elaboración de diversos proyectos de ley tanto en la ciudad de Buenos Aires como a nivel nacional.” (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018, p. 135).

Estos proyectos, si bien lograron debatirse en las comisiones legislativas, no lograron llegar al debate general de las legislaturas provinciales ni del Congreso Nacional.

En concreto, durante este período la CBPL comenzó un proceso de cierto estancamiento con una menor cantidad de planes de lucha y agendas cada vez más escindidas entre los BP de la ciudad y los de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, muchos BP fueron dejando de participar de las reuniones

mensuales y las movilizaciones, no por una ruptura política, sino por falta de dinamismo del espacio; incluso las negociaciones con los funcionarios políticos dejaron de tener, durante algunos momentos de esta etapa, una centralidad en la coordinadora y algunos BP negociaron individualmente con funcionarios de ambos distritos, lo cual generó algunos conflictos internos y reajustes en la CBPL.<sup>8</sup>

Por su parte, la RBPC se rearticuló y se fortalecieron los BP pertenecientes al MP La Dignidad con la incorporación al movimiento de algunos de los BP que eran hasta entonces independientes, pero al mismo tiempo otros BP dejaron ese espacio de coordinación (retornaron a la CBPL o continuaron sin articularse con otros BP), que hoy en día nuclea a cinco BP del MP La Dignidad. Sus participaciones en las movilizaciones fueron cada vez más escasas y reapareció nuevamente el debate en torno al cobro o no de los salarios docentes, también en correlación con otros debates sobre el corrimiento político del MP La Dignidad hacia posiciones de mayor articulación con el Estado y con la política institucional y cercanía al espacio kirchnerista a partir del año 2018.<sup>9</sup>

Por otro lado, la Coordinadora por la Batalla Educativa fue la que asumió con mayor profundidad su articulación con el Plan FinEs, por lo que muchos de sus BP fueron reconocidos en esa modalidad. Dejaron de participar de las movilizaciones de los BP y se debilitaron los espacios de negociación con los funcionarios de la provincia de Buenos Aires, donde se ubican todas sus experiencias. Al igual que la RBPC, fueron fusionándose todos los BP en torno a una sola organización territorial-gremial anclada principalmente en el Sindicato de Canillitas y en la Confederación General del Trabajo (CGT), la principal central sindical del país. Los BP que no se fusionaron salieron del espacio de coordinación y quedaron sin espacios de articulación específica.<sup>10</sup>

Para finalizar esta fase, cabe destacar que, a quince años de su conformación, las experiencias siguen vigentes hasta el presente, en un período que podríamos caracterizar como de “latencia” (Melucci, 1994), en el que los BP se van reificando, tanto en términos identitarios como político-pedagógicos, pero se mantienen aún como la experiencia contemporánea de educación popular impulsada por movimientos sociales más importante y sostenida en el tiempo en Argentina.

---

8 Esta actualización se basa en una comunicación personal con Ricardo, referente de la CBPL, realizada en el año 2019.

9 Esta actualización se basa en una comunicación personal con Paula, referente de la RBPC, realizada en el año 2019.

10 Esta actualización se basa en una comunicación personal con Rubén, referente de la CBE, realizada en el año 2019.

## **Las acciones colectivas de protesta de los bachilleratos populares: entre la tensión y la negociación con el Estado**

En este apartado se analizan con mayor profundidad los procesos de acción colectiva y la relación de los BP con el Estado. De acuerdo con las relaciones de fuerza específicas de cada distrito y de los espacios en el andamiaje institucional que fueron encontrando o creando los BP, los niveles de reconocimiento estatal y los recursos simbólicos y económicos que obtuvieron en cada distrito fueron muy diferentes. Así, en la ciudad de Buenos Aires, la mayor parte de los BP tienen el reconocimiento estatal de sus títulos, una gran parte de estos cobran salarios docentes y becas estudiantiles, y reciben esporádicamente subsidios para la infraestructura de las escuelas populares y autónomas (GEMSEP, 2016; Alfieri y Lázaro, 2019a). En la provincia de Buenos Aires, la tasa de reconocimiento es bastante menor y la mayoría se encuentra aún sin ningún tipo de reconocimiento, solamente once BP tienen reconocimiento de títulos y sueldos docentes y otros pocos obtienen esto mismo como anexos de los bachilleratos ya oficializados como CENS (GEMSEP, 2016; Pagano, 2019).

“Estamos pensando cómo conseguir que se reconozcan las parejas pedagógicas, cómo lograr que se reconozca la orgánica de la escuela porque en nuestro caso no tenemos director, secretario, sino que nos organizamos en una estructura colectiva, pero el Estado nos reconoce una estructura escolar clásica, donde nos dan un secretario y un profesor por curso, entonces ¿cómo hacer para que se reconozca esa forma de organización diferente que tenemos?” (Germán, educador BP Alberto Chejolán, MOI-CTA-CBPL, GEMSEP, 2015).

Hasta ahora, en la mayoría de los casos de bachilleratos oficializados, lo que el Estado reconoce es, según la sistematización que pudimos realizar a partir de las entrevistas y el relevamiento del GEMSEP (2016): a) títulos oficiales; b) salarios de directivos y docentes (solamente un educador por curso y con título habilitante); c) becas para estudiantes (solamente en la ciudad de Buenos Aires); d) subsidios esporádicos para infraestructura escolar; e) elección de docentes y directivos por parte de los propios BP.

“Nosotros mantenemos las cinco reivindicaciones históricas que son las que nos unen como organizaciones, que son: títulos oficiales para todos los estudiantes, salarios para todos los docentes porque nosotros nos entendemos como trabajadores de la educación y es desde ahí que llevamos a cabo nuestra tarea militante, becas para los estudiantes, financiamiento integral (infraestructura escolar y todo lo que implica los gastos de una escuela) y, por último, marcos normativos propios que contemplen las especificidades que tenemos.” (Germán, educador BP Alberto Chejolán, MOI-CTA-CBPL, GEMSEP, 2015).

Cabe resaltar que en ningún caso el Estado ha reconocido de manera integral la autonomía político-pedagógica de estas escuelas populares. Esto implicaría, según hemos podido reconstruir por medio de las entrevistas y las observaciones realizadas, el reconocimiento de las siguientes dimensiones (muchas de las cuales se aplican de hecho aunque el Estado no las reconozca): a) un currículo y didácticas propias; b) las pedagogías y didácticas de la educación popular; c) los equipos pedagógicos por curso con sus salarios correspondientes (“parejas pedagógicas”); d) el nombramiento de educadores populares más allá de su título habilitante; e) financiamiento regular e integral de las experiencias educativas (salarios para todos los educadores, infraestructura, becas, equipamiento, etcétera); f) las formas de validación pedagógica en los términos de las propias experiencias y su marco de acción territorial; g) un espacio colectivo de coordinación político-pedagógico que realiza las tareas que ordinariamente cumplen los equipos directivos de las escuelas tradicionales; h) las asambleas de estudiantes y docentes como espacio máximo de decisión de las escuelas populares autogestionadas.

Si bien estas experiencias han mantenido relaciones con diversos ámbitos estatales, la gestión de los recursos obtenidos y el proceso de construcción de las prácticas político-pedagógicas se han conformado de manera autónoma frente a cualquier estructura externa a la propia organización (Aguiló y Wahren, 2014; Odriozola, 2016; Pagano, 2019).

“Pensamos que nuestras experiencias de educación popular como BP, nuestras construcciones, conllevan una forma pensar lo público ligada a lo comunitario que sigue siendo público; son políticas públicas las que llevamos adelante día a día con nuestras experiencias, aunque no son políticas públicas estatales.” (Paula, educadora BP Villa Crespo MPLD-RBP, GEMSEP, 2015).

Como balance de estos quince años de experiencias de educación popular desde los BP, es posible afirmar que en general estos mantienen su autonomía político-pedagógica anclada en sus territorios, más allá de los procesos de oficialización (Palomeque, 2018), pues continúan definiendo colectivamente el nombramiento de docentes y equipos de coordinación, las formas de repartir los salarios —si es que los cobran (Grossi y Bergalio, 2019)—, las normas de convivencia, los contenidos curriculares, la gestión del espacio escolar mediante sus propias lógicas organizativas (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018; Carnelli y Furfaro, 2015), reconfigurando, a la vez, lo que se considera como educación pública, que no es necesariamente estatal, sino educación pública, autónoma y popular.

“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 de que no es solo tapar un bache (que de última también lo es), sino con una determinada propuesta político-pedagógica que habla, para mí, de una radicalidad política distinta.” (Entrevista a Marcos, educador BPSR-CBPL, 2013).

De este modo, entendiendo la autonomía como una forma de organización de un colectivo social que transforma radicalmente el sistema político dominante existente para constituir “un propio mundo según otras leyes” (Castoriadis, 2010), se puede afirmar que este horizonte aún se encuentra en construcción en los casos abordados. Estas experiencias habilitan la posibilidad para los movimientos sociales de desplegar sus prácticas en el territorio (Wahren y Aguiló, 2014) y de practicar la autonomía, al tiempo que atraviesan disputas concretas por esos territorios y por la construcción de una educación popular alternativa con otros actores del ámbito educativo (Chiaradia y Favre, 2019).

### **Los bachilleratos populares en el territorio y sus prácticas político-pedagógicas**

Los BP ponen en práctica una serie de lineamientos político-pedagógicos anclados en el paradigma de la educación popular (García, 2018). Estos actúan como un horizonte de sentido que en la práctica no siempre se logra cristalizar en todo el proceso didáctico-pedagógico de la escuela. Sin embargo, se pueden esbozar, a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, los siguientes lineamientos pedagógicos comunes a estas escuelas populares y autónomas: a) un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre ellos); b) la conformación de parejas o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura o área educativa; c) el establecimiento de un currículo que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada BP; d) los lineamientos de convivencia construidos colectivamente entre docentes y estudiantes; e) las formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que “miden” el aprendizaje de contenidos básicos; f) un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos; g) un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social; h) los espacios permanentes de (auto)formación en educación popular y de (auto)reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los BP.

Estas son algunas de las prácticas político-pedagógicas que se pueden vislumbrar en la mayor parte de estas escuelas populares y autogestionadas

(CEIP Histórica, 2016), prácticas que resignifican la subjetividad política e identitaria de los sujetos que participan de las experiencias de los BP y suponen también una interpelación al conjunto del campo educativo, al plantear diversas pedagogías populares y nuevas formas organizativas de lo escolar (Alfieri y Lázaro, 2019b).

Por otra parte, los procesos de “territorialización” de estas experiencias mediante los cuales los BP se involucran en la realidad y el contexto del territorio donde se insertan implican un complejo entramado de acciones y presentan una suerte de *continuum territorial* entre la escuela y el territorio circundante (Aguiló y Wahren, 2014).

En efecto, brindar una respuesta al vacío que en materia educativa dejaba el Estado en los sectores populares implicó una serie de conflictividades con el Estado y con las formas educativas hegemónicas (las cuales, por cierto, también se reproducen muchas veces dentro de los propios BP). Asimismo, el Estado plantea sus propias estrategias de territorialización, y, en este sentido, los planes FinEs son un claro ejemplo de disputa entre el Estado y los BP en lo institucional y en los propios territorios que, como vimos, tienen un fuerte impacto en las prácticas y proyectos de los BP.

Esto nos lleva a la segunda dimensión, la de los BP como prácticas político-pedagógicas alternativas a las hegemónicas y que propugnan un cambio social radical. En la medida en que piensan y practican otro tipo de educación (Chalela y Charaf, 2017), 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 (Garelli, Cordero, Mengascini y Dumrauf, 2019).

La desnaturalización de ciertas prácticas es un rasgo común dentro de estos espacios (Lázaro, Alfieri y Santana, 2019), por eso decimos que los BP, como parte de diversos 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, 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 (Aguiló y Wahren, 2014; Janjetic, 2019; Alfieri y Lázaro, 2019b).

“Nosotros apostamos y pensamos a la multiplicación de los BP como experiencias contrahegemónicas de educación popular desde las organizaciones sociales, como espacios de construcción de poder popular, como experiencias educativas prefigurativas de esa educación distinta que queremos para nuestra sociedad, apostamos a que ese tipo de educación

se multiplique.” (Francisca, educadora BP Villa Soldati, MPLD-RBPC, GEMSEP, 2015).

Comprendemos, entonces, a los BP como prácticas político-pedagógicas emergentes de una nueva sociedad que se construye desde lo educativo anclado en los territorios. En este sentido, los BP implican verdaderos “campos de experimentación social” de los que habla el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2003), desde los cuales los movimientos sociales impulsan formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar (tanto de la gestión estatal como de la privada), a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos —entendidos como “territorios insurgentes” (Aguiló y Wahren, 2014)—, donde los movimientos sociales logran desplegar sus diferentes propuestas alternativas a la forma societal hegemónica.

### **Reflexiones finales**

Los BP surgen como una forma de desarrollo político a partir de una lectura de la estructura de oportunidades políticas que ofrecía la configuración social y estatal de una coyuntura determinada (Tarrow, 2009). Si bien no ha habido un motivo unívoco, sostenemos que existe una matriz común en la mayoría de las organizaciones populares que desarrollaron bachilleratos, que refiere a una forma de dar cuenta de la ausencia de políticas de educación de adultos desde el Estado, luego del vaciamiento neoliberal cristalizado durante la década del noventa.

A la vez, podemos afirmar que los BP aparecen como una experiencia novedosa de intervención de diferentes movimientos sociales que confluyen a través de una experiencia educativa que convive con espacios institucionales pero disruptivos, en una permanente tensión entre la autonomía y la heteronomía. Enmarcadas en el contexto de surgimiento de las rebeliones de 2001, lograron recrearse como experiencias alternativas ancladas en territorios diversos y propulsadas por una diversidad de organizaciones sociales que —si bien han mantenido diferencias y tensiones (incluyendo escisiones y reagrupamientos de sus articulaciones)— han mantenido importantes espacios de articulación y referencialidad hacia el espacio público en general y hacia el campo educativo en particular, lo que resulta un caso inédito en las propuestas pedagógicas y educativas de los movimientos sociales de Argentina y América Latina.

En este sentido, pese a los cambios de signo político de los sucesivos gobiernos, mantuvieron su autonomía y se reinventaron de acuerdo con las cambiantes coyunturas políticas, incluso durante el período macrista (2015-2019), cuando empeoraron drásticamente las condiciones socioeconómicas

de las poblaciones que habitaban los BP y sus territorios adyacentes; fueron y son espacios de contención y reafiliación social, anclados territorialmente y que abarcan diferentes esferas de la vida de quienes transitan y construyen estas experiencias cotidianamente.

Asimismo, cabe resaltar que los BP no son escuelas con un formato que se encuentre suturado y donde se pueda hallar una lógica homogénea y continuada en el tiempo en las diferentes experiencias, 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. Cada BP, con sus particularidades, expresa un proceso único que continúa (re)creando los procesos pedagógicos de su propuesta. Lejos de remitirse a ofrecer solamente una solución concreta a los problemas educativos de la población de jóvenes y adultos, los BP tienen 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 insurgentes” practicados y habitados por los propios sujetos educativos.

### Referencias bibliográficas

- Aguiló, V. y J. Wahren (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), pp. 97-114.
- Alcántara, M. (2016). *Investigación universitaria y sectores populares: Un estudio de caso en torno a las experiencias de bachilleratos populares*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Alfieri, E. y F. Lázaro (2019a). *Educación popular desde los bordes. Mirada(s) desde el bachillerato popular Maderera Córdoba*. Buenos Aires: CEIPH-Acercándonos Ediciones.
- Alfieri, E. y F. Lázaro (2019b). Lo político pedagógico: Los bachilleratos populares en Argentina. *Revista Cocar*, 13(27), pp. 4-19.
- Ampudia, M. y R. Elisalde (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), pp. 154-177.
- Blaustein Kappelmacher, A. L.; P. Rubinsztain y S. Said (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. En CLACSO (2018). *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 125-158.

- Brickman, D.; M. Chirom y J. Wahren (2012). *Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)*. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mendoza.
- Carnelli, L. y J. Furfaro (2015). *Entre la autonomía y el reconocimiento: Las complejas relaciones entre los bachilleratos populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014)*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- CEIP Histórica (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Naranjo en Flor-Editorial Rioplatense.
- Chalela, A. y S. Charaf (2017). En búsqueda de una didáctica de la educación popular: bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA (CEIP Histórica). *El Toldo de Astier*, 8(14), pp. 121-125.
- Chiaradia, E. y M. Favre (2019). *El derecho a la educación por propia mano. ¿Una educación pública no estatal?* Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Sociología, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: Construcciones de conocimientos en "bachilleratos populares"* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Garelli, F.; S. Cordero; A. Mengascini y A. Dumrauf (2019). Caminos para la educación en salud desde la educación popular: Experiencias en bachilleratos populares de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(1), pp. 5-24.
- GEMSEP (2014). Educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: Aportes para un análisis crítico del Programa FinEs 2. *Revista Encuentro de Saberes*, 4, pp. 60-68.

- GEMSEP (2015). *10 años de bachilleratos populares en Argentina. Debates de las coordinadoras: Coordinadora de bachilleratos populares en Lucha, Red de bachilleratos populares Comunitarios y Batalla Educativa*. Buenos Aires: GEMSEP. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfQZ5WVZYX2FaNXIQVzg/view>> [acceso 22 de agosto de 2016].
- GEMSEP (2016). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: GEMSEP. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfQZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>> [acceso 10 de abril de 2017].
- Gluz, N.; A. Burgos y M. Karolinski (2008). *Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: La autonomía “en cuestión”*. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Mar del Plata.
- Grossi, P. y S. Bergalio (2019). *Discusiones respecto al salario docente y vida cotidiana en los bachilleratos: Los casos de los bachilleratos populares Salvador Herrera e IMPA*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Sociología, Buenos Aires.
- Janjetic, M. B. (2019). *Los bachilleratos populares como alternativas pedagógicas: Una mirada desde sus estudiantes*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Lázaro, F.; E. Alfieri y F. Santana (2019). *Educaciones populares y pedagogías críticas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Longa, F.; F. Stratta y J. Wahren (2014). *Debates en y desde los bachilleratos populares: Estado, sindicatos y pedagogías populares*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos América Latina, Foz do Iguaçu.
- López Fittipaldi, M. (2016). *Movimientos sociales, jóvenes y educación. Los “bachilleratos populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los ‘nuevos movimientos sociales’? *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Odriozola, J. (2015). *Bachilleratos populares: Una batalla de trabajadorxs de la educación desde los movimientos sociales. Una lucha de largo aliento y de largo alcance*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología.
- Pagano, A. (2019). *Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense. Concepciones y estrategias populares para enfrentar la desigualdad*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Sociología.
- Palomeque, M. (2018). *Los desafíos de los bachilleratos populares oficializados: El caso del bachillerato popular Carlos Fuentealba de Luján* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Luján.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Madrid: Siglo XXI.
- Tarrow, S. (2009). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, 46, pp. 3-14.
- Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta. Argentina: La sociedad en movimiento*. La Plata-Montevideo: Letra Libre-Nordan Comunidad.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Programa de las Américas*. Silver City, NM: International Relations Center. Disponible en: <[http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra\\_Andres\\_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf)> [acceso 10 de octubre de 2015]

### **Contribución de autoría**

El trabajo en su totalidad fue realizado por Juan Wahren.



# COOPERATIVISMO DE VIVIENDA POR AYUDA MUTUA FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y LUCHA EN URUGUAY

Gustavo Javier Machado Macellaro

## Resumen

Las cooperativas de vivienda, con más de 50 años de historia, han sido una respuesta efectiva para más de 38.000 familias que sienten hacia ellas pertenencia y apropiación. Las cooperativas de ayuda mutua de usuarios están agrupadas en la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), que es uno de los movimientos sociales más importantes del Uruguay en la actualidad. La formación es un aspecto que ha ocupado un lugar relevante en las cooperativas, con discontinuidades y tensiones diversas. El artículo analiza las tensiones planteadas entre el saber técnico y el militante, entre la formación política y la técnica (gestión), y aborda tanto los efectos formativos de la organización y la movilización como los dispositivos convocados con dichos fines. En particular, se destacan los momentos de lucha, fundamentalmente de resistencia a la dictadura, como espacios de formación y socialización política.

**Palabras clave:** formación, cooperativismo de vivienda, experiencia.

## Abstract

*Housing cooperativism for mutual help. Education, experience and fight in Uruguay*

Housing cooperatives have been an effective response, with 50 years of history, for more than 38,000 families, towards which they feel belonging and appropriation. The cooperatives of mutual help of users are grouped in the Uruguayan Federation of Cooperatives of Housing by Mutual Help (FUCVAM), which is one of the most important social movements of Uruguay at present. Training has occupied a relevant place in the organization, with diverse discontinuities and tensions. The article analyzes these tensions raised between technical and militant knowledge, between political and technical education (management) and the formative effects of the organization and mobilization and the devices convened for such purposes. In particular, the moments of fight, fundamentally of resistance to dictatorship, as spaces for training and political socialization.

**Keywords:** training, housing cooperativism, experience.

**Gustavo Javier Machado Macellaro:** Doctor en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos), magister en Servicio Social (Universidade Federal do Rio de Janeiro-Universidad de la República) y asistente social universitario (Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República). Profesor adjunto del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

ORCID iD: 0000-0002-3000-5895

Email: [gustavo.machado@cienciassociales.edu.uy](mailto:gustavo.machado@cienciassociales.edu.uy)

Recibido: 15 de febrero de 2020

Aprobado: 15 de junio de 2020

## Introducción

El artículo reconstruye la relación de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM) con la educación desde una perspectiva histórica y crítica.

FUCVAM es uno de los movimientos sociales más importantes del Uruguay y entendemos relevante la exploración de sus prácticas político-pedagógicas como parte del *dossier* que integra este artículo. En este marco, el trabajo se propone analizar, con una perspectiva histórica y en diálogo con los distintos contextos de su desarrollo, cómo es desafiada la práctica político-gremial de sostener, defender y consolidar la experiencia cooperativa de miles de familias que autoconstruyen sus viviendas y organizaciones en forma colectiva, en las que las prácticas educativas son un componente insoslayable.

La educación es entendida en sentido amplio, no solo como capacitación o restringida a las instancias convocadas con fines pedagógicos, sino a todos los procesos y actividades que forman a los sujetos participantes. Esto permite pensar los procesos formativos más allá de los dispositivos específicos, para ubicar la praxis sociopolítica como educativa y reconocer el carácter pedagógico de las propias organizaciones populares.

## Antecedentes: educación y movimientos sociales

La relación de la educación con los procesos colectivos y los movimientos sociales es reciente, no obstante, existió una producción previa e importante en los ochenta, con las salidas de las dictaduras en América Latina, fundamentalmente vinculada a la educación popular, donde encontramos la producción agrupada en la Red Alforja y en el Centro de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

En diálogo con esa producción, están los trabajos de José Luis Rebellato (2000, 1993), basados en la educación popular articulada con la ética de la liberación, que aportan la dimensión ética a la corriente pedagógica latinoamericana en forma orgánica con los sectores que sufren opresiones y explotación.

Otro autor uruguayo de repercusiones y producciones regionales es Raúl Zibechi (2018, 2011, 1999), con publicaciones sobre los procesos formativos en las organizaciones trabajadoras, el movimiento zapatista y

otras experiencias populares diseminadas en Latinoamérica en defensa de los recursos naturales y la construcción de lo común. Su producción ha aportado a significar el territorio como locus privilegiado de resistencia y de transformación social en clave emancipatoria.

Se destacan también los estudios de Roseli Salette Caldart (2011), integrante del equipo central de educación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), y de Norma Michi y su equipo (2013, 2010; Michi, Di Matteo y Vila, 2012) en Argentina, que profundizan acerca del aporte del materialismo cultural y la educación popular latinoamericana.

Dichas investigaciones toman las categorías *experiencia* —del historiador inglés Edward P. Thompson— y *estructura de sentir* —de Raymond Williams— como aportes relevantes para pensar los procesos populares de formación.

Otros estudios a considerar son los realizados sobre movimientos sociales urbanos, en los que tienen centralidad la lucha por el derecho a la educación y la instauración de espacios alternativos, como los bachilleratos populares. En estas investigaciones podemos encontrar a Elisalde, Ampudia (2009), Sirvent (2009) y a Gentili y Sverslick (2008) en la región.

En estas producciones aparece con vigor el papel de la organización popular como fuente y espacio de educación, así como las disputas entre movimientos sociales y Estado por construir los sentidos y prácticas de la educación.

Otro grupo importante es el de los trabajos que se vinculan a empresas recuperadas, procesos asociativos, y autogestionarios, entre los que destacan los de los uruguayos Gerardo Sarachu (2009) y Anabel Rieiro (2010), y los de la argentina Ana Inés Heras Monner Sans (2011), en los que la categoría *autogestión* tiene relevancia para los procesos formativos y como anticipo de formas organizativas poscapitalistas.

Es destacado el trabajo de Pablo Imen sobre educación cooperativa, fundamentalmente en su libro *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*, de 2012, en el que distingue diferentes perspectivas educativas a las que llama pedagogía de la tradición (buceo por la historia del movimiento y de los pioneros del cooperativismo mundial), pedagogía de la realidad (recorrido por la historia y la coyuntura), pedagogías de la praxis (como unidad de reflexión y acción) y, por último, distingue lo que denomina pedagogías intencionales específicas (temas de gestión propiamente).

Todos ellos dan un marco conceptual y metodológico para pensar las diferentes estrategias de formación que ha desarrollado el movimiento cooperativo.

Además de los mencionados, destacamos a María da Gloria Gohn (1992), de Brasil, que aporta una visión sobre movimientos sociales y educación en el campo de la hegemonía, y otros trabajos compilados por Roberto Elisalde

(2009). También se desarrolló una investigación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR), no publicada, por un equipo coordinado por Alejandro Casas y Alfredo Falero (2011).

Los antecedentes citados permiten pensar la educación más allá de los dispositivos creados con esos fines, para ubicar la praxis social como pedagógica en la construcción de alternativas y el carácter pedagógico de los propios movimientos.

En las producciones reconocidas y estudiadas vinculadas a la educación en procesos de acción colectiva, se podrían tomar diferentes espacios-momentos de formación que Michi, Di Matteo y Vila identifican en los movimientos populares: a) “como actividad específica de formación dentro de un movimiento”, b) “como actividad compartida con otras organizaciones populares”, c) “dentro de espacios de deliberación y decisión”, d) “en el marco de acciones de protesta”, e) “como parte de iniciativas de acercamiento a personas y comunidades que no participan de la organización” (2012, pp. 34-35).

Los espacios-momentos, como los definen estos autores, permiten visualizar que no solo se entiende la formación en los dispositivos o la institucionalidad creados en ese sentido, sino también en la construcción cultural de la organización y la producción de subjetividades de los participantes en las experiencias colectivas, donde el movimiento es un espacio educativo en sí.

FUCVAM y las cooperativas de ayuda mutua, que cuentan con un alto reconocimiento —sobre todo internacional— han sido poco estudiadas desde los espacios académicos, y todavía menos su vínculo con la educación y los procesos formativos.

### **Aspectos metodológicos**

El artículo indaga históricamente la relación de FUCVAM con la educación, identificando las prácticas político-gremiales, las concepciones de educación y los dispositivos formativos que dialogan y disputan con el contexto y desarrollo del propio sistema cooperativo.

Se establecieron cuatro períodos históricos, que están definidos por los cambios del contexto sociopolítico, en los que la política pública de vivienda —en particular, hacia las cooperativas— tuvo efectos directos: a) de las experiencias iniciales hasta el advenimiento de la dictadura (1966-1973), b) el proceso de la dictadura cívico-militar (1973-1984), c) la restauración democrática y el período neoliberal (1985-2004) y d) los gobiernos progresistas (2005-2019).

La información producida para el presente artículo es resultado de una exhaustiva revisión bibliográfica y documental (periódicos y publicaciones de FUCVAM, de diversos Institutos de Asistencia Técnica [IAT], de

cooperativas, prensa, reglamentos, discursos, planes de formación, actas de asamblea e informes de la Agencia Nacional de Vivienda [ANV]).

Fue muy importante para la recuperación histórica un conjunto de publicaciones del Centro Cooperativista Uruguayo (CCU), en formato de revista, con cometidos de información, formación y difusión de experiencias: *Cuadernos Cooperativos Uruguayos* (décadas del sesenta y setenta), *Vivienda* (década del ochenta) y *Dinámica Cooperativa* (desde la década de los ochenta hasta la actualidad). En este mismo sentido encontramos publicaciones de la organización no gubernamental Foro Juvenil (década del ochenta), además de revistas sociales de FUCVAM (1980, 1990, 1995) y *El Solidario*, su publicación regular oficial.

Por otro lado, se recuperan entrevistas individuales y grupales realizadas a cooperativistas, a exdirigentes de FUCVAM y a integrantes de los dispositivos de formación de la Federación en el proceso de investigación realizado por el autor en su estudio de doctorado sobre los aprendizajes en los procesos colectivos en las cooperativas de vivienda (Machado, 2017).

### **Las cooperativas de vivienda en Uruguay**

Las cooperativas de vivienda surgen en 1966 a partir de grupos autogestionarios en el interior del país, apoyados por un centro de promoción y asesoramiento al cooperativismo, el CCU, con gran protagonismo en el desarrollo cooperativo nacional hasta nuestros días.

Las primeras experiencias influyeron en la inclusión del capítulo de cooperativas en la Ley n.º 13.728 (denominada Plan Nacional de Vivienda), aprobada en diciembre de 1968, que constituye el impulso por el que se formaron y crecieron las cooperativas.

Los estudios sobre el origen del cooperativismo de vivienda (Midaglia, 1992; Nahoum, 2008; González, 2013) analizan que fueron vertientes del sistema cooperativo, por un lado, la práctica de la autoconstrucción en la población uruguaya y, por otro, las organizaciones sindicales, de las que surgieron las primeras cooperativas. Estas últimas dieron una fisonomía particular y fortaleza al movimiento.

Las cooperativas se constituyen con base en dos sistemas: el de ahorro previo y el de ayuda mutua. En ambos el grupo tiene que aportar al menos un 15% del valor de las viviendas; en el primero, con un ahorro grupal anterior a la adjudicación de las viviendas y en la ayuda mutua, aportando su mano de obra en el momento de la construcción.

A su vez, se dividen en dos regímenes de propiedad: el de usuarios y el de propietarios. Explicado sintéticamente, el de usuarios implica que la propiedad es colectiva e indivisa y cada socio obtiene uso y goce de la vivienda. El de propietarios se regula por la legislación de propiedad horizontal y cada socio tiene libre disposición del inmueble.

La ayuda mutua como proceso comunitario de autoconstrucción, además de configurar una forma de aportar valor para la construcción de las viviendas, supone un rol central en el control colectivo y la apropiación de la experiencia. Es el trabajo colectivo y comunitario en la construcción de la totalidad de las viviendas, sin conocer hasta el final cuál será la de cada socio, una de las expresiones más importantes de la experiencia cooperativa uruguaya.

La ayuda mutua ha sido incorporada en otros programas de vivienda, con resultados positivos en su mayoría, pero no asociada a la autogestión y participación en todo el proceso como ocurre en las cooperativas de vivienda, lo que termina reduciendo su potencialidad exclusivamente en los efectos sobre el valor, abaratando los costos por la mano de obra gratuita que aportan los participantes.

En las cooperativas, en cambio, se da lo que Pelli define como autoconstrucción con autogestión:

“[...] que los habitantes desarrollen y ejerciten roles y actitudes sociales, en el curso de la construcción de su vivienda, que difieran y superen el rol que les es habitual, de subordinación a los actores con mayor poder (económico, político, intelectual, social, ritual).” (2001, p. 9).

Con relación a la participación, la estructura organizativa de las cooperativas posibilita la participación de sus socios no solo en la fase de construcción de las viviendas, sino también en la gestión anterior y posterior a la obra.

El financiamiento de los diferentes grupos cooperativos está a cargo del Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA) y se gestiona por medio de la ANV.

La cooperativa se conforma como empresa constructora asumiendo, en forma autogestionaria, todas las responsabilidades funcionales y legales que le competen a una organización privada. En este caso, se organiza como una administración colectiva, democrática y participativa que se queda con el producto de su construcción, a diferencia de las demás empresas constructoras, que lo realizan por encargo o para la venta de lo producido.

Este proceso definido como autogestión es otra de las particularidades y supone la asunción de las decisiones y responsabilidades en todo el proceso. Es la expresión máxima de la autonomía, no en un concepto liberal, ya que el Estado financia las viviendas, sino por la gestión de la totalidad de las decisiones por parte del grupo, tanto las económicas como las políticas y vinculadas al proyecto social, urbano y arquitectónico.

La expresión de autonomía (y autogestión) no supone una experiencia aislada, como sostiene Rebellato:

“[...] no significa independencia total, sino protagonismo, constitución de sujetos, en dependencia con el entorno y el mundo. A la vez, la autonomía no puede pensarse como una situación en soledad, sino como condición humana necesariamente intersubjetiva. Las subjetividades se constituyen en el diálogo con los demás. Lo que, asimismo, requiere redescubrir la autenticidad como exigencia del reconocimiento de la propia identidad y de la identidad de los demás.” (1997, p. 37).

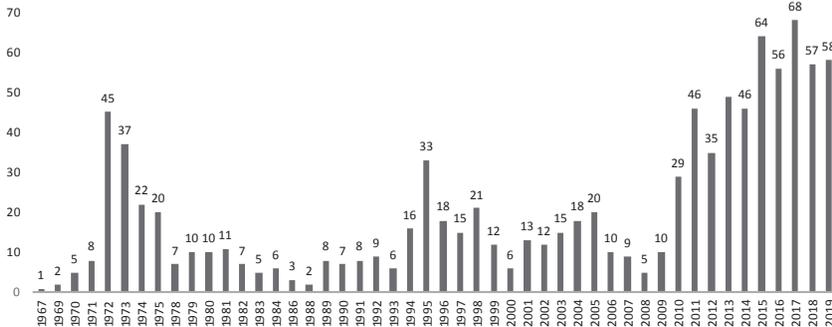
Para efectivizar la autogestión, asistir y formar en dicho proceso, la Ley n.º 13.728 también crea los IAT, que son equipos multidisciplinarios que apoyan a la cooperativa en la adquisición e implementación del crédito y son corresponsables del proyecto habitacional.

Es así que los grupos optimizan su autogestión, consolidando complejos habitacionales de gran calidad arquitectónica y urbanística con menores costos, como surge claramente de los estudios realizados en distintas épocas (Terra, 1986; Abbadie *et al.*, 2016) y de los valores de tasación actual de los distintos programas del MVOTMA (s. f.).

A los efectos de evitar la especulación sobre las viviendas, la ley también prevé que, para su venta en las cooperativas de usuarios, el socio debe renunciar a la cooperativa que le reintegra lo que aportó en trabajo o ahorro y amortización del préstamo. Este hecho permite un énfasis en el grupo con la elección del nuevo asociado, un freno a la especulación sobre una línea de crédito de interés social y una forma de control social del grupo sobre la mercantilización del bien.

Un elemento destacable en los complejos cooperativos es la calidad de las construcciones, que permite integrarse al entorno barrial con una propuesta estética adecuada. No obstante, muchas veces el diseño no continúa el trazo urbano de la zona y tiene mayoritariamente un desarrollo hacia adentro. Algo similar sucede con el uso de los salones comunales o servicios incorporados por las cooperativas, que obtienen una fuerte identidad cooperativa, aunque no barrial más amplia.

En el Censo Nacional de 2011 se registraron 30.045 hogares en cooperativas de vivienda, que representan el 2,62% del total de los hogares del país. El aumento mayor se dio en la última década (2011-2019) y actualmente hay más de 38.000 viviendas (ANV, 2020).

**Gráfico 1. Obras cooperativas por año de inicio**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2010) y la ANV (2020).

Si bien 2017 fue el año con mayor inicio de obras cooperativas, al tener la reglamentación vigente un tope de 50 viviendas por cooperativa, el número mayor de viviendas en obra corresponde a 1973. A fines de ese año, existían 43 cooperativas construidas o en obra, que totalizaban 3.342 viviendas (Terra, 1986, p. 59), mientras que, en la actualidad, las 43 cooperativas de construcción o inicio de obra más reciente suman 1.262 viviendas (ANV, 2020).

### Organización cooperativa y educación

El movimiento cooperativo internacional y nacional reconoce la necesidad de formar en valores y prácticas distintas de las dominantes, que promuevan y fomenten la cooperación. La educación es uno de sus principios fundamentales.

Entendemos los procesos educativos en múltiples escenarios y actividades, en tanto los grupos se forman en la propia experiencia de organización, lucha y gestión, en el encuentro con otros —pares o técnicos— y en instancias convocadas con esos fines.

En la perspectiva asumida la formación es un proceso vinculado con las experiencias sociales de los colectivos y los sujetos, y por ello distinguiremos, con fines descriptivos y analíticos, por un lado, instancias, momentos y prácticas que constituyen a los sujetos y los forman y, por otro lado, instancias convocadas y espacios con objetivos de formación y capacitación.

La dialéctica de experiencia y conciencia, tomada de Thompson (1981), posibilita pensar las acciones colectivas como experiencias educativas para los participantes. En ellas la formación es un proceso de socialización política, que se produce a través de objetivos, principios, estructura y tareas mediante los cuales las organizaciones explicitan ciertas finalidades educativas, no exentas de contradicciones.

Caldart (2001) advierte que tornar consciente este proceso y contribuir a la reflexión sobre él es una de las grandes tareas pedagógicas y abona una corriente teórica que entiende que los movimientos sociales y las prácticas colectivas constituyen en sí mismos un principio educativo.

Esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprender y llevar a cabo acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad (Di Matteo, Michi y Vila, 2012, p. 92).

Los autores sostienen que la producción de subjetividad en las acciones colectivas es favorecida en momentos de fermento de la lucha social o en la constitución de proyectos políticos, más o menos organizados en torno a valores, ideas y demandas, que recuperan historias comunes y tradiciones, lo que la ubica en el campo cultural, generando para los participantes redes, lazos sociales, círculos de interacción y formación donde enraizarse.

Dice Simone Weil que el enraizamiento es una de las necesidades del ser humano. Tener raíz implica participar activamente de una colectividad que conserva vivos determinados “tesoros del pasado” y cierto “presentimiento del futuro” (Caldart, 2011, p. 23).

La acción colectiva más o menos organizada en movimientos sociales, al accionar en el campo público o común, inclusive en el acontecer interno, grupal, supone una producción simbólica al implicar valores sociales que muchas veces cuestionan los dominantes. Pero también la producción simbólica se vincula a la construcción de identidad relacionada con emblemas, hechos, historia común, con la misma construcción de una mística compartida, definida por Caldart “como sentimiento materializado en símbolos que ayudan a las personas a mantener la utopía colectiva”, donde “raíz y proyecto se constituyen de valores” (2011, p. 24), y estos son motores de la movilización y cohesión colectiva. Michi (2010) señala que se enlaza con los valores, la tradición y los símbolos que los contienen y supone un elemento que se materializa en prácticas culturales y cotidianas, como formas de lucha, determinados emblemas y acciones en actividades, himnos, consignas y pertenencias colectivas. La mística, así, tiene un potencial reproductivo de las organizaciones, a la vez que cohesionadora.

Lo colectivo, como espacio de resonancia de la voz y la acción, supone aprendizajes alimentados por la diversidad y la sinergia que imprime si esta es reconocida.

La alteridad se construye en el diálogo como posibilidad de interlocución, forma de expresión de la diferencia y de lo común por venir, con las tensiones que ello implica. El aprendizaje de lo común, en tanto las matrices culturales han sido permeadas por el individualismo y la racionalidad instrumental, supone una tensión, un movimiento en lo conocido, por tanto, es un desafío insoslayable su potenciación en las prácticas pedagógicas con dichos objetivos.

Los aprendizajes en espacios colectivos, donde se cohabita, suponen diálogo y crítica, y eventualmente un proceso de transformación de lo propio y de lo ajeno (Tapia, 1997).

En la búsqueda de identificar los aprendizajes que se producen en los procesos colectivos, es importante atender a la relación entre el proceso de construcción de la organización y la producción de subjetividades en estos procesos y su relación.

Michi, Di Matteo y Vila afirman:

“[...] los miramos desde una perspectiva pedagógica, por dos razones: la producción de la organización y su cultura tiene efectos formativos sobre las personas y además en los mismos movimientos, pueden (y con frecuencia, suelen) pensarse desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos efectos formativos. Pensar pedagógicamente las experiencias (como prácticas significadas) que atraviesan los participantes de movimientos populares, nos lleva a sostener que no puede distanciarse la visión de lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, de la dinámica cultural del movimiento.” (2012, p. 25).

Thompson plantea que el origen de la experiencia de las personas resulta de condiciones independientes de su voluntad y no se convierten por reflejo en conciencia social.

Esta concepción amplía la visión de experiencia como empiria, lo sucedido como simple existencia, evidenciando su base materialista, donde la experiencia forma a las personas, proponiendo una relación dialéctica entre experiencia y educación, fundamentalmente en la perspectiva de formar la conciencia de clase.

La experiencia es entendida como huella que deja el ser social en la conciencia social (Thompson, 1981). Se distancia, también, de la visión popular en la cual la experiencia implica un cuerpo consolidado de conocimientos a través de una práctica consuetudinaria, que muchas veces es un obstáculo conservador para el aprendizaje. La experiencia supone, en la perspectiva de Thompson, la posibilidad de incorporar lo nuevo a partir de experimentar lo que le acontece al sujeto.<sup>1</sup>

Michi, Di Matteo y Vila colocan tres cuestiones que son centrales para analizar los procesos colectivos con relación a la acción educativa: a) el papel de las relaciones microsociales, intersubjetivas, y su valor político; b) lo “prefigurativo”, referido a alternativas, horizontes o proyectos políticos; y por último c) el papel de la subjetividad y el sujeto (2012, p. 28).

---

1 “La experiencia surge espontáneamente en el ser social, pero no surge sin pensamiento; surge porque los hombres y las mujeres (y no solo los filósofos) son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo.” (Thompson, 1981, p. 21).

Sobre el primer punto, la alteridad supone siempre encuentro/enfrentamiento con otra subjetividad, por tanto, es el primer punto de negociación, diálogo y síntesis de saberes. El proceso de organización posibilita a los sujetos adquirir habilidades de comunicación, negociación y lucha como necesidad de este proceso, en el que la articulación entre pasado, experiencia y visión de futuro puede imprimir en los sujetos horizontes, sentidos y orientación como anticipación, lo que conforma la noción de proyecto, prefiguración (Ouvina, 2012) o factualización de alternativas (Tapia, 2008), como gérmenes o posibilidades de establecer otras relaciones sociales desde ya.

Las prácticas de las organizaciones que pujan por instaurar sentidos contrahegemónicos son espacios y momentos privilegiados para la formación, en tanto experiencias que confrontan valores y explicitan orientaciones de la sociedad.

Zemelman y León (1997) plantean la tríada memoria, experiencia y utopía, como los elementos constitutivos de la subjetividad que vinculan el pasado con el presente como experiencia sedimentada en significados y sentidos, en tanto apropiación del mundo, y al presente con el futuro, como horizontes de sentido posibles.

Tomar esta tríada como el núcleo constituyente de la subjetividad tiene un valor heurístico y hermenéutico para comprender la confluencia de estos distintos planos de la apropiación de la realidad por parte de los sujetos sociales. En este sentido, formar parte de una cooperativa y formarse son procesos que no se preceden ni se desencadenan, sino que están dialécticamente articulados en la experiencia.

La organización, como uno de los momentos o espacios de la formación, no solo configura modos de hacer, decidir y pertenecer, sino que también contiene lo grupal y lo colectivo como espacios de encuentro, intercambio y negociación de ideas, valores y visiones sobre los hechos y procesos.

La cooperativa implica construcción, organización y convivencia como espacios de expresión de lo grupal y colectivo donde se confrontan y visualizan, con mayor fuerza y cotidianeidad a la vez, formas de hacer y estar en el mundo y con los otros.

### **FUCVAM, las luchas y la formación**

FUCVAM es uno de los movimientos sociales de mayor relevancia en la actualidad. En sus 50 años desarrolló, fundamentalmente durante la dictadura militar, un papel protagónico en la articulación y la defensa del movimiento popular uruguayo.

FUCVAM agremia a las cooperativas de usuarios de ayuda mutua y es la única organización con la magnitud y la presencia pública antes mencionadas.

Su trayectoria, reconocida a nivel nacional e internacional,<sup>2</sup> la coloca como una organización que ha contribuido al desarrollo de experiencias cooperativas y sostenido su desarrollo.

Nuclea actualmente a 453 cooperativas habitadas (18.288 viviendas), 52 en obra (1.508 viviendas) y 122 en trámite del préstamo (2.932 familias) (FUCVAM, s. f.). Tiene una estructura permanente similar a la de las cooperativas, con alcance nacional.

El proceso de desarrollo de FUCVAM es analizado sintéticamente en cuatro períodos, así como los elementos de coyuntura que impactaron en él, para indagar sobre las acciones educativas que sostuvo en su trayectoria.

### Las experiencias fundadoras (1966-1973)

A partir de la incorporación del sistema cooperativo en la Ley n.º 13.728, los grupos, vinculados fundamentalmente a trabajadores sindicalizados, comenzaron a multiplicarse a un ritmo importante en todo el territorio nacional.

El 24 de mayo de 1970 las tres cooperativas pioneras del interior del país, junto a otras ocho que surgieron a partir de la ley, se reunieron en la inauguración de la primera de ellas, en Isla Mala, Florida, para fundar la Federación Uruguaya de Cooperativas de Ayuda Mutua.<sup>3</sup>

Su creación apareció como una necesidad de las cooperativas iniciales para articular información y trámites entre las del interior y las capitalinas. Surgió en un momento de gran conflictividad social por las luchas de los sectores de trabajadores, la guerrilla urbana y la unificación de la izquierda en una expresión política —el Frente Amplio— como respuesta a necesidades vinculadas con la concreción de las primeras experiencias.

La Federación fue tomando cuerpo y desarrollo por la acción permanente de las cooperativas, que crecían a gran ritmo. Hasta 1973 trabajó con relativo éxito en la conquista de terrenos, la aceleración de la gestión de los préstamos y las obras (FUCVAM, 1995, p. 3). Tuvo un papel importante en la promoción de nuevos grupos y en favorecer la comunicación dentro del movimiento y con las diferentes autoridades públicas.

El CCU jugó un papel muy importante, no solo en la promoción de grupos, sino también en la conformación de la propia federación, asesorando y

2 La experiencia cooperativa de FUCVAM ha sido promovida en diversos países de América y obtuvo la mención de honor a la trayectoria en defensa del derecho a la vivienda, otorgada por el Comité de Hábitat de las Naciones Unidas en 2007. En 2012 el Habitat Award al mejor esfuerzo de transferencia de experiencia solidaria en materia de vivienda.

3 Es relevante destacar que el estatuto fundacional de FUCVAM, en las disposiciones transitorias, fija en su artículo 61: “Designese un Consejo Directivo provisorio integrado por: COVIMT, COVINE, COVIAFE, CONSTRUIR Y COVIGRAMA”. Lo mismo ocurre cuando se designa la Comisión Fiscal (Municipales de Paysandú, COSVAM y 25 de Mayo). Es decir, la representación en los órganos de dirección de la nueva federación era asumida por las personas, pero en nombre de sus cooperativas o matrices.

generando los primeros cursos sobre cooperativismo. Hasta los años ochenta, FUCVAM no había desarrollado espacios educativos propios, eran los IAT los que cumplían ese rol en la formación de los cooperativistas, “antes los espacios de formación eran fundamentalmente por los IAT, en FUCVAM no se había instrumentado” (cooperativista, citado en Menéndez, 2014, p. 40).

### La dictadura y la resistencia [1973-1985]

Con el advenimiento de la dictadura militar, el 27 de junio de 1973, a la represión al movimiento popular uruguayo se sumaron, en el caso de las cooperativas, medidas de desarticulación y enlentecimiento de los trámites que inhibieron su desarrollo cuantitativo.

Como parte de la desarticulación del movimiento popular un número importante de cooperativistas estaban sujetos a controles, proscripciones o detenciones. No obstante, las cooperativas mantuvieron su vida interna y la resistencia a la dictadura, ya que, por ley, tienen que reunir a sus asambleas —muchas decisiones tienen que contar con su aprobación—, consejos directivos y otras comisiones, mientras que en la sociedad en general eran prohibidas otras formas de reunión. Las reuniones también se improvisaban en las obras o en festejos.

Por tanto, las cooperativas mantenían cierto accionar colectivo que permitió albergar a diferentes demandas y actores sociales y políticos, generando espacios importantes de socialización política y cultural, que convirtieron a las cooperativas en ámbitos significativos de resistencia del movimiento popular.

En este sentido, “es particularmente señalable que en un momento donde las agrupaciones colectivas son proscritas, FUCVAM emerge como actor social, promovido por una política pública” (Midaglia, 1992, p. 83) y combatido a la vez.

La oclusión de la actividad sociopolítica y el enlentecimiento cuantitativo permitieron el desarrollo en FUCVAM de un área de servicios: Central de Suministros (compra colectiva de materiales de obra) y Planta de Prefabricados (elaboración de elementos constructivos con tecnología que facilitaba la ayuda mutua y abarataba costos), así como servicios sociales y culturales en las cooperativas mediante un convenio con la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).<sup>4</sup>

Al finalizar este convenio, además del impacto en lo organizativo y social en las cooperativas participantes, quedaron formados grupos de teatro, murgas y artesanos que, en el contexto del combate a la dictadura, encontraron canales de expresión y desarrollo.

---

4 Asociación Cristiana de Jóvenes, organización referente que cuenta con importantes instalaciones deportivas y desarrolla, además, acciones educativas y de promoción social.

Fue en los grandes conjuntos cooperativos e intercooperativos, como las mesas y zonas, donde se dio la mayor cantidad de servicios complementarios a las viviendas: policlínicas, bibliotecas, centros educativos, cooperativas de consumo o almacenes comunitarios, centros deportivos y culturales con muchas actividades en los salones comunales y gran participación social.

El movimiento cooperativo se consolidará fuertemente en el terreno cualitativo, constituyéndose en una de las pocas experiencias que, durante la etapa de dictadura, mantendrá instancias de encuentro y socialización autónoma de importantes grupos de trabajadores impedidos de organizarse legalmente en el terreno sindical. El cooperativismo de vivienda ha sido, dicho en pocas palabras, una gran escuela de participación popular en la construcción de viviendas, lógicamente, pero también en la administración autosustentada de servicios sociales tales como policlínicas, guarderías, comedores, bibliotecas, etc. (Rodríguez, 1985: p. 210).

A partir de la década del ochenta FUCVAM, junto a las nuevas formas del movimiento sindical —Plenario Intersindical de Trabajadores (PIT)—, el estudiantil —Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Educación Pública (ASCEEP)— y organizaciones de derechos humanos, concertaron acciones autónomas en la denominada Intersocial. Luego, junto a los partidos políticos, lograron ir abriendo camino a la democracia a partir de la Intersectorial.

En 1983 se produjo un fuerte enfrentamiento entre FUCVAM y el Banco Hipotecario del Uruguay (BHU) por la negativa de la Federación a pagar un reajuste de las cuotas de amortización impuesto en forma ilegal. Ante esto, como medida de lucha, las cooperativas resolvieron continuar pagando el valor anterior e iniciar una huelga de pagos del aumento. Esta medida colocó a dicha organización como el primer actor social capaz de contestar o desestimar una decisión gubernamental durante el período dictatorial (Midaglia, 1992, p. 99).

Así, FUCVAM se presentó como un actor fuerte y unido, lideró las demandas por vivienda y concitó amplios apoyos, en la medida que canalizó la disconformidad de la población con la dictadura y sus acciones políticas y económicas.

Frente a esta lucha, el Consejo de Estado aprobó el Decreto-ley n.º 15.501, que determinaba el pasaje a propiedad horizontal de las cooperativas en régimen de usuario, para así limitar al movimiento cooperativo, transformando a sus integrantes en propietarios y anulando su capacidad de acción colectiva.

FUCVAM, ante la sanción de esa normativa, recurrió a diversas formas de protesta: presentó un recurso de inconstitucionalidad ante la Suprema Corte de Justicia y promovió la recolección de firmas para realizar un referéndum que la derogara.

En contextos de restricción de la democracia representativa y de persecución política a los oponentes al régimen cívico-militar, se recurrió a

un mecanismo de democracia directa, lo que muestra la audacia de la medida y la incertidumbre acerca de si los ciudadanos registrarían su firma, como producto del miedo impuesto por el terrorismo de Estado.

La posición asumida por la Federación de recurrir a mecanismos de protesta propios de un sistema democrático y, a la vez, utilizar el marco institucional otorgado por la ley en su carácter de cliente colectivo de una agencia estatal, ponía de manifiesto no solo la naturaleza política del enfrentamiento, sino también la potencialidad conflictiva de este sector (Midaglia, 1992, p. 101).

Las demostraciones de apoyo fueron muy amplias: el primer día de recolección (26 de febrero de 1984) se alcanzaron las 300.000 firmas, superando en 90 días las firmas necesarias. No obstante, el gobierno desconoció esta expresión popular y no dio lugar al recurso.

Se observa, entonces, cómo los espacios de participación generados en la transición del régimen autoritario fueron “aprovechados” por esa organización para concretar una real presencia en el medio y obtener apoyos políticos y ciudadanos capaces de asegurar la legitimidad de sus reclamos.

En los últimos años de la dictadura militar los salones comunales de las cooperativas fueron espacios de resistencia democrática, donde se manifestaron expresiones sociales, políticas y culturales que evadían la censura dictatorial y promovían nuevas formas de acción colectiva y cultural.

#### *Acciones educativas del período*

La Federación no integró en su primera década espacios de formación en sentido estricto —ello era cubierto por los institutos—, pero estos fueron promovidos como uno de los componentes del convenio con la ACJ (1976-1982).

En 1981 asumió una nueva Comisión de Fomento en FUCVAM, que estimuló la sistematización de las experiencias de las cooperativas y un primer curso de capacitación, intensivo, pago por los cooperativistas participantes, organizado por unidades temáticas: la problemática de la vivienda en el Uruguay y la solución cooperativa, el marco jurídico, la administración de las cooperativas (organización), elementos de programación, contabilidad y función del tesorero, la organización de servicios (fondos sociales, consumo, educación, salud, recreación). Evidencia contenidos políticos en formatos técnico-instrumentales.

En 1982, la XVIII Asamblea Nacional de FUCVAM aprobó por unanimidad una propuesta de una de las cooperativas de Mesa 4 (COVIMT 6), que planteaba encarar:

“[...] un estudio para encauzar el tema de la educación cooperativa y capacitación de técnicas cooperativistas, en análisis conjunto con otros sectores cooperativos, con el fin de promover la institucionalización de

programas educativos, considerando incluso la participación oficial en el tema.” (FUCVAM, 1990, p. 19).

Con dicha resolución, en 1983, se imprimió el *Cuaderno de Formación n.º I*, con el contenido de la Unidad Temática 1 desarrollada en 1981 y luego se creó el Centro de Formación Cooperativa (CFC), reconociendo la necesidad “de una acción permanente de educación, encuadrada políticamente dentro de sus objetivos y estrategia y coherente en su enfoque metodológicos con los principios de participación y autogestión que sustenta: la educación para a ser una tarea política del Movimiento” (FUCVAM, 1990, p. 19).

Reconociendo que no se agota en él la formación del movimiento, el nuevo CFC establece entre sus objetivos: “Contribuir a la formación de dirigentes cooperativistas eficaces y comprometidos con el desarrollo del Movimiento” y “Contribuir a que el barrio cooperativo se convierta en una experiencia de vida comunitaria y no en un mero barrio dormitorio sin vida propia” (FUCVAM, 1984).

El CFC se integró con tres cooperativistas mujeres, del campo de la educación, con el apoyo de dos asistentes sociales del Departamento de Educación del CCU, a quienes se sumaron otros técnicos para charlas específicas, todos en forma militante.

En esas primeras etapas no existía un modelo acabado de formación, se establecían ciclos con cursos básicos para las diferentes etapas (cooperativas en trámite, en obra y habitadas), cursos medios (dirigentes de cooperativas) y superiores (cuadros del movimiento), en el esquema que venía realizando el CCU con las cooperativas asesoradas, cuyos técnicos eran los encargados de este, junto a dirigentes.

A la vez, se realizaron paneles y charlas sobre temas de reflexión y lucha de la Federación: “Situación de la vivienda en Uruguay”, “La vivienda y sus prolongaciones dentro del conjunto cooperativo” y “Salario y vivienda”.

### **Democracia, neoliberalismo y lucha (1985-2004)**

La situación conflictiva entre FUCVAM y el BHU se mantuvo. La derogación del Decreto-ley n.º 15.501, tan debatida y peleada, se produjo a nivel parlamentario recién a fines de 1986, luego de la declaración de su inconstitucionalidad por parte de la Suprema Corte de Justicia.

Conjuntamente con la derogación, se exigió que las cooperativas ratificaran la voluntad de continuar siendo usuarios, por voto secreto. Las cooperativas en sus asambleas ratificaron la decisión y solo una de FUCVAM no mantuvo dicha condición, ubicada en uno de los barrios de mayor aumento de valor del suelo (exdirigente de FUCVAM, citado en Machado, 2017, p. 152).

No obstante, el movimiento cooperativo continuaba con grandes obstáculos para su crecimiento cuantitativo, que arrastraba desde la dictadura,

como fueron las autorizaciones para nuevas personerías jurídicas, el acceso a las tierras (condición para solicitar el crédito) y los préstamos.

En 1989, varias cooperativas de FUCVAM ocuparon terrenos ociosos de la Intendencia de Montevideo y luego, en 1992, un terreno de la Facultad de Agronomía de la UDELAR, reivindicando así la creación de carteras de tierras oficiales para las cooperativas.

En 1990, el mapa político se modificó, no solo por la asunción del Partido Nacional al gobierno, sino por la experiencia inédita del triunfo de la izquierda en el gobierno departamental de la capital.

Las autoridades municipales firmaron un convenio de tierras con FUCVAM por el que adjudicaron diez predios para cooperativas, dando respuesta a una vieja reivindicación de la Federación e iniciando un convenio de transferencia de terrenos de la cartera de tierras departamental.

En 1990 se creó el MVOTMA, con una orientación al mercado e incluido en la estrategia de reforma del Estado (achicamiento), lo que no mudó la política habitacional ni la relación con FUCVAM.

La contemplación de las cooperativas de vivienda en los planes quinquenales de vivienda fue marginal, si bien la movilización de FUCVAM logró modificar los montos propuestos, fundamentalmente en el último gobierno del siglo XX.

En la década de los noventa, a partir de la agudización de la problemática urbana y la experiencia y sensibilización que provocó la ocupación de tierras, FUCVAM tomó la bandera de la reforma urbana, sumando intereses excluidos anteriormente, como los de los sectores de extrema pobreza y la reivindicación de las áreas centrales de la ciudad.

En 1992, el movimiento cooperativo probó ser una alternativa apropiada de solución a la problemática de vivienda de los sectores más desfavorecidos. Fue a partir de la cooperativa COVITU 78 (20 familias desalojadas de un exhotel de la Ciudad Vieja) que, con los mismos costos de un programa de núcleos básicos evolutivos, se construyeron cooperativas que superaban el doble del metraje edificado con mejor calidad constructiva y organización colectiva.

Esto provocó una fuerte discusión interna en la Federación por las modificaciones que implicaba integrar sectores de extrema pobreza con otros formatos de vivienda y formas organizativas diferentes.

La otra línea de la propuesta de reforma urbana fue exigir la utilización de espacios centrales de la ciudad para cooperativas, iniciando reciclajes con buenos resultados, a partir primero del financiamiento de la Intendencia de Montevideo y luego del MVOTMA.

Fue una época de movilizaciones y obras en ejecución hasta la grave crisis de 2002, cuando se recortaron préstamos y se enlentecieron las partidas por avances de obra.

FUCVAM desarrolló proyectos sociales en las cooperativas, financiados por la cooperación internacional (Maestro de la Comunidad, Salud

Comunitaria, Plan Alimentario), además de grandes movilizaciones, entre ellas, marchas a pie desde el interior a Montevideo, cuyo punto culminante fue la marcha a Punta del Este en 2003.

#### *Acciones educativas del período*

En 1986 se realizó una sistematización y evaluación con los participantes de los primeros tres años del CFC de FUCVAM y se concluyó que “la formación más rica es la que surge del quehacer diario, la que surge de nuestra acción organizada y solidaria para el logro de nuestros objetivos comunes” (FUCVAM, 1990, p. 20).

Allí se abandonó la realización de cursos centralmente para trabajar con las cooperativas, desde sus propios problemas, adoptando la metodología de la educación popular, promoviendo diagnósticos participativos, trabajando con los grupos para identificar sus necesidades educativas y realizando talleres en las cooperativas y acompañamiento de las experiencias organizativas (FUCVAM, 1987).

En el marco de esta incorporación y diálogo con el enfoque de la educación popular, se articuló con las organizaciones nacionales y regionales vinculadas a dicha propuesta político-pedagógica.<sup>5</sup>

En 1985, con apoyo del Centro Cooperativo Sueco, se comenzó a trabajar para la fundación de la Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP) como organización de tercer grado, lo que permitiría financiar proyectos en algunas de las federaciones vinculadas a la formación cooperativa y el desarrollo institucional (exintegrante del CFC de FUCVAM, citado en Machado, 2017, p. 199).

El primer proyecto financiado integró un programa de formación de educadores cooperativistas, un programa de acompañamiento y desarrollo de las cooperativas habitadas, un programa de trabajo con jóvenes, un programa para cooperativas en formación y trámite, y un programa de capacitación y desarrollo del propio CFC de FUCVAM (FUCVAM, 1987).

Al inicio de la década de los noventa, el CFC se encontró consolidado y con funcionamiento activo, con subcentros en Montevideo y en el interior. Contar con el apoyo económico internacional le permitió tener cooperativistas rentados, un equipo de militantes, hacer pequeñas publicaciones y sostener importantes intercambios con redes del país y la región. Participó de la fundación del Comité de Educación de CUDECOOP y se vinculó a la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Cooperativos (ALCECOOP) y al CEAAL. Ambos vínculos fortalecieron su institucionalización.

---

5 Una de las trabajadoras sociales del CCU, Arlés Caruso, estaba vinculada al CEAAL y a la educación popular.

La Federación se encontraba movilizada por las ocupaciones de tierras y procesando un conjunto de debates, lo que constituyó un campo fértil para acciones educativas, todo lo cual no inhibió un fuerte debate sobre el lugar del CFC y la orientación política de la Dirección Nacional, que llevó a cuestionar si el lugar de la formación no era la lucha y tarea de los dirigentes, “esa fue la gran brecha” (exintegrante del CFC de FUCVAM, citado en Machado, 2017, p. 201).

En 1992, el CFC dio un giro y generó una síntesis entre las posiciones en debate anteriores. Además de cambiar la coordinación, promovió nuevas orientaciones en su propuesta educativa, que tuvo continuidades y rupturas con su proceso anterior.

Entendemos que todos los procesos de organización social contienen una dimensión educativa, aun cuando no se explicita su intencionalidad. En las prácticas cooperativas existen, al igual que en otras organizaciones populares, “situaciones” colectivas de aprendizaje y crecimiento a partir de las necesidades de dar respuesta a los problemas que en forma cotidiana estas organizaciones deben enfrentar para sobrevivir o desarrollarse. La propia práctica social de la organización genera “situaciones educativas” que pueden ser aprovechadas para desarrollar un programa de formación y capacitación (FUCVAM, 1992).

Esta etapa se caracterizó por acompañar la formación en el proceso organizativo y de lucha del movimiento:

“[...] el instrumento educativo volvió a tensarse, de una etapa digamos de movilización y contención de los grupos, la gente se mantuviera aferrada a la expectativa, pasamos a una cuestión como de reelaboración política, hubo una ideologización muy fuerte del movimiento, por un lado la discusión, toma de tierra como movimiento de lucha, eso generó un debate muy fuerte, la franja uno, la organización política de los sectores más vulnerables, el sector informal de la economía informal organizada en cooperativas, que generó un debate muy fuerte, muy duro, la reforma urbana, que plantea la ciudad como escenario político, las áreas centrales como nueva demanda para las cooperativas, genera un momento de mucho debate.” (exintegrante del CFC, citado en Machado, 2017, p. 201).

Cuando se retomaron los préstamos, surgieron necesidades de formación específicas de los grupos, por ello, el CFC implementó un conjunto de cursos regulares de gestión cooperativa que luego repitió todos los años.

La Escuela Nacional de Formación Política, que funciona como un programa dentro del CFC, realiza cursos sobre problemáticas coyunturales y temáticas centrales. En estos cursos participan militantes de FUCVAM, estudiantes universitarios y militantes sociales de otras organizaciones.

En 1997, el CFC creó, dentro de su estructura de programas, la Cátedra Tota Quinteros,<sup>6</sup> que funcionó hasta el año 2006 y realizó actividades sobre derechos humanos, coyuntura nacional e internacional.

Otro hecho importante de este período fue, en 1999, la aprobación de la Declaración de Principios de FUCVAM, documento que, aunque breve, es la síntesis de un proceso de discusión e intercambio con los cooperativistas de todo el país.

Desde una perspectiva “clasista y plural”, como lo define el propio documento, afirma:

“Se da fundamental importancia a la formación y capacitación cooperativa de sus socios. La formación que emerge del análisis de la propia práctica, es la que mantiene en definitiva sin desviaciones de ningún tipo los principios y fundamentos que son la base de sustentación ideológica del proyecto. La formación debe ser descentralizada y orientada a todos los sectores del Movimiento Cooperativo, así también en los distintos niveles de trabajo no solo en instancias centrales, sino también debe trabajarse en la propia práctica de la cooperativa, buscando rescatar de lo cotidiano una experiencia superadora. La Cooperativa, concebida como empresa, debe ser potenciada en su máximo grado, logrando que cada uno de los socios a partir de su propia experiencia vital sea capaz de generar una propuesta removedora y replicable, capaz de ser desarrollada en todo el Movimiento Cooperativo. Los instrumentos formativos deben ser representados en forma permanente, y deben estar instalados en la discusión colectiva del Movimiento a los efectos de lograr que toda la masa social tenga acceso a esa capacitación y a la transmisión de experiencias realizadas.” (FUCVAM, 2000, p. 4).

Era una época de exigencias de las obras, de la crisis económica de 2002 y de mucha movilización. FUCVAM unificó la acción educativa con los programas sociales que desarrolló en las cooperativas, además de las grandes movilizaciones, en una coordinación entre el CFC y la Comisión de Desarrollo Social.

Muchos de los nuevos dirigentes de FUCVAM del final de este período e inicio del siguiente se formaron en el programa Escuela de Formación Política del CFC y contribuyeron a la renovación generacional de los cuadros del propio movimiento.

### **El escenario de los gobiernos progresistas (2005-2019)**

En esta coyuntura, FUCVAM, como todo el movimiento popular, tuvo tensiones y contradicciones que fueron configurando momentos de mayor en-

---

6 Luchadora social, exedil, madre de Elena Quinteros (desaparecida en 1976 por la dictadura militar). Durante sus últimos años vivió en la cooperativa COVITEA.

frentamiento, fundamentalmente por expectativas incumplidas (mayor asignación presupuestal para el financiamiento, intereses financieros de los préstamos, acceso a tierras), lo que llevó a la Federación a tensiones a su interna entre estrategias de negociación y de lucha confrontativa.

“Fue un momento de bastante confusión, lo veías en las bases, el discurso era: yo remé tanto para poner este gobierno que yo no lo voy a atacar. Había un discurso de que no había plata para préstamos.” (exdirigente de FUCVAM, citado en Menéndez, 2014, p. 70).

Paralelamente, quienes integraron el Plan Social Alimentario, con otros militantes, se sumaron en la cogestión de programas sociales entre la Federación y el Ministerio de Desarrollo Social, particularmente en los programas Uruguay Trabaja (trabajo protegido) y Rutas de Salida (trabajo grupal con sectores de extrema pobreza), con roles que en otros casos desarrollaban las organizaciones no gubernamentales. Ello fue interrumpido abruptamente por la Dirección Nacional luego de dos años de desarrollo.

En la visión de un exintegrante del CFC de FUCVAM:

“No fue una experiencia muy exitosa, todos los emprendimientos que tienen una función paralela no terminan de resolver la cuestión de vínculo con la estructura de la Dirección de la Federación.” (exintegrante del CFC de FUCVAM, citado en Machado, 2017, p. 203).

Esta tensión entre la autonomía que fue asumiendo la gestión de programas sociales y las decisiones políticas de la Dirección Nacional fue resuelta con la finalización de la experiencia.

Es importante destacar que en las áreas de desarrollo de la experiencia no se retomaron las señas de identidad de FUCVAM, sino que se tomaron los procedimientos de las organizaciones no gubernamentales para el trabajo con la población destinataria de los programas, “se trajo una identidad que no es propia, no se aprendió de la propia experiencia de construcción, relaciones más democráticas, la autogestión [...]” (exintegrante del CFC de FUCVAM, citado en Machado, 2017, p. 203).

En el primer período se dieron luchas y enfrentamientos muy importantes de FUCVAM con el Poder Ejecutivo.

A partir del 2008, las conquistas fueron muchas, como la priorización de las líneas de créditos a cooperativas en los Planes Quinquenales 2010-2014 y 2015-2019, la readecuación de las deudas de las cooperativas habitadas, la creación del subsidio a la cuota, la aprobación de una nueva reglamentación que modificó el estudio y la aprobación de los proyectos cooperativos —con la agilización del proceso y la incorporación de sorteos semestrales con cupos para la adjudicación de los préstamos como mecanismo de transparencia—

y la creación de la Cartera Interinstitucional de Tierras para Viviendas de Interés Social (CIVIS), que prioriza a las cooperativas a nivel nacional.

En 2011 también se destacó el surgimiento del Plan de Vivienda Sindical del PIT-CNT, que generó más de 300 cooperativas de ayuda mutua y de propietarios, utilizando sistemas constructivos no tradicionales. Ese surgimiento enfrentó a FUCVAM con la central sindical, por constituir un movimiento en su interna, en lugar de integrar las nuevas cooperativas a la Federación, como históricamente se ha hecho con los grupos de origen sindical, y, además, por la decisión de constituirse en cooperativas de propietarios.

Este debate fue escasamente abierto, público, lo que seguramente hubiera generado, por un lado, mayor fractura, pero, a su vez, una discusión en torno a las formas de propiedad y la constitución del movimiento popular por el hábitat social.

Actualmente, FUCVAM está enfrentada al Poder Ejecutivo, con una huelga de pagos de las cooperativas de la Reglamentación 2008 en reivindicación de la reducción del interés de los préstamos al porcentaje histórico del 2%. Se ha retomado la Intersocial, formada en la dictadura y posdictadura, ahora junto al PIT-CNT, la Organización Nacional Jubilados y Pensionistas del Uruguay (ONAJPU), la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), la Intersocial Feminista y otras organizaciones, que muestra su dirección política hacia un bloque popular para enfrentar al nuevo gobierno de coalición, que asumió en marzo de 2020.

#### *Acciones educativas del período*

Este período implicó redefinir el lugar y la posición del movimiento cooperativo con relación a su principal oponente, el gobierno, lo mismo les sucedió al CFC y su propuesta educativa.

Las expectativas generadas con el entonces nuevo gobierno incrementaron el número de cooperativas, a la vez que se inició un proceso cada vez más fluido de obtención de préstamos. Ello reconfiguró la demanda de formación hacia FUCVAM.

Apartir de 2014, la Federación ha desarrollado una nueva institucionalidad para su formación cooperativa, con la creación de la Escuela Nacional de Formación (Enforma), que coloca lo político como eje estructurador de la formación y como respuesta a una suerte de multiplicación de los espacios de formación.

Como fuera señalado, desde 1983 funcionaba el CFC, que mantuvo hasta 2014 cursos regulares para los diferentes roles y procesos de las cooperativas. Por otro lado, el Departamento de Apoyo Técnico, creado para preparar a las cooperativas para la obra y abordar los problemas emergentes de ella, generó ciclos de formación con los objetivos señalados.

Entre 2011 y 2014 la Dirección Nacional, con apoyos de equipos de Extensión de la UDELAR, promovió cursos y espacios de formación sobre la realidad nacional y los fundamentos políticos del cooperativismo. Se desarmó de esta forma el CFC y se conformó una Secretaría de Formación en la órbita de la Dirección Nacional, que fue la antesala de Enforma.

Además, la colaboración con la Federación de Cooperativas de Vivienda de Usuarios por Ahorro Previo (FECovi) en la formación sobre gestión de obra muestra cómo el conocimiento sistematizado por FUCVAM a partir de su propia experiencia permite aportar a otras organizaciones, como lo ha hecho con otros países de Latinoamérica.<sup>7</sup>

Actualmente, Enforma desarrolla una grilla estable de cursos de formación sobre gestión cooperativa para los que generó materiales de difusión y otros, en clave de formación política, sobre historia nacional y formación de dirigentes, que se realizan en forma periódica. En el último año ha recuperado debates y prácticas de la educación popular, modificando las metodologías y construyendo nuevas modalidades de formación, tanto centrales como en las cooperativas.

### **Conclusiones: FUCVAM, entre formar, conformar y transformar**

En lo reseñado visualizamos que la praxis social tiene carácter pedagógico, distinguiendo acciones con intencionalidad educativa de otras que, sin proponérselo, tienen capacidad de provocar aprendizajes y, por tanto, de generar nuevas experiencias e incidir en la transformación de la cosmovisión que portan los sujetos.

Entendemos que los momentos de lucha, confrontación o resistencia se consolidaron como sujetos colectivos en la experiencia de colocar en la esfera pública sus demandas y sus problemas, que no se separaron de sus necesidades ni cuestiones cotidianas, sino que las tramaron en las múltiples determinaciones que las generaron e identificaron oponentes, alternativas y posibles soluciones.

Destacamos la etapa de la dictadura cívico-militar como ese momento de expresión superior de la lucha del movimiento cooperativo, que se alimentó al identificar un enemigo común del campo popular, una forma autoritaria de poder que combatir, que también atacó a las cooperativas en sus posibilidades de crecimiento cualitativo, con el intento de derogar la propiedad colectiva, y cuantitativo, con la supresión de personerías jurídicas y préstamos.

Todo ello fortaleció al movimiento cooperativo, a su unidad, y fue catalizador del descontento popular y las fuerzas militantes que estaban obturadas por la proscripción y el cierre de los sindicatos, movimientos sociales y partidos políticos.

---

7 Para ampliar sobre este punto ver González, 2013.

Fueron momentos que evidenciaron el enraizamiento, como sostiene Weil (Caldart, 2011), de los problemas por los que se lucha, por un lado, con las condiciones políticas, económicas e ideológico-culturales que los generan y, por otro lado, con la historia, en la conformación de sujetos con capacidad de producir cambios en su curso. Esto ha implicado significar los problemas y las demandas en la esfera pública, colocarlos en el campo de lo político —conectados con el derecho y la práctica de habitar—, donde la propiedad colectiva, la ayuda mutua y la autogestión se tornaron políticas en escenarios de confrontación, lucha y disputa ideológica.

Esos momentos fueron los de mayor producción cultural en términos de construcción de una identidad como movimiento, de generación de discurso propio y de recreación de las formas instituidas del cooperativismo en clave política. Estas maneras de instaurar relaciones del presente con el futuro configuran espacios de producción cultural a partir de la proyección de las experiencias en praxis política, en formas organizativas, en nuevas relaciones sociales y en formas novedosas de desplegar sus señas de identidad.

Podemos identificar a las cooperativas —por las formas de propiedad colectiva y la autogestión, que implican el protagonismo de los sujetos— como prácticas que aumentan la autonomía, que siempre es relativa, como sugiere Williams (1980), con respecto a las formas culturales dominantes.

En los momentos en que se conjugaron las necesidades, las experiencias y utopías —la tríada de León y Zemelman (1997)— fue cuando se dio el mayor anclaje subjetivo en clave contrahegemónica.

En lo que refiere a otros procesos de formación analizados en la revisión bibliográfica, el movimiento cooperativo de vivienda sostuvo una formación que respondió a sus necesidades históricas organizativas y de gestión. Esta formación fue apoyada por equipos técnicos multidisciplinarios que asesoran a las cooperativas, con distintas alianzas y tensiones en la relación con la Federación, por momentos muy conflictivas. En este sentido, es señalable que FUCVAM no promovió ni buscó formar a sus propios técnicos, ni conformar sus propias escuelas o centros de educación formal, como lo hicieron otros movimientos populares en la región.

En Uruguay, por una fuerte presencia del Estado y la validación de la mayor parte de las instituciones, existe una fuerte diferenciación entre la educación formal y la formación política del movimiento, entre la formación técnica y la formación política, como esferas independientes.

Si bien FUCVAM a lo largo de su historia ha variado sus objetivos y modalidades de formación, integrando cursos de gestión y herramientas para el funcionamiento de las cooperativas con otros de carácter más político, de formación de cuadros, hemos observado que la situación y las necesidades concretas de las cooperativas han acarreado la priorización de los vinculados a la gestión cooperativa sobre los políticos. Pero ello no ha inhibido que ambos se transversalicen, de manera tal que la gestión, que implica autogestión y

protagonismo, se ha politizado y la formación política no se ha desarraigado de la experiencia de construir y habitar.

No obstante, esa transversalización no ha sido siempre sostenida, y fueron los contenidos técnicos y operativos de la gestión los privilegiados en las demandas formativas de las cooperativas, quedando relegados los contenidos ideológicos o políticos, en distintos períodos, a grupos reducidos de militantes.

Otra de las tensiones se dio entre el carácter formativo de la lucha con relación a las otras instancias formativas, y ha enfrentado a dirigentes y técnicos. Esta se ha resuelto separando los ámbitos y segregando los actores. Es decir, la trayectoria de educación cooperativa que integró FUCVAM muestra que las diferencias entre la formación aportada por los técnicos y la de los cooperativistas militantes se han resuelto con la sustitución o el relevo de los primeros, en diferentes momentos de dicha trayectoria.

En este planteo dicotomizado suele no advertirse que la reflexión y la explicitación del proceso organizativo y de movilización refuerzan lo pedagógico, pero también las formas de lucha.

Estas tensiones o nudos han configurado trayectorias educativas con discontinuidades y rupturas que revelan el carácter político de la educación cooperativa.

## Referencias bibliográficas

- Abbadie, L.; N. Alonso; L. Bozzo; M. Calone; N. Graña; B. Nahoum; M. Rodríguez Muslera; G. Sarachu; C. Soria; G. Tedros y R. Vallés (2016). *Participar o no participar, esa es la cuestión. Dos modelos de producción habitacional y sus resultados*. Montevideo: CSIC-UDELAR.
- ANV (2020). *Informe cooperativas de vivienda*. Montevideo: ANV.
- Caldart, R. S. (2011). El MST y la formación de los sin tierra: el movimiento social como principio educativo. En Resende-Caldart (2011). *Escuela de Ciudadanía*. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra.
- Elisalde, R. y M. Ampudia (coords.) (2009). *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Libros.
- Elisalde, R.; N. M. Dal Ri; M. Ampudia; A. Falero y K. Pereira (eds.) (2013). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- FUCVAM (1984). *Documento interno XIV Asamblea Nacional de FUCVAM. Hacia un Plan Nacional de Vivienda Popular*. Montevideo: FUCVAM.

- FUCVAM (1987). *Documento interno del Centro de Formación Cooperativa*. Montevideo: FUCVAM.
- FUCVAM (1990). *Revista Social XX Aniversario*. Montevideo: FUCVAM.
- FUCVAM (1992). *Bases para la discusión del apoyo del CSC a FUCVAM*. Montevideo: FUCVAM.
- FUCVAM (1995). *Revista del XXV Aniversario*. Montevideo: FUCVAM.
- FUCVAM (2000). *Declaración de Principios*. Montevideo: FUCVAM.
- FUCVAM (s. f.). Sitio web institucional [en línea]. Disponible en: <[www.fucvam.org.uy](http://www.fucvam.org.uy)> [acceso: 9 de julio de 2019].
- Gentili, P. e I. Sverdllick (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gohn, M. G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. San Pablo: Cortez Editora.
- González, G. (2013). *Una historia de FUCVAM*. Montevideo: Trilce.
- Heras Monner Sans, A. I. (2011). En busca de la autonomía. Un análisis sociolingüístico de experiencias asamblearias. *Revista Post Convencionales*, 3, pp. 103-130.
- Imen, P. (2012). *Una pedagogía para la solidaridad. Aportes del cooperativismo de crédito*. Buenos Aires: Espacio Editorial e Idelcoop.
- León, E. y H. Zemelman (coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Antrophos Editorial Rubí.
- Machado, G. (2016). La experiencia de las cooperativas de vivienda en Uruguay. Necesidades, organización e imaginación. *Revista Vivienda Popular*, 28, pp. 32-39.
- Machado, G. (2017). *Habitar las experiencias. Aprendizaje y sociabilidad comunitaria en las cooperativas de vivienda en Uruguay* [Tesis de Doctorado en Educación]. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Marx, K. (1962). *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*. La Habana: Biblioteca del Pueblo.
- Menéndez, M. (2014). *Educación en movimiento: la experiencia de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua* [Tesis de Maestría en Psicología Social]. Montevideo: Universidad de la República.

- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Michi, N. (2013). Producción de cultura y procesos educativos. Una aproximación a la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina, Argentina. *Revista Educere et educare*, 8(15), pp.17-30.
- Michi, N.; J. di Matteo y D. Vila (2012). Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías. *Revista de Educación*, 1(1), pp. 22-41.
- Midaglia, C. (1992). *Las formas de acción colectiva en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- MVOTMA (s. f.). *Programas de compra de vivienda nueva* [en línea]. Disponible en: <[www.mvotma.gub.uy/tu-vivienda/compra-de-vivienda-nueva](http://www.mvotma.gub.uy/tu-vivienda/compra-de-vivienda-nueva)> [acceso: 9 de julio de 2019].
- Nahoum, B. (comp.) (2008). *Una historia con quince mil protagonistas. Las cooperativas de vivienda por ayuda mutua uruguayas*. Montevideo: IM-Junta de Andalucía.
- Nahoum, B. (2013). *Algunas claves. Reflexiones sobre aspectos esenciales de las cooperativas de vivienda por ayuda mutua*. Montevideo: Trilce.
- Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *OSERA*, 6, pp. 46-59.
- Rebellato, J. L. (1993). Conciencia de clase como proceso. *Revista de Trabajo Social*, 12, pp. 11-35.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: EPPAL.
- Rebellato, J. L. y L. Giménez (1997). *Ética de la autonomía. Los psicólogos en la comunidad*. Montevideo: Ed. Roca Viva.
- Rodríguez, E. (1985). La juventud como movimiento social. Elementos para el estudio del caso uruguayo. En C. Filgueira (comp.). *Movimientos sociales en el Uruguay de hoy*. Montevideo: CLACSO-CIESU-Ediciones de la Banda Oriental, pp. 197-225.
- Sarachu, G. (2009). Límites y posibilidades de la economía social y solidaria: la recuperación del sentido del trabajo en movimiento. *Revista Académica PROCOAS-AUGM*, 1(1), pp. 98-105.
- Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.

- Tapia Uribe, M. (1997). El espacio íntimo en la construcción intersubjetiva. En E. León y H. Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Antrophos Editorial Rubí, pp. 153-170.
- Terra, J. P. (1986). *Proceso y significado del cooperativismo uruguayo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-Arca.
- Thompson, E. P. (1981). *A Miseria da Teoría. A um planetaria de erros*. San Pablo: Zahar Editores.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zibechi, R. (1999). *La mirada horizontal: movimientos sociales y emancipación*. Montevideo: Nordan.

### **Contribución de autoría**

Este trabajo ha sido realizado en su totalidad por Gustavo Javier Machado Macellaro.

# CAMBIOS EN LAS TRANSICIONES EDUCACIÓN-TRABAJO EGRESADOS DEL SECUNDARIO DEL GRAN BUENOS AIRES

Agustina María Corica y Analía Elizabeth Otero

## Resumen

El objetivo de este texto es brindar evidencia de las transiciones de un segmento de la juventud en Argentina: los egresados 2011 de la educación secundaria. La idea vertebral es que durante los primeros años de egreso las transiciones van cambiando según las posibilidades concretas de combinar o excluir educación y trabajo, configurando trayectorias de vida diversas. Este análisis expone ejercicios metodológicos cuantitativos sobre los recorridos realizados y destaca las movilidades entre la continuidad educativa posegreso y las combinaciones del grupo que estudia y trabaja.

**Palabras clave:** juventud, educación, trayectorias, transiciones.

## Abstract

*Changes in education-work transitions. Graduated from the Gran Buenos Aires secondary*

The objective of the text is to provide evidence of the transitions of a youth segment in Argentina: 2011 graduates of secondary education. The vertebral idea is that during the first years of graduation the transitions are changing according to the concrete possibilities of combining or excluding education from work, configuring diverse life paths. This analysis exposes quantitative methodological exercises on the routes carried out highlighting mobility between post-graduate educational continuity and combinations of the group that studies and works.

**Keywords:** youth, education, trajectories, transitions.

**Agustina María Corica:** Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Coordinadora académica del Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO-Argentina. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

ORCID iD: 0000-0002-4096-6841

Email: [agustinacorica@gmail.com](mailto:agustinacorica@gmail.com)

**Analía Elizabeth Otero:** Doctora en Ciencias Sociales y magíster en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina e investigadora principal del Programa Juventud de la FLACSO-Argentina.

ORCID iD: 0000-0001-6774-1434

Email: [aotero14@gmail.com](mailto:aotero14@gmail.com)

Recibido: 25 de julio de 2019

Aprobado: 16 de octubre de 2019

## Introducción<sup>1</sup>

Los estudios sobre la transición educación-trabajo constituyen una modalidad particular de abordaje e intentan dar cuenta de las tendencias al cambio y a la reproducción social a través del estudio de situaciones sociohistóricas concretas. El proceso de transición entre la educación y el mundo del trabajo tiene especificidades en las distintas etapas del ciclo vital; en ellas las circunstancias políticas, económicas y sociales imprimen efectos diversos. Asimismo, los hitos y rituales sociales que enmarcan las transiciones van cambiando de sentido y dirección a la luz de las tendencias generales vigentes en cada momento histórico, expresando inclusive movimientos inesperados o contradictorios. Además, pareciera que los cambios más importantes se dan en los primeros años de las transiciones y son diferenciados entre grupos específicos, por ejemplo, aquellos que lograron finalizar la escuela secundaria y aquellos que no. Uno de los hitos y eventos que estarían indicando cambios significativos en la vida de los jóvenes es cuando empiezan a trabajar (la edad mínima legal de ingreso al trabajo es a partir de los 16 años, con la excepción de las tareas productivas agrarias, en las que se permite el ingreso desde los 14 años) y otro cuando terminan la secundaria (la edad teórica de finalización del nivel medio de enseñanza es los 18 años).<sup>2</sup>

Inmersos en estas reflexiones, una idea central aquí es que durante los primeros años de egreso estos procesos de transición son inestables y van cambiando de rumbo, así como de dirección, según las posibilidades concretas

---

1 Este texto retoma parte de los hallazgos expuestos en la ponencia de las mismas autoras, titulada *La transición educación-trabajo: los primeros años de las trayectorias educativas y laborales de jóvenes argentinos*, presentada en el XXXI Congreso ALAS Uruguay: Las encrucijadas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio, Montevideo, 3 al 8 de diciembre de 2017.

2 En Argentina se han establecido leyes de carácter integral, como la 26.061, de 2005, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; la 24.650, de 1996, sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo; la 25.255, de 2000, sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil, y la 26.390, de 2008, sobre la Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, en la cual se eleva la edad mínima de admisión al empleo a 16 años. A las anteriores normas se suman otras, sectoriales, que se aplican al universo adolescente, como la Ley 26.606 de Educación Nacional o la 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable. La Ley Nacional de Educación extiende la obligatoriedad de la educación secundaria hasta la finalización del ciclo a la edad de 18 años. Se complementa con la legislación reciente en materia de pasantías educativas (Ley 26.427, de 2008, y Decreto 1.374, de 2011), que regula las prácticas laborales de estudiantes.

de combinar, complementar o excluir educación y trabajo, configurando trayectorias de vida diversas. Pero, además, las características de estos procesos de transición pueden estar sufriendo variaciones sustantivas frente a las transformaciones en el sistema educativo y en el mercado de trabajo dadas en el marco del capitalismo global.

En este sentido, autores como Furlong y Cartmel ya expresaban cómo el modelo lineal y moderno de transición mediante el cual se explicaban sociológicamente las biografías empezó a dar signos de fatiga, en la medida en que la crisis industrial de los años ochenta se acentuó, haciéndose cada vez más complejas las transiciones desde la educación al trabajo y diversificándose cada vez más los itinerarios biográficos (Furlong y Cartmel, 2007, pp. 34-35). En línea con esta idea es que los trabajos como los de Du Bois-Reymond y López Blasco (2004) han denominado a este proceso de pérdida de linealidad y homogeneidad como diversificación, desestandarización o individualización de las transiciones. Autores como Giddens (1984), Beck (1992) y Bauman (2003) abordan la idea central de que los individuos, ante el gran abanico de posibilidades entre las que —parecen poder— optar, son impulsados a asumir constantemente de forma individual riesgos y consecuencias que antes eran asumidos de forma colectiva.

Por lo tanto, una premisa central en este trabajo es atender la multiplicación, singularización, desincronización y fragmentación de las transiciones juveniles contemporáneas (Walther *et al.*, 2002) mediante el concepto de trayectorias. Así, autores como Feixa (2006) o Machado País (2007), entre otros, han abordado conceptos como el de trayectoria yo-yo para incorporar una de las novedades: la reversibilidad —con idas y vueltas— de las trayectorias biográficas que describen cada vez más jóvenes. En los contextos italiano y español, autores como Gentile (2010) han contribuido a este tipo de perspectivas desde el concepto de *boomerang kids*, para estudiar cómo un número creciente de jóvenes retornan al hogar familiar tras una experiencia de emancipación.

Frente al concepto de transición, el de trayectoria permite abordar con mayor precisión las discontinuidades de los recorridos biográficos y la creciente diversidad de contradicciones estructurales. Autores como Walther y Plug (2006, p. 77) o, más recientemente, Santamaría (2012) son ejemplos de este tipo de abordajes al dar importancia a la subjetividad y a las diferentes racionalidades de los jóvenes en la interpretación de sus biografías.

Partiendo de tales consignas, el objetivo general de este texto es aportar evidencia de las transiciones entre la educación y el trabajo para un segmento particular de la juventud en Argentina. Se trata de una cohorte de egresados en 2011 de la educación secundaria. Más precisamente, se analizan las características de dichos procesos con base en los datos de una investigación que metodológicamente se apoya en un seguimiento longitudinal, mediante el cual se pudo observar la diversidad de recorridos desde el año de finalización de la escuela secundaria hasta cinco años *a posteriori*.

Para ello, en un primer apartado se reseñan notas sobre el proyecto de investigación. Seguidamente, se plantean algunos ejes centrales del debate teórico sobre la temática y se recogen perspectivas de estudios actuales que disertan sobre las características, heterogeneidades y variables incidentes en los procesos de transición. Se retoman estudios que aportan datos empíricos recientes, sobre todo del contexto argentino, a los que se suma el análisis elaborado a partir de investigaciones desarrolladas hace más de una década por nuestro equipo de trabajo. Los apartados siguientes se dedican a profundizar en el análisis elaborado. Luego, a modo de cierre, se presenta una reflexión acerca de lo planteado y se sugieren algunos interrogantes pendientes de profundización a partir de nuevas críticas que alimenten la discusión.

### Notas metodológicas sobre la investigación

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto “Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina”,<sup>3</sup> cuyo objetivo general ha sido indagar en las trayectorias educativas y ocupacionales de los egresados de la educación secundaria de una cohorte de 1999 y otra de 2011 que ingresan al mercado de trabajo en distintos contextos económicos, abarcando a jóvenes que viven en la ciudad y la provincia de Buenos Aires.

Esta propuesta retoma los hallazgos de los proyectos: “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media”<sup>4</sup> y “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después”.<sup>5</sup> Tanto la investigación antecedente como el proyecto actual se enmarcan en los estudios longitudinales y utilizan la técnica de seguimiento de egresados, basada en un modelo *follow-up studies*,<sup>6</sup> que aplica distintas herramientas cuantitativas (encuesta 2011 pregreso y encuestas 2012 y 2016 posegreso) y

3 Proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina” (2014-2016), FLACSO, sede Argentina; Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT/2013 -0522).

4 Proyecto: “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media” (1998-2003), FLACSO, sede Argentina; Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT/98 04-04129); CONICET (PIP 0146/98).

5 Proyecto: “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después” (2008-2013), FLACSO, sede Argentina; Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT/2008-0531).

6 El método de *follow-up* se aplica en estudios que interrogan a estudiantes desde los años anteriores a su egreso y los encuestan en años posteriores. Tienen la potencialidad de poder reconstruir la trayectoria educativa de manera más acabada, por la cercanía con el ámbito escolar. Finalmente, la expresión *estudios de seguimiento (follow-up)* apunta a que los encuestados son antiguos estudiantes a quienes se ha aplicado un cuestionario después de titularse.

cualitativas (30 entrevistas semiestructuradas realizadas en 2016). De modo que la estrategia metodológica implementada fue la triangulación de datos, en la que se combinaron distintos métodos de relevamiento de información (Cowman, 1993). Este tipo de abordaje metodológico contribuye a profundizar en el conocimiento de las trayectorias juveniles, en cuanto a la transición de la educación al trabajo, y permite una aproximación más comprensiva de los fenómenos implicados, ya que posibilita abarcar diferentes dimensiones, además de cotejar las situaciones en que se encuentran los jóvenes en distintos períodos temporales.

El seguimiento se realizó en la cohorte 2011 a jóvenes que asistían al último año de la escuela secundaria (en algunos casos fue el 5.º, en otros, el 6.º año de la educación secundaria, dependiendo la orientación educativa), en distintas modalidades educativas, y posteriormente se realizó un relevamiento cuantitativo (telefónico) durante los primeros años de su inserción laboral (2012 y 2016), de modo de explorar acerca de las nuevas características de las inserciones possecundaria.

La composición de la muestra de estudiantes se elaboró a partir de la selección de una muestra de establecimientos educativos de carácter intencional y no probabilístico. La selección de establecimientos educativos se realizó a partir de los criterios clásicos para el análisis de la segmentación educativa. Siguiendo la tradición de los estudios del campo de la sociología de la educación, se distinguieron tres segmentos (bajo, medio, alto) y se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes; c) características socioeconómicas de la población que asiste. La muestra de escuelas quedó definida de la siguiente manera: 11 escuelas de modalidad bachiller, 5 de modalidad técnica, 2 de modalidad agraria y 1 modalidad artística. El número de escuelas que formaron parte de la muestra fue de 19.

En cuanto a la cantidad de alumnos encuestados, en la cohorte 2011 se encuestó a 538 alumnos: un 40% de sector bajo, un 38% de sector medio y un 20% de sector alto. Las escuelas que integraron la muestra están localizadas en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, el conurbano bonaerense y el interior de la provincia de Buenos Aires. Al año de haber egresado, se volvió a contactar a los alumnos y se logró encuestar a 385. Durante los años siguientes, se alcanzó a contactar a 301 egresados de la cohorte 2011 y se obtuvo un panel de casi el 60% de la muestra total. Cabe señalar que para la reconstrucción de los paneles se consideraron muestras homogéneas y representativas de la composición diferencial por sector social, geográfico y de género, para que no existiera sesgo estadístico.

Por lo tanto, la información compilada por el equipo de investigación permite analizar las principales transformaciones en la transición educación-trabajo de los jóvenes en la ciudad y la provincia de Buenos Aires desde principios del siglo XXI. La cohorte analizada (2011) agrupa a jóvenes que

nacieron entre 1993 y 1994, que, en su mayoría, llegaron a egresar a los 18 años de edad de la escuela secundaria, en un contexto caracterizado por la disponibilidad de oportunidades laborales y protección social.

En los apartados siguientes se profundiza en el análisis cuantitativo de los itinerarios de la cohorte 2011, vinculados fundamentalmente con la continuidad educativa posegreso, así como de las combinaciones y características del grupo que estudia y trabaja. También se consideran las distintas trayectorias y situaciones posegreso de los jóvenes del estudio, utilizando la información relevada en los tres tiempos del seguimiento de egresados, a modo de construir y conocer las configuraciones de las transiciones educación-trabajo en estos primeros años con el objetivo de mostrar las particularidades de esta cohorte.

### **Procesos de transición ¿en vías de cambio?**

Como es conocido, en el campo de los estudios sobre juventud, en las últimas décadas han cobrado cierta prioridad aquellos referidos a lo laboral, entendidos en vinculación con las transformaciones macroestructurales en términos de los cambios económicos, históricos y sociales más amplios del actual contexto. Temáticas recurrentes de debate han sido y siguen siendo en nuestros días las variaciones y la heterogeneidad de las trayectorias juveniles, así como las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo.

Los procesos de transición de los jóvenes y sus características vienen siendo estudiados en distintos países latinoamericanos. En las investigaciones recientes se destaca el carácter heterogéneo y situado de las juventudes, las distintas formas de vivenciarlas, las peculiaridades que revisten en el capitalismo global y las principales problemáticas que atraviesan la condición juvenil (Gotero y Weller, 2015).

Partiendo del debate sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, e inscribiéndolo en las discusiones acerca de las caracterizaciones respecto a la transición educación-trabajo, como advertimos, el objetivo de este texto es brindar evidencia de las transiciones de un segmento de la juventud en Argentina: los egresados 2011 de la educación secundaria. El argumento central es que durante los primeros años de egreso las transiciones van cambiando según las posibilidades concretas de combinar o excluir educación y trabajo, configurando trayectorias de vida diversas. Este análisis, en particular, expone ejercicios metodológicos cuantitativos sobre los recorridos realizados y destaca las movilidades entre la continuidad educativa posegreso y las combinaciones del grupo que estudia y trabaja.

En las investigaciones de campo sobre las juventudes existe relativo consenso en torno a que los jóvenes, como grupo social, experimentan transiciones que dejan de ser lineales (educación para el empleo) y estandarizadas, como se entendían antaño. Hoy muchos jóvenes no solo

combinan el estudio con el trabajo, sino que lo alternan: estudian, trabajan un tiempo y vuelven a estudiar, entre otras variantes (Saravi, 2015). En este sentido, se subraya el carácter heterogéneo que revisten las transiciones. Al mismo tiempo, existe disparidad de situaciones aun entre el grupo que comparte la realización de una única/excluyente actividad o entre quienes no realizan ninguna de ellas o entre aquellos que combinan en distintas variantes.

Respecto al mundo del trabajo y la inserción laboral, la incertidumbre es un rasgo observado por la mayoría de los estudios sobre las juventudes del presente siglo. Por cierto, es como un síntoma de un cambio generacional (aunque no resulta plenamente novedoso, ya que desde la década del setenta se produce un quiebre en el pleno empleo) que logra profundidad a fines de los noventa y 2000. Este es un aspecto sobre el carácter contemporáneo de las mismas transiciones.

De acuerdo con algunos autores, el tiempo entre que se deja de estudiar y se ingresa en el mercado laboral es una etapa clave, ya que marca la vida adulta. Los desafíos que demanda una inserción laboral adecuada son múltiples y en los diagnósticos sobre la transición los balances muestran que actualmente “este período es relativamente largo en la región latinoamericana”. Además, resulta ser entendido como un período no solo largo, sino también cargado de incertidumbre. De allí que avanzar sobre la problemática significa contribuir a dilatar los obstáculos o a crear las condiciones para compensar más rápido, con la generación de experiencias relevantes, un modo de nutrir trayectorias laborales para que adquieran una orientación ascendente, sobre todo para aquellos que parten de situaciones más desventajosas, es decir, los grupos más vulnerables (Gotero y Weller, 2015, p. 68).<sup>7</sup>

## Tiempo joven

El camino de la transición puede ser considerado en sí mismo un tramo con desafíos y múltiples pruebas u obstáculos a superar por los jóvenes. Las respuestas a estas pruebas pueden dar pistas para avanzar en la comprensión de las trayectorias laborales/profesionales/vitales. Es decir, pueden constituirse en conocimientos útiles para guiar las intervenciones públicas en acciones estratégicas, fundamentalmente contribuyendo a acompañar los tránsitos y generar mayores condiciones de bienestar para el conjunto.

En el marco local, este problema es analizado desde diferentes perspectivas y dimensiones. El grueso de los estudios se centra en las trayectorias laborales de los sujetos jóvenes, considerando grupos con distintas caracterizaciones (por ejemplo, jóvenes de determinado sector

---

7 Recuérdese que el rasgo históricamente característico de la región es la profunda desigualdad que afecta con creces al sector poblacional joven, como muestran estudios recientes (CEPAL, 2018).

social de pertenencia, en distintos ámbitos institucionales, trayectorias educativas, etcétera). Parte de las investigaciones que indagan con mayor especificidad en las transiciones entre educación y trabajo comprenden el trayecto posterior al nivel medio y la inserción laboral/continuidad educativa u otras ocupaciones.

También vale decir que en las últimas décadas en Argentina se produce una expansión institucional universitaria, especialmente en el territorio del Gran Buenos Aires. Este fue el escenario protagónico de la ampliación institucional, con la creación de 16 universidades<sup>8</sup> que se distribuyeron en los 24 municipios que integran un territorio caracterizado por concentrar la mayor parte de la población que vive en Argentina.<sup>9</sup> Ello se sumó a las modificaciones legislativas realizadas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas educativas implementadas en las últimas décadas, tanto en el nivel medio como en el superior, que delinearon trayectorias formativas más democráticas (Corica y Otero, 2017). En este sentido, Marquina y Chiroleau (2015) sostienen que las políticas inclusivas y democratizadoras en la educación superior en Argentina han tomado crucial relevancia en la política pública del último período, ampliando los programas de financiamiento estudiantil.

En este marco, en los análisis realizados para la presente investigación, se observa la propensión a la continuidad de los estudios superiores entre los jóvenes de la cohorte 2011 (Corica y Otero, 2015, 2018), lo que parecería indicar que se registran cada vez más trayectorias educativas extendidas.

Es más, siguiendo datos censales (Polo, 2016; Otero y Corica, 2015), en el largo plazo, una mirada en conjunto del sector poblacional joven indica que la tendencia es que cada vez más los jóvenes del país apelan a la combinatoria de estudio con trabajo. Investigaciones locales recientes indican que las continuidades educativas en combinatoria con las actividades laborales resultan una alternativa frecuente entre jóvenes de sectores medios y altos, en muchos casos ligadas al área de formación profesional a futuro o motivadas, entre otros, por la adquisición de experiencias acumulables (Busso y Pérez, 2015; Otero y Corica, 2017).

8 En el período 2004-2015 y luego de una de las crisis socioeconómicas más profundas de la Argentina, nuevas orientaciones en la política educativa dan marco a la creación de 16 universidades nacionales (Marquina y Chiroleau, 2015). Nuevamente el territorio privilegiado fue el Gran Buenos Aires, con la creación, por ley, de 8 universidades nacionales: Universidad Nacional de Avellaneda (2009), Universidad Nacional de Moreno (2009), Universidad Nacional Arturo Jauretche (2009), Universidad Nacional de José C. Paz (2009), Universidad Nacional del Oeste (2010), Universidad Nacional de Hurlingham (2014), Universidad Scalabrini Ortiz (San Isidro, 2015), Universidad Almirante Brown (2015).

9 Según el censo de 2001, la población de este distrito era de 8.684.437, y ascendió a 9.916.715 de habitantes en 2010, según el último censo. Considerando que el país tiene 40 millones de habitantes, el Gran Buenos Aires es de gran interés para analizar tendencias.

Más allá de esta mirada general, la combinación tiene sus particularidades según el sector social de proveniencia. La intensidad con que se realiza la actividad laboral y sus condiciones contextuales resultan menos favorables para los sectores bajos, lo que muestra los efectos de la dinámica estructural: los patrones de precariedad y vulnerabilidad para este sector no parecen revertirse pese a la baja del desempleo o las tendencias coyunturales de crecimiento (Otero y Corica, 2015).

Cabe aclarar aquí que en los primeros años posegreso del secundario las experiencias laborales que tienen los egresados participantes en la investigación son, en su mayoría, precarias. Ahora bien, los datos relevados dan cuenta de que la diferencia entre jóvenes de distintos sectores sociales está, sobre todo, en el tipo de tarea que realizan o en la rama de actividad de los trabajos. La posibilidad de vincular esa experiencia con la carrera educativa es lo que hace la diferencia en sus trayectorias (Corica y Otero, 2018).

Con estos indicios es que, a partir del análisis de los datos relevados en campo, se consideró en primer plano la inestabilidad que caracteriza a las actividades de los primeros años *a posteriori* de la finalización de la educación secundaria. Partiendo de allí se elaboró un conjunto de herramientas para mirar más de cerca el proceso y sus alcances. En función de ello y entendiendo la inestabilidad como el carácter transversal en el marco del cual se configuran las transiciones educación y trabajo, también nos preguntamos si se dan y cómo se expresan las desigualdades en función del sector social y el género entre los jóvenes de la muestra.

### **Las actividades entre los jóvenes egresados de la cohorte 2011**

En anteriores análisis parciales desarrollados en el marco de esta misma investigación y, por tanto, mediante la utilización de la base de datos aquí retomada, se ha arribado a una serie de hallazgos que dan cuenta de aspectos que hacen a la caracterización y el perfil de los recorridos a lo largo de todo el período de seguimiento. Sintéticamente, estos hallazgos se reducen a cuatro rasgos centrales: a) se alarga la obtención del título secundario a un año de posegreso; b) más jóvenes continúan estudiando carreras universitarias; c) la actividad laboral es complementaria, no excluyente, a la continuidad educativa; y d) la dedicación horaria al trabajo es diferencial según el sector social de los jóvenes y según si estudian o no.

Con ese telón de fondo, la idea vertebral es, como se mencionó, que durante los primeros años de egreso las transiciones van cambiando según las posibilidades concretas de combinar o excluir educación y trabajo, configurando trayectorias de vida diversas. Para profundizar el análisis de la dinámica de las actividades de educación y de trabajo que realizaron los

jóvenes en estos cinco años posegreso, a continuación se avanza en ver las continuidades, combinaciones, alternancias, movilidades, reversibilidades e inestabilidades en los recorridos.

### Primeros años de egreso

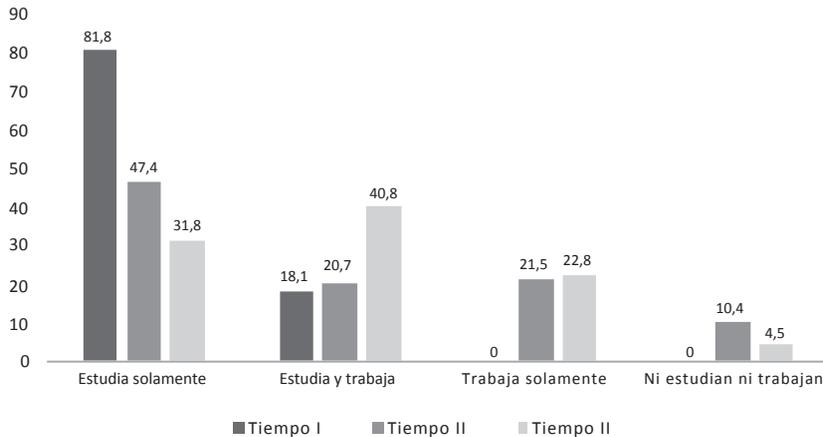
En este primer apartado analítico se presenta la distribución de las actividades educación-trabajo realizadas por los jóvenes en los distintos momentos de aplicación de encuestas durante el seguimiento.<sup>10</sup> En el tiempo I, es decir, en el último año de la escuela secundaria, casi todos los jóvenes estudiaban solamente (81,8%); solo un 18,1% estudiaba y trabajaba al mismo tiempo. Al año de haber egresado, es decir, en el tiempo II, la situación cambia: la cantidad de jóvenes que estudian se reduce a menos de la mitad (47,4%), el porcentaje de jóvenes que realizan ambas actividades (estudiar y trabajar) se incrementa apenas a un 20,7%, pero comienzan a aparecer otras situaciones, que son las de aquellos que pasan a trabajar como actividad principal y única (21,5%), es decir, que luego del egreso dejan de estudiar. A su vez, surge un grupo, que representa a un 10,4%, que no estudia ni trabaja.

Continuando con el registro de las situaciones en los distintos tiempos del seguimiento de egresados, la situación a los cinco años de egresar del secundario (tiempo III) vuelve a cambiar. Los jóvenes que se dedican a estudiar solamente siguen disminuyendo, esta vez a un 31,8%. Por el contrario, el grupo que combina ambas actividades se incrementa más que en la instancia anterior y alcanza un 40,8%, y lo mismo ocurre con los jóvenes que trabajan solamente, que aumentan casi 1% la proporción de la instancia anterior, es decir, 22,8%. En cambio, el grupo de jóvenes que al año de haber egresado no estudiaba ni trabajaba disminuye a casi la mitad: 4,5%. Es decir, durante los primeros años posteriores a haber finalizado la escuela secundaria los jóvenes suelen cambiar las actividades que realizan e incluso pasar de la inactividad a la actividad (esto ocurre tanto en los casos de quienes no trabajaban como en los de quienes no realizaban ninguna de las dos actividades).

---

10 Para realizar el ejercicio metodológico se decidió categorizar las distintas tomas de datos: tiempo I (año 2011), para la primera encuesta realizada a los estudiantes de la muestra que asistían al último año de la escuela secundaria; tiempo II (año 2012), para la encuesta telefónica aplicada a la misma población a un año del egreso; y tiempo III (año 2016), para la encuesta telefónica aplicada a los cinco años de haber egresado.

**Gráfico 1. Distribución porcentual de las actividades realizadas por jóvenes de la cohorte 2011, según toma de datos (2011, 2012, 2015)**



Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.

De modo que los datos relevados en el seguimiento de egresados dan cuenta de la variabilidad, movilidad y reversibilidad de las situaciones por las que pueden pasar los jóvenes en estos primeros años de la transición educación-trabajo a partir de las trayectorias recorridas a lo largo de los cinco años posteriores al egreso, así como de las tendencias generales según el momento y el ciclo de la transición en la que se encuentren.

Pero los datos también posibilitan profundizar en las tendencias y situaciones registradas a partir de la reconstrucción de las trayectorias que fue realizando cada uno de los egresados encuestados. Esta reconstrucción tendrá por objetivo constatar las primeras tendencias registradas en las distintas tomas o corroborar otros aspectos y elementos que influyen o definen estos cambios, como el género, el sector social de la escuela a la que asistieron o la posibilidad de revisar qué tipos de actividades, tanto educativas como laborales, han cambiado o revertido la situación original. Para ello, en el apartado siguiente se realiza un ejercicio metodológico y se definen aspectos centrales para la construcción de las trayectorias de los egresados 2011 de la escuela secundaria abarcados por el estudio.

### Hacia la construcción de una tipología de las trayectorias

Según lo desarrollado en el apartado anterior y como forma de profundizar en el análisis de los recorridos transitados por el conjunto de jóvenes involucrados en el estudio, aquí se presenta una propuesta de síntesis y caracterización de distintos perfiles de trayectorias.

La propuesta se basa en una nueva reagrupación cuantitativa que retoma las actividades realizadas por cada una de los jóvenes en las distintas tomas de datos, es decir, el tiempo I (en 2011, cuando aún transitaban el último año de la escuela secundaria), el tiempo II (en 2012, al año del egreso) y el tiempo III (en 2016, pasados cinco años del egreso).

El ejercicio metodológico permite captar la dinámica de las actividades realizadas durante los tres tiempos y, a partir de ello, caracterizar y describir la continuidad o las variaciones de las actividades de estudio y de trabajo, su combinatoria o la ausencia de ambas.

En función de lo anterior, se entiende posible observar el predominio de la continuidad o el cambio. Para ello se consideró una agrupación de las trayectorias a partir de las actividades vinculadas a lo educativo y lo laboral que los jóvenes realizaron en los distintos tiempos. En este sentido, se establecieron las siguientes definiciones:

#### **a. Descripción de trayectorias según temporalidad:**

1. *Continuas*: son aquellas trayectorias que implican la realización de la/s misma/s actividad/es en los tres momentos de toma de datos, es decir: los jóvenes estudian solamente o trabajan solamente o estudian y trabajan.
2. *Discontinuas*: son aquellas trayectorias que incluyen la realización en alguno de los tres tiempos de una sola de las actividades (los jóvenes estudian o trabajan) y en otros de los tiempos presentan ambas actividades combinadas. Se excluyen de esta categoría los casos de los que no estudian ni trabajan en alguno de los tiempos.
3. *Alternas*: son todas aquellas trayectorias que alternan las actividades entre los tres tiempos, es decir: en un momento los jóvenes estudian solamente, en otro momento trabajan solamente y en otro estudian solamente. En esta categoría se excluyen los casos que combinan estudio y trabajo en alguno de los tres tiempos.
4. *SINSIN*: son todas aquellas trayectorias en las que en alguno de los dos momentos posteriores al egreso (tiempo II o tiempo III) los jóvenes estaban sin estudiar y sin trabajar.

Si se observa el Cuadro 1, es notorio que el mayor porcentaje de la muestra se encuentra en las trayectorias que combinan el estudio con el trabajo (53,35%), mientras que quienes realizan alguna de estas actividades (estudiar o trabajar luego del egreso) de forma continua son un 28,7%. Por otro lado, se registra que durante los primeros cinco años posegreso un 12,8% de los jóvenes tienen trayectorias que en alguno de los momentos de toma de datos no se encontraban realizando actividades educativas ni laborales (SINSIN). A su vez, aparecen, de manera novedosa, las trayectorias en las que se alternan estudios y trabajo, que representan solo un 5,2% de los jóvenes.

Por lo tanto, en este primer ejercicio de reconstrucción de las actividades educativas y laborales que realizan los jóvenes posegredo, las trayectorias más frecuentes son las discontinuas<sup>11</sup> (más del 50%), les siguen las continuas (casi un 30%) y en menor medida las SINSIN (más de un 10%) y alterna (cerca de un 5%).

**Cuadro 1. Distribución de frecuencias y porcentual de jóvenes de la cohorte 2011, según trayectorias realizadas por temporalidad**

Trayectorias	Frecuencia	Porcentaje
Continua	83	28,7
Discontinua	154	53,3
SINSIN	37	12,8
Alternativa	15	5,2
Total	289	100,0

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.

A su vez, en estas trayectorias reconstruidas se consideró el sector social de la escuela de la cual provienen los jóvenes y si eran hombres o mujeres. De allí, surgen diferencias que resaltan la desigualdad de los itinerarios. En esta dirección, la mayoría de las trayectorias SINSIN se verifican entre los jóvenes provenientes de las escuelas de sectores bajos. En cambio, las trayectorias con continuidad se encuentran entre los jóvenes de los sectores medios y altos. En cuanto a la distinción según el género, la distribución de las proporciones entre las trayectorias continua y discontinua son bastante semejantes, aunque en las continuas predominan las mujeres (32,2%) frente a los varones (25%) y en las discontinuas predominan los varones (56,9%) frente a las mujeres (49,7%). En cambio, en las trayectorias SINSIN, predominan las mujeres (14%), aunque la proporción de varones es de un 11% —hay solo una pequeña diferencia de 3%—, y en las trayectorias que alternan predominan los varones (6,9%) por sobre las mujeres (3,5%).

11 Estas trayectorias discontinuas son presentadas por jóvenes que combinan discontinuamente actividades educativas con actividades laborales. Son los casos que, en un primer tiempo, hacían ambas actividades, en un segundo tiempo solo una actividad y en el tercer tiempo vuelven hacer ambas actividades de forma combinada, por ejemplo.

**Cuadro 2. Trayectorias por temporalidad para la cohorte 2011 según sector social de la escuela y sexo**

Trayectorias	Sector social de la escuela			Sexo		Total
	Bajo	Medio	Alto	Femenino	Masculino	
Continua	21,9	<b>31,4</b>	<b>32,0</b>	32,2	25,0	28,7
Discontinua	<b>40,6</b>	<b>57,9</b>	<b>61,3</b>	49,7	56,9	53,3
Alternas	6,6	6,6	1,3	3,5	6,9	5,2
SINSIN	<b>30,8</b>	4,1	5,3	14,7	11,1	12,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.

Como segundo ejercicio metodológico y analítico se consideró el agrupamiento anterior, pero pensando en la direccionalidad de las trayectorias que los jóvenes habían desarrollado a lo largo de estos cinco años posegros. En este sentido, se realizaron las agrupaciones calificando las actividades (educativas y laborales) según la direccionalidad del trayecto realizado en los itinerarios educativos y los laborales a lo largo de los tres tiempos, donde se encontraron líneas rectas, circulantes, entrecruzadas y yuxtapuestas. Por eso, se procedió al reagrupamiento de las trayectorias en una nueva formulación categorial basada en graficar estos trayectos. Para ello se consideraron y adecuaron a los fines del estudio las definiciones de la RAE de las siguientes palabras: 1) *lineal*, perteneciente o relativo a la línea; en este estudio, hace referencia a la representación de un trayecto de forma alargada y estrecha, como una línea, y que se repite progresivamente y manteniendo la misma proporción; 2) *vacilante*, que se mueve indeterminadamente, titubea, está poco firme en su estado; en el estudio, se aplica a trayectos que tienden a moverse de un lado a otro por falta de estabilidad o equilibrio y que muestran vacilación o indecisión; y 3) *acoplada*, cuando una pieza está acoplada, significa que fue ajustada al sitio en el que debe ser colocada o agrupada con otras de manera tal que su funcionamiento combinado produce el resultado conveniente; en el estudio los trayectos identificados con esta categoría presentan tramos que se integran y funcionan armónicamente.

En este sentido, se resignificaron los trayectos e itinerarios registrados a partir de pensar en un mapa de movimientos en cuanto a inicio y terminalidad de las actividades educativas y laborales que realizan los egresados incluidos en la presente investigación. Para ello, las categorías lineal, vacilante y acoplada dan cuenta de las trayectorias, que van en distintas direcciones (vacilantes), que marcan trazos que se unen o se integran (acopladas) o en una

dirección, como las trayectorias lineales. Así, se avanzó hacia la construcción de una tipología de trayectorias según direccionalidad.<sup>12</sup>

### **b. Descripción de trayectorias según direccionalidad:**

1. *Lineales*: son todas aquellas trayectorias de los jóvenes que, en los tiempos I, II y III, estudian solamente; también aquellas de los que en los tiempos II y III trabajan solamente o no estudian ni trabajan en ambos tiempos. Es decir, aquellas trayectorias de jóvenes que, posegredo, realizan la misma actividad (se excluyen las de aquellos que realizan en el tiempo I ambas actividades).
2. *Vacilantes*: son todas aquellas trayectorias que involucran la alternancia de las actividades, en un tiempo los jóvenes estudian solamente y en otro trabajan solamente, y aquellas de los jóvenes que no estudian ni trabajan de forma discontinua.
3. *Acopladas*: son todas aquellas trayectorias que presentan la combinación de ambas actividades en alguno de los tres tiempos (se incluyen las de aquellos que realizan en el tiempo I ambas actividades).

Según los datos procesados, las trayectorias que predominan entre los jóvenes egresados de la muestra son: la trayectoria acoplada, con el 56,4%, a la que le siguen las trayectorias lineales, con un 26,3%, y las vacilantes, con 17,3%. Entre las vacilantes encontramos la mayoría de casos de jóvenes que no estudian y no trabajan, y en menor medida a quienes alternan el estudio un año y otro año el trabajo, sin combinar ni estabilizar a lo largo del tiempo las actividades que realizan. En cambio, en las trayectorias lineales predominan los casos de quienes estudian solamente y entre las trayectorias acopladas los que combinan ambas actividades (estudiar y trabajar) de forma discontinua (ver Anexo, Cuadro A1).

---

12 Rememorando las distintas tipologías propuestas por Casal (trayectorias de aproximación sucesiva) y Machado País (trayectorias yo-yo) es que se pensó en esta nueva categorización. Como trayectorias de aproximación sucesiva Joaquim Casal identifica itinerarios de jóvenes que apuntan hacia una inserción con éxito que les demanda toma de decisiones e itinerarios de formación prolongados, pero también ciertas demoras o ajustes a las situaciones de estudio o trabajo y, finalmente, atrasos en el mismo proceso de emancipación familiar por razones económicas o de estrategia. El término es muy descriptivo de una forma basada en el ensayo-error y en la moratoria de decisiones complejas (elección de carrera, vida en pareja, créditos hipotecarios, etcétera). Por su parte, Machado País, por ejemplo, llama yo-yo a la trayectoria que va y vuelve de una condición a otra: el estudiante que comienza a trabajar y luego vuelve a ser estudiante, o el dependiente que pasa a la independencia y luego vuelve a la dependencia. Ahora bien, la idea de pensar estas nuevas categorías mediante el ejercicio metodológico es poner el foco en la variabilidad de rumbos o cambios de trayectorias que cuestionan el carácter lineal y reversible de los procesos de transición.

**Cuadro 3. Distribución de frecuencias y porcentual de jóvenes de la cohorte 2011, según trayectorias realizadas por direccionalidad**

Trayectorias	Cantidad	Porcentaje
Lineales	76,0	26,3
Vacilantes	50,0	17,3
Acopladas	163,0	56,4
Total	289,0	100,0

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina, FLACSO-USAL.

A su vez, las trayectorias según direccionalidad son distintas de acuerdo con el sector social de la escuela. Entre los jóvenes de los sectores bajos predominan las trayectorias vacilantes. En cambio, en los sectores medios y altos predominan las trayectorias acopladas. Mientras que las trayectorias lineales son, en su mayoría, de jóvenes pertenecientes a los sectores medios. Cabe señalar que no existen grandes diferencias entre hombres y mujeres según esta tipología de trayectorias.

Por lo tanto, las trayectorias posegreso que se fueron reconstruyendo a lo largo de los ejercicios metodológicos resaltan los aspectos y características diferentes y diferenciales según la temporalidad y la direccionalidad, así como las actividades que los jóvenes fueron realizando. Se destaca que hay trayectorias más inestables (las vacilantes) y más estables (las acopladas y lineales). Pero, a su vez y considerando los distintos agrupamientos realizados, las trayectorias más inestables presentan situaciones más complejas de revertir: son las que presentan mayoritariamente ausencia de actividad educativa a lo largo del análisis.

### Entre estabilidad y cambios

Ahora bien, en una nueva etapa analítica hemos dado prioridad a la variable temporal, a partir de incorporar cuán móvil o no ha sido la distribución de las actividades realizadas por los jóvenes de la muestra al promediar el recorrido del seguimiento que hemos instrumentado mediante la presente investigación longitudinal. A modo de distinguir ciertas características que refieren más a las novedades-discontinuidades o, por el contrario, a la continuidad de modos de transición educación-trabajo, hemos reforzado en la variable temporal caracterizando las trayectorias a partir de su mayor o menor propensión a la movilidad. La descripción de esta tipología de trayectorias se detalla a continuación.

### c. Descripción de trayectorias según movilidad:

1. + *Móviles*: reúne las trayectorias de aquellos que, en los distintos tiempos, han cambiado las actividades que desarrolla.
2. - *Móviles*: reúne las trayectorias de aquellos que, en los tres tiempos, especialmente entre los tiempos II y III, no han cambiado de actividad.

Según el Cuadro 4, la síntesis establece la prevalencia de un mayor porcentaje de movilidad entre los recorridos de los jóvenes de la muestra, aunque la diferencia entre ambos tipos de trayectorias es de un 10%, 45,3% y 54,7% respectivamente.

**Cuadro 4. Trayectorias por movilidad según recorridos realizados en los cinco años posegreso. Cohorte 2011**

Trayectorias	Cantidad	Porcentaje
- Móviles	131	45,3
+ Móviles	158	54,7
Total	289	100

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.

Entre las trayectorias más móviles predominan las mujeres (51,9%) y los jóvenes de los sectores medios (41%) y bajos (33,3%). Por el contrario, en las trayectorias menos móviles se destacan apenas los varones (52,7%) por sobre las mujeres (47,3%) y los jóvenes de los sectores medios (43,5%) (ver Anexo, Cuadros A2 y A3).

Contrario a lo que se hubiera pensado, a partir de las tendencias generales sobre la mayor reversibilidad y los cambios en las trayectorias de los jóvenes, nos encontramos con que, al considerar el carácter de más o menos móvil, resultan de este ejercicio —y para esta muestra— dos grupos claros: el grupo de jóvenes que se encuentran en la trayectoria menos móvil se caracteriza por incluir a quienes en ambas tomas de datos del estudio longitudinal se encontraban estudiando solamente, es decir, son estudiantes y jóvenes de sectores medios y altos y son, en menor medida, también aquellos que trabajan solamente posegreso en los tiempos II y III, así como los que combinan en ambos tiempos ambas actividades; en cambio, el grupo cuyas trayectorias son más móviles se caracteriza por estar compuesto por jóvenes que son ambivalentes en sus actividades y son mayoritariamente de sectores bajos y medios: en una toma de datos combinan el estudio con el trabajo, en otra solo trabajan o solo estudian, o en alguna de esas tomas no realizan ninguna de las dos actividades.

Por último, y a partir del ejercicio metodológico realizado, nos preguntamos sobre los factores y efectos de las temporalidades, la movilidad y las direccionalidades de las trayectorias y cuánto de estas variables puede tener un elemento explicativo en las trayectorias de los jóvenes en los procesos de transición educación-trabajo. Uno de los cuestionamientos de fondo en cuanto a la movilidad de las trayectorias de los jóvenes en estos primeros años de la transición es cuánto de estas experiencias está vinculado con la reversibilidad o no de situaciones precarias o en riesgo o de mayor vulnerabilidad que se perpetúan o predicen situaciones a futuro.

Debatir sobre conceptos como transición, trayectorias, reversibilidad y linealidad es uno de los objetivos finales de este artículo. El ejercicio metodológico cuantitativo longitudinal realizado puede abrir puntas para pensar la importancia o no de los primeros años de la transición o las formas en que se dan estos procesos, considerando que durante los primeros años de egreso las transiciones van cambiando según las posibilidades concretas de combinar o excluir la educación del trabajo, configurando trayectorias de vida diversas.

### **A modo de cierre**

Según distintas investigaciones recientes, el pasaje de la juventud a la edad adulta se ha ido alargando en el tiempo, volviéndose su delimitación una línea borrosa. En este marco, los procesos de transición entre educación y trabajo tienen que repensarse con nuevas dimensiones y fenómenos que resultan de un progresivo proceso de desinstitucionalización y desritualización de este pasaje. En esta dirección es que en el presente artículo se abordó mediante un estudio longitudinal el análisis de estos procesos en los primeros años posegreso de la escuela secundaria de un grupo de jóvenes que viven en la ciudad y la provincia de Buenos Aires.

Este período del ciclo biográfico se ha universalizado y uniformizado con relación a los sectores sociales y el género de las personas jóvenes, especialmente por el alargamiento del proceso formativo que caracteriza a esta cohorte. Pero detrás de esta uniformidad surgen, a partir del ejercicio metodológico, aparentes fenómenos complejos, procesuales y graduales. Es decir, encontramos distintas trayectorias que se presentan más o menos estables y otras con cambios de rumbos que, a lo largo de los cinco años posegreso, se complejizan, algunas se convierten en situaciones vulnerables y otras logran trayectos más exitosos.

La adquisición de experiencias puede tener un peso importante en la acumulación de aprendizajes calificados. Como contracara, puede estar indicando, desde el inicio, condiciones desiguales que podrían tender a perpetuarse a futuro y a afectar el desarrollo en distintos planos vitales. De aquí surgen dos interrogantes de trasfondo a partir del ejercicio metodológico:

por un lado, cuánto pesan las experiencias diferenciales de los primeros tramos y, por otro, cuánto dicen sobre las futuras posiciones en el mercado de trabajo.

En lo que atañe a lo laboral, el aporte de material empírico sobre los primeros años de la transición es relevante —aunque no predictivo— en el mapa de las tendencias, obstáculos y respuestas generadas por los jóvenes ante las situaciones que atraviesan. Los primeros años posegreso constituyen un modo de incursionar en la etapa inicial, frecuentemente de búsqueda de inserción laboral-primer empleo. No obstante, no puede obviarse que la dinámica inestable y las reversibilidades, alternancias, etcétera, en cuanto a las actividades que realizan los jóvenes, vuelven necesaria la búsqueda de acercamientos longitudinales y diacrónicos más que fotografías a punto fijo.<sup>13</sup>

Por otro lado, la evidencia empírica analizada da cuenta de que las trayectorias son heterogéneas en su configuración. Los datos arrojan que un poco más de la mitad de las trayectorias son móviles, sin embargo, el resto de ellas sigue teniendo estabilidad en las actividades posegreso. Este dato confirma que la idea de linealidad que caracterizaba la transición educación-trabajo en décadas anteriores se debilita. Las trayectorias también se registran como discontinuas y acopladas en su mayoría. Es decir, dejan de estar estandarizadas e institucionalizadas en cuanto al orden en el cual se realizan las actividades educativas y laborales a lo largo del tiempo, así como en cuanto a los cambios de instituciones donde se desarrollan ambas actividades.

Por lo tanto, el ejercicio de reconstrucción de trayectos educativos y laborales de jóvenes egresados del nivel medio arroja indicios de que los procesos de transición tienden a ser cada vez más diversos y distintos. Esto se ve especialmente en las trayectorias configuradas según la temporalidad, donde la discontinuidad, continuidad, alternancia e inactividad educativas y laborales resultan ser diferentes entre mujeres y varones y entre los distintos grupos sociales. También da cuenta de que la transición educación-trabajo es un proceso que se da a lo largo del tiempo y que implica cambios de rumbos que, en algunos grupos sociales, parecieran ser reversibles. Sin embargo, del ejercicio también resulta que, a mayor movilidad en los primeros años, mayor probabilidad de trayectorias erráticas o vulnerables. Según los datos procesados en estas situaciones, en su mayoría, se trata de las mujeres de sectores bajos que presentan en su transición mayores cambios de actividades educativas y laborales, inclusive alcanzando en algunos momentos la inactividad. Por otro lado, encontramos a jóvenes de los sectores medios y altos, varones, que continuaron estudios superiores y tienen experiencias laborales vinculadas con sus estudios, así como a mujeres de estos grupos sociales con trayectorias universitarias y con antecedentes laborales calificados.

---

13 Esto hace tomar en cuenta ciertos recaudos, ya que no son situaciones estáticas. Justamente, el rasgo característico es la inestabilidad.

En este sentido, se observa que la distinción de trayectorias según las tipologías construidas invisibiliza muchas veces desigualdades educativas y laborales en cuanto a la diferenciación en términos de calidad y calificación de los trabajos que obtienen y en cuanto a los estudios possecundario que logran realizar (carreras universitarias, terciarias o de formación profesional). Por ejemplo, las mujeres de sectores medios y bajos que lograron continuar estudiando, en algunos casos, combinaron sus estudios con trabajos esporádicos y no calificados, y han cambiado de carrera, inclusive pasando de carreras universitarias a estudios terciarios. Presentan trayectorias discontinuas, vacilantes y más móviles. Por otro lado, podemos encontrar a varones de sectores medios que presentan trayectorias vacilantes y más móviles, pero que a lo largo de la transición van realizando, de forma gradual, su proceso de inserción laboral con experiencias laborales calificadas, revertiendo situaciones complejas.

Las situaciones descriptas son algunas de las que integran la diversidad de situaciones que encontramos detrás de la clasificación en los distintos tipos de trayectorias utilizados en el ejercicio metodológico, con el objetivo de mostrar que se hacen necesarias, para pensar las trayectorias educativas y laborales juveniles, nuevas categorías que distingan las experiencias educativas y laborales por calidad, tipo o lugar, ya que las características de esas experiencias (universitarias o de formación profesional, trabajos de operarios o profesionalizantes) en los primeros años posegreso van a ser claves para revertir la desigualdad de origen.

### Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture y Society*, 9(1), pp. 97-123.
- Busso, M. y P. Pérez (2015). Combinar trabajo y estudios superiores. ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Revista Población y Sociedad*, 22, pp. 5-29.
- Casal, J.; M. García; R. Merino y M. Quesada (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, pp. 21-48.
- Corica, A. y A. Otero (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Revista Población y Sociedad*, 24(2), pp. 33-64.

- Corica, A. y A. Otero (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Revista Última Década*, 48, pp. 133-168.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2018). *La ineficiencia de la desigualdad 2018*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, pp. 788-792.
- Du Bois-Reymond, M. y A. López Blasco (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), pp. 11-29.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), pp. 21-45.
- Furlong, A. y F. Cartmel (2007). *Young people and social change*. New York: McGraw Hill.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gotero, S. y J. Weller (2015). *¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes de América Latina*. Serie Macroeconomía del Desarrollo, 169. Santiago de Chile: CEPAL.
- OCDE/CEPAL/CAF (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. París: OECD Publishing.
- Machado País, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthrope.
- Otero, A. y A. Corica (2015). Perspectivas educativas y laborales de los jóvenes latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), pp. 9-42.
- Polo, R. (2016). *¿Cómo combinan los jóvenes asistencia a la escuela y trabajo? Evolución de las combinaciones posibles durante el período 1970-2010. Análisis de las diferencias según género y edad, y por regiones del país*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata 5, 6 y 7 de diciembre de 2016.

- Santamaría, E. (2012). *Trayectorias laborales en los márgenes del empleo: políticas, subjetividades y experiencias de jóvenes en la precariedad laboral*. Vitoria-Gasteiz: Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México.
- Walther, A.; B. Stauber; A. Biggart; M. du Bois-Reymonds; A. Furlong; A. López Blasco; S. Mørch; J. M. Pais (eds.) (2002). *Misleading Trajectories? Integration Policies and Young Adults in Europe*. Opladen: Leske+Budrich.
- Walther, A. y W. Plug (2006). Transitions from school to work in Europe: Destandardization and policy trends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 113, pp. 77-90.

### **Contribución de autoría**

El trabajo fue realizado en un 50% por Agustina María Corica y en un 50% por Analía Elizabeth Otero.

## Anexo

**Cuadro A1. Trayectorias por direccionalidad para la cohorte 2011, según actividades realizadas a lo largo del seguimiento**

Trayectorias	Actividades	Cantidad	Porcentaje*
Lineales	Estudia solamente	55	72,4
	Trabaja solamente	19	25,0
	SINSIN continuo	2	2,6
Vacilantes	Estudia/Trabaja	15	30,0
	SINSIN discontinuos	35	70,0
Acopladas	Combinan-continuo	9	5,5
	Combinan continuo posegreso	7	4,3
	Combinan discontinuo	147	90,2

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL. \* El porcentaje se presenta por trayectoria.

**Cuadro A2. Trayectorias por temporalidad para la cohorte 2011, según sector social de la escuela y sexo**

Trayectorias	Sector social de la escuela			Sexo		Total
	Bajo	Medio	Alto	Femenino	Masculino	
Menos móviles	29,8%	<b>43,5%</b>	26,7%	47,3%	<b>52,7%</b>	100,0%
Más móviles	<b>33,3%</b>	41,0%	25,6%	<b>51,9%</b>	48,1%	100,0%
Total	31,7%	42,2%	26,1%	49,8%	50,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.

**Cuadro A3. Trayectorias por temporalidad para la cohorte 2011, según sector social de la escuela y sexo**

Trayectorias	Sector social de la escuela			Sexo	
	Bajo	Medio	Alto	Femenino	Masculino
Menos móviles	42,9%	<b>47,1%</b>	<b>46,7%</b>	43,4%	47,9%
Más móviles	<b>57,1%</b>	52,9%	53,3%	<b>56,6%</b>	<b>52,1%</b>
Total	100,0	100,0	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto "Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina", FLACSO-USAL.



## CONFERENCIA: VERDAD Y MEMORIA NUEVOS DESAFÍOS ÉTICOS EN LAS ORGANIZACIONES GLOBALES

Jean-Philippe Bouilloud

### Resumen

Este artículo contiene la transcripción de la conferencia magistral de Jean-Philippe Bouilloud en el Coloquio *Repensando la Relación Europa-América Latina en un Mundo en Disrupción*, organizado por el Centre d'Etudes et de Recherche Amérique Latine Europe (CERALE) y la Universidad de los Andes (UNIANDES) en 2018. El coloquio tuvo como ejes la innovación, el emprendimiento y el desarrollo sostenible, y se realizó en la sede UNIANDES de Cartagena de Indias (Colombia) entre el 30 de mayo y el 1 de junio de 2018.

**Palabras clave:** ética, historia, verdad, memoria.

### Abstract

*Conference: Truth and memory. New ethical challenges in global organizations*

This article contains the transcript of the master conference by Jean-Philippe Bouilloud at the Colloquium *Rethinking the Europe-Latin America relationship in a world in disruption*, organized by the Center d'Etudes et de Recherche Amérique Latine Europe (CERALE) and the University of Los Andes (UNIANDES) in 2018. The colloquium focused on innovation, entrepreneurship and sustainable development and took place at the UNIANDES campus in Cartagena de Indias (Colombia) between May 30 and June 1, 2018.

**Keywords:** ethics, history, truth, memory.

**Jean-Philippe Bouilloud:** Profesor de Organización y Epistemología y Sociología de las Ciencias en la Escuela Superior de Comercio de París (ESCP) Business School. Graduado de la Escuela de Estudios Superiores de Comercio (HEC) de París. Tiene un doctorado en Sociología y una habilitación posdoctoral para la dirección de Investigaciones. También es profesor de la Universidad de París VII y de varias universidades de otros países.

ORCID iD: 0000-0003-3843-6769

Email: bouilloud@escp.eu

## Introducción

En materia de verdad e información nos encontramos ante un mundo nuevo. Las revelaciones recurrentes de los lanzadores de alertas (*whistleblower*) sobre empresas u organizaciones, los nuevos métodos de espionaje a gran escala en los países desarrollados, la presión ejercida por las redes sociales, así como las nuevas formas de influencia basadas en algoritmos y en el *big data* (a modo de ejemplo, pensemos en Cambridge Analytica y la cuestión del Brexit) hacen que estemos ante nuevos desafíos en materia de ética de la verdad.

Además, como veremos con algunas empresas, lo económico y lo político actúan a menudo en connivencia. ¿Cuál es la línea ética divisoria entre lo que es aceptable hacer en un contexto restrictivo y lo que hay que prohibir? ¿Cuál es la responsabilidad de una empresa —persona moral— respecto a los comportamientos de sus antiguos directivos — personas físicas—? ¿Qué hacer con un molesto pasado que no se reconoce? Se trata, al mismo tiempo, de una cuestión moral y de una cuestión sobre lo que Ricoeur llama “justa memoria”.

Al preparar esta conferencia, me vinieron a la mente varias ideas relacionadas con numerosas obras: en primer lugar, *El coraje de la verdad*, del último año académico de Michel Foucault en el Collège de France; en segundo lugar, *La memoria, la historia, el olvido*, de Paul Ricoeur; y, por último, *Truth and truthfulness*, de Bernard Williams. Me gustaría invitarlos hoy a una especie de diálogo entre estas obras, desde la perspectiva de nuestra actualidad política y económica, por medio de algunos ejemplos ilustrativos.

## Frente al pasado: la cuestión de la justa memoria

Hay una ética de la verdad, según Williams, y un coraje de la verdad, según Foucault, pero ¿hay una ética, o un coraje, de la memoria y del olvido? Eso es lo que vamos a analizar a partir de Ricoeur.

## Renault y Hugo Boss: la cuestión de la memoria

La compañía Renault, propiedad de Louis Renault, trabajó mucho para los alemanes en la Segunda Guerra Mundial, al punto tal que los aliados bombardearon las fábricas de Renault para reducir la producción. Louis Renault era, además, partidario de un acercamiento entre Francia y Alemania, y próximo

a los movimientos franceses de extrema derecha (Cagoule, Croix de Feu). Tras la guerra se le recriminaron su enérgica implicación a favor de los alemanes y sus simpatías con el régimen de Pétain: ahí donde él veía una orden que debía obedecer, otros veían simpatía por los nazis. La compañía Renault fue nacionalizada en 1945 y luego nuevamente privatizada, pasando a cotizar en bolsa en los años noventa.

En comparación con otros fabricantes franceses, como Peugeot, que no fueron muy cooperativos con el ocupante e intentaron no colaborar demasiado, incluso protegiendo resistentes, Renault fue víctima de un conjunto de factores que aceleraron su nacionalización: la personalidad autoritaria del dirigente, su clara simpatía hacia la extrema derecha y su gran implicación con los alemanes en el esfuerzo bélico.

El segundo ejemplo es Hugo Boss. La firma Hugo Boss, creada en 1924, fue el principal proveedor de ropa del ejército alemán y del partido nazi. Al parecer, su fundador estaba afiliado al partido nazi desde 1931. Fue condenado tras la guerra por haber sido “nazi por oportunismo”, y tras su muerte, en 1948, la compañía pasó a ser dirigida por su yerno.

En su página web no es fácil encontrar este breve recordatorio histórico:

“In the past HUGO BOSS AG has often been confronted by vague statements regarding its history. Hugo Ferdinand Boss established his workshop in 1924, as a consequence of which his company operated during the Third Reich and the Second World War. During this period the factory employed 140 forced laborers (the majority of them women) and 40 French prisoners of war. When the Group became aware of this fact, it made a contribution to the international fund set up to compensate former forced laborers.

Out of respect to everyone involved, the Group has published this new study with the aim of adding clarity and objectivity to the discussion. It also wishes to express its profound regret to those who suffered harm or hardship at the factory run by Hugo Ferdinand Boss under National Socialist rule.” (web de Hugo Boss).

El análisis de este texto es interesante. Al mencionar que la empresa se fundó en 1924, se indica que vivió el período de la Alemania nazi como una simple constatación histórica, omitiendo el hecho de que su fundador estaba afiliado al partido nazi desde 1931 y que su principal cliente era el régimen nazi. Por otro lado, en la web, la historia de la compañía actual solo empieza en 1946, en un deseo de ruptura —u olvido— respecto a los abusos del pasado. Este trabajo de memoria se hizo, sobre todo, bajo la presión de algunos periodistas norteamericanos, que obligó a Hugo Boss a financiar un estudio histórico<sup>1</sup> y a participar en la creación de un fondo de indemnización para los trabajadores

---

1 Köster, 2011.

forzados. La tentación de separar la “persona moral” de la empresa (nacida en 1946) de la “persona física” de los actores no basta: es un recurso que no logra proteger la reputación de la empresa. Vemos bien aquí cómo se opera una “reconfiguración” de la memoria en el relato que se hace.

**Imagen 1. Publicidad de Hugo Boss**



Fuente: Hugo Boss, 1934: “SA, SS, HJ [Hitler Jugend] Uniformen”.

### **Pensar la memoria con Ricoeur**

La reflexión sobre el tiempo en la obra de Paul Ricoeur empieza en los años ochenta (Ricoeur, 1983) y culmina con su última gran obra, *La memoria, la historia, el olvido* (2000), en la que el autor aborda las cuestiones de las posibilidades de la historia y el lugar de la memoria en la sociedad. Su planteo utiliza conceptos que pueden ser útiles para reflexionar sobre los desafíos de la memoria en las organizaciones.

En primer lugar, para pensar la historia hay que pasar por “aquello que hace memoria”: no puede haber historia sin hechos, datos o relato que cuenten lo que ocurrió en el pasado. Para Ricoeur, la historia es la sabia heredera de la memoria (Ricoeur, 2000), y la historia siempre es un relato que se encarga de dar sentido a un pasado, por medio de una configuración y unas formas narrativas, reconociendo lo que es sabido por todos (trabajadores forzados en

el caso de Boss), pero minimizando los elementos negativos (por ejemplo, la inscripción de Hugo F. Boss en el partido nazi).

Cualquier reflexión histórica empieza, por tanto, con una reflexión sobre la memoria, y Ricoeur establece aquí la distinción entre *mneme* (memoria) y *anamnesis* (reminiscencia), entre el recuerdo que surge y el esfuerzo por recordar. En el ámbito de las organizaciones, la historia es vista como algo que debe ser controlado: la revelación de algo vergonzoso en el pasado puede llevar a la organización a un cuestionamiento doloroso (Anteby y Molnár, 2012) o a que vuelva a aparecer pese a los esfuerzos de los directivos. La organización prefiere así a *anamnesis* y desconfía de *mneme*, a quien no puede controlar: el gran reto de la “*rhetorical history*” (Suddaby *et al.*, 2010) es lograr sacar la máxima ventaja competitiva de esta historia que viene de la *mneme*.

No obstante, para la reflexión sobre la dirección de una organización, lo más interesante de Ricoeur quizás sea su visión de la ética de la memoria y la historia. Ricoeur subraya que, de hecho, la mirada histórica puede convertirse en mirada ética, pues historiadores y jueces tienen una presunción de imparcialidad y el historiador, como el juez, ocupa una posición de tercero y aspira o pretende ser imparcial. Así, cuando Boss encarga a un historiador que examine el pasado de la empresa se está exponiendo *ipso facto* a su juicio, mostrando el papel central de ese tercero, que aparece también en los procesos de reconciliación en los países que conocieron dictaduras, *apartheids* o guerras civiles, a través de instituciones como la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) en Argentina, la Comisión Verdad y Reconciliación en África del Sur, etcétera.

Para Ricoeur, la historia implica una política de la justa memoria o, en otros términos, una ética de la memoria. Distingue tres tipos de problemas éticos: la memoria imposibilitada o lesionada (por ejemplo, tras un trauma), la memoria “abusivamente ordenada” u obligada y la memoria manipulada (por ejemplo, por la ideología). Apunta que, en la mayoría de los casos, la memoria manipulada es más un abuso de olvido que un abuso de memoria (2000, p. 97). Retomando la noción de *mise en intrigue* (puesta en intriga), presente en muchas de sus obras, Ricoeur muestra que es la narratividad del relato la que revela las estrategias de olvido o rememoración.

Con la memoria obligada, el autor evoca la cuestión del deber de memoria, que trae necesariamente a colación la noción de deuda, en la medida en que los coetáneos se sitúan en una posición de deudores respecto a quienes les han precedido: aquí se plantean las cuestiones de arrepentimiento y reconciliación, intentadas por numerosos países que han vivido una transición democrática tras períodos de dictadura o “dictablanda”.

Ricoeur indica, al final de su obra, hasta qué punto el perdón es difícil, aunque este perdón le parece indispensable para reconciliar al cuerpo político con su pasado. Sin embargo, la posición de Ricoeur plantea dos

cuestiones o problemas. La primera cuestión se refiere al estatus de la justicia: si el perdón se concibe como prácticamente la única posibilidad de una “memoria feliz”, de un cuerpo político reconciliado consigo mismo, se olvida la dimensión catártica y reparadora que tiene la función jurídica: el proceso, mediante una reafirmación solemne a cargo de los representantes de la sociedad (jueces) y condenando al culpable, permite a la víctima realizar su duelo. Antes del perdón está la justicia; el perdón solo puede venir legítimamente después.

Más aún, al oponer memoria y olvido, Ricoeur pasa por alto un elemento muy apreciado por las organizaciones: el secreto. Pues si el olvido no se encomienda, el secreto se organiza: y aquí es por donde se les puede hacer daño a las empresas. Para Simmel (1906), las interacciones sociales se basan en diferentes formas de conocimiento imperfecto o disimulado y, sobre todo, en el secreto, que forma nuestras relaciones sociales por nuestra capacidad de decir o callar informaciones, protegiendo así a un individuo o grupo contra la sociedad exterior. El secreto es una forma de mantenerse al margen. El término viene del latín *secretus* (separado, sin testigos), que deriva de *secernere* (poner aparte, expulsar, eliminar), lo que nos remite a un aspecto principal del secreto: “está tan ausente en ciertos lugares como presente en otros” (Rouillé, 2004). Una de las funciones del secreto, según lo analiza Simmel, es permitir escapar al control y, por tanto, al poder del otro, aunque también hace posible ocultar acciones heroicas o positivas, en las que el secreto es una garantía del valor. Así, pues, para Simmel, el secreto es éticamente neutro, dominado únicamente por la intención subyacente y el contexto.

Más aún, Simmel constata que los intercambios sociales se apoyan a menudo en un conocimiento imperfecto del otro, en imágenes y percepciones necesariamente incompletas: por lo tanto, el error y las aproximaciones tienen en definitiva tanta importancia social como la verdad, que para Simmel no es el eje de las interacciones. El reclamo de franqueza no queda, por lo tanto, obsoleto, por ser al mismo tiempo —dado que la verdad puede no ser conocida— irrealista socialmente e imposible lógicamente. Sin embargo, en las organizaciones, la estrategia del secreto no puede escudarse en la imprecisión de las relaciones sociales usuales: se trata, por lo contrario, de una estrategia narrativa, de un deseo de poner aparte que permite preservar el poder o la reputación, porque la revelación del secreto comprometería el poder o la reputación (cosas coincidentes, pues la reputación es fuente de poder). La clave de este esfuerzo por olvidar es, en efecto, la conservación del poder que evoca Simmel. La cuestión de la memoria, como la del secreto, se convierte así en la cuestión de aquello que conviene decir y sus consecuencias.

## La tensión ética de la verdad en las organizaciones

Todos o casi todos conocemos el caso Enron, que fue noticia durante su quiebra en 2001 y que precipitó, a su vez, la de Arthur Andersen y sus auditores. La compañía Enron, que era una de las que mayor cotización tenía en las bolsas norteamericanas, había creado innumerables estructuras *offshore* para ocultar sus lamentables especulaciones, todo lo cual fue organizado y validado por Andersen.

El igualmente conocido y más reciente caso Volkswagen sacó a la luz que la empresa falseó los programas de funcionamiento de los motores para cumplir con normas restrictivas sin pérdida del rendimiento de los coches. La revelación del caso provocó un escándalo oneroso y la dimisión de muchos de sus directivos.

La cuestión que se plantea en ambos casos es la de saber quién, entre todos los directivos, sabía qué, así como la cuestión de la mentira. La idea preconcebida sobre la verdad es que es una suerte de imperativo categórico, que se impone naturalmente y que debe reinar de forma natural y evidente. Lo que voy a debatir aquí no es la noción de imperativo categórico de la verdad (tampoco haré una apología de la mentira o del secreto), sino más bien la idea de que la verdad pueda reinar de un modo natural y evidente. En efecto, la verdad, en la práctica, y sobre todo en el mundo económico y en el de las organizaciones, se encuentra en una situación paradójica, pues se puede al mismo tiempo exigir y prohibir: ¿qué hacer, entonces?

### Una paradoja<sup>2</sup>

Un dirigente tiene la obligación de decir la verdad sobre su organización, sobre su situación económica y financiera, pues si no lo hace puede ser sancionado por los accionistas y los mercados financieros, arriesgándose incluso a ser encarcelado: es lo que ocurrió cuando quebró Enron. Inversamente, un dirigente que confiesa una mala noticia sabe que repercutirá negativamente en la cotización de las acciones, algo que los accionistas podrán reprocharle si el valor de sus acciones disminuye.

Es lo que yo llamaría una situación de tensión ética, en la que la idea de lo que debe hacerse de manera justa no es evidente *a priori*, sino algo que se construye según la situación. Esta complejidad cuestiona la idea preconcebida y demasiado simple de que la verdad debe decirse y de que es bueno decir cualquier verdad.

Otro ejemplo de esta tensión ética es el de los lanzadores de alertas (*whistleblowers*). La literatura sobre este tema indica que el lanzador de alertas es visto positivamente desde afuera y negativamente desde adentro: traiciona a la organización, al mismo tiempo que revela sus fallos. Ello

---

2 Los elementos de esta parte han sido desarrollados en Bouilloud *et al.*, 2017.

plantea, por tanto, otra tensión ética, la de saber a quién hay que ser fiel: ¿se ha de ser fiel a la verdad en sí misma o a la organización? Si consideramos la primera opción, kantiana, el imperativo categórico de Kant ante la verdad es para él una necesidad social: decir siempre la verdad es bueno para la sociedad en general, sin que deba establecerse ninguna excepción.

No obstante, la obligación de decir siempre la verdad también plantea problemas éticos, paradójicos y estudiados desde hace tiempo. Los justos, que ocultaron a los judíos durante la guerra, estaban claramente del lado del secreto o de la mentira y, por evidentes razones morales, tampoco debían contarlo todo. Aquí nos encontramos con la propuesta de Benjamin Constant, mediante la interesante noción de “derecho a la verdad”. Volviendo al ejemplo clásico de un posible asesino que busca a alguien escondido en su casa, Constant manifiesta que “allí donde no hay derecho, no hay deberes. Decir la verdad solo es un deber respecto a quienes tienen derecho a saber la verdad. Sin embargo, nadie tiene derecho a saber la verdad que daña a otro” (Constant, citado en Kant, 1986 [1797], p. 436). Kant se opone a esta visión con el pretexto de que mentir perjudica a la humanidad en general (pues la mentira socava el edificio de las leyes y las interacciones entre los individuos), y que entre estos dos males hay que optar por el menos malo, esto es, en definitiva, decir la verdad, independientemente de sus consecuencias directas. En este caso, la obligación de hablar con franqueza tiene graves consecuencias, y en cualquier caso vemos bien que no tenga un carácter tan evidente como podríamos fácilmente atribuirle.

Como hemos dicho, hablar con franqueza es una reivindicación, una exigencia que se extiende a toda la empresa y funciona como una obligación paradójica. Por un lado, se les exige a los directivos que sean transparentes y, al mismo tiempo, se legisla (o se intenta legislar) para proteger el secreto de los negocios, lo que supone la imposibilidad de proteger a los lanzadores de alertas, quienes también se encuentran en tensión entre el deseo de no encubrir comportamientos delictivos y el temor sobre las consecuencias que podría conllevar su revelación.

En la tradición filosófica, estas cuestiones las encontramos en la noción de *parresia* (franqueza), tal y como fue abordada por Platón, Aristóteles y los cínicos. Vamos a recurrir a los autores clásicos a partir de un estudio exhaustivo realizado por Michel Foucault durante su último año en el Collège de France (Foucault, 2009), que lleva el bonito título de *El coraje de la verdad* (Bouilloud *et al.*, 2017).

El término griego utilizado es el de *parresia*, cuya polisemia muestra una maraña primordial de sentido: “libertad de lenguaje, sinceridad al hablar, franqueza”, por un lado, aunque también significa, a veces, “audacia, atrevimiento”.

Esta definición plantea tres tipos de cuestiones:

- La figura ontológicamente bífida, positiva y negativa de la *parresia*: hablar con franqueza no es únicamente positivo, también tiene algo de negativo.
- La dimensión subjetiva y moral implícita de quien ejerce la *parresia*, que es a la vez sincero sin dejar de estar en los límites de la libertad.
- El contexto social que permite esta libertad o que, por el contrario, la considera excesiva (es el caso de los cínicos, como veremos más adelante) y en cualquier caso como un factor de riesgo (noción retomada por Sócrates). ¿A qué se opone la *parresia*? En primer lugar, a la mentira, pero también a la adulación (tratado de Plutarco sobre la adulación), al secreto o a lo que no se dice.

Foucault señala que la palabra *parresia* se utilizó inicialmente para designar el “derecho a hablar”, a tomar la palabra en público (Foucault, 2009, p. 33). Era un privilegio ciudadano; si utilizáramos una expresión del francés medieval diríamos tener *voix au chapitre*, es decir, derecho a hablar en el cabildo. Es aquí donde reside la libertad, en el ejercicio de este derecho cuyos límites aún no han sido determinados. Efectivamente, la facultad de expresarse está socialmente delimitada por el espectro de lo que puede decirse. Lo que indican los filósofos antiguos es que uno de los riesgos políticos de la *parresia* es su “peligrosidad para la ciudad, pues es la libertad de tomar la palabra que se da a todos y a cualquiera” (Foucault, 2009, p. 35). Foucault cita, a propósito de la “mala *parresia*” el Libro VIII de *La república*, en el que la mala ciudad, “abigarrada, dislocada, dispersa entre intereses diferentes, pasiones diferentes”, no se reúne en torno a una verdad. Esta libertad de palabra, generalizada, supone un problema, pues pone en entredicho los fundamentos de la sociedad. Más aún, aunque pueda seducir por su forma retórica, la libertad de hablar no dice nada sobre la verdad que contiene lo que se dice. La *parresia* fomenta los conflictos y los enfrentamientos.

La *parresia*, como hemos visto, no es unívoca, tiene sus propios límites, con sentidos a la vez positivos y negativos. Decir la verdad, o decir supuestamente la verdad, puede ser un “decirlo todo”, que es también decir cualquier cosa, algo ya constatado por Platón en *La república* (Libro VIII) y retomado por Foucault:

“La *parresia*, utilizada de modo peyorativo, consiste en decirlo todo, en el sentido de decir cualquier cosa (cualquier cosa que se te pase por la cabeza, cualquier cosa que pueda ser útil para la causa defendida, cualquier cosa que pueda servir a la pasión o el interés de quien habla). Quien utiliza la *parresia* se convierte así en un charlatán empedernido, que no sabe controlarse o, en cualquier caso, en alguien que no es capaz de ajustar su discurso a un principio de racionalidad y a un principio de verdad.” (Foucault, 2009, p. 11).

Esto nos aclara sobre dos puntos. El primero, que aparece implícitamente, es que la “buena *parresia*” se basa en la lógica, la verdad y la realidad, y necesita para ello el control de uno mismo y su razón. El segundo es que la buena *parresia* unifica, permite el diálogo, el intercambio, permite encontrar soluciones colectivas al problema encontrado, sea político, empresarial o de *management*: no es tanto el hecho de que exista una sola verdad, sino, sobre todo, que la franqueza y la coherencia lógica permitan superar la diversidad centrífuga de los intereses de cada uno.

La *parresia*, tan ambivalente como el *pharmakon*, al mismo tiempo remedio y enfermedad, no se deja acotar tan fácilmente como la idea preconcebida de “decirlo todo” o una verdad sin negatividad. Al contrario, la tradición filosófica subraya la dificultad de la frontera: entre el ejercicio de una libertad legítima y su abuso, entre la práctica ética de la verdad y sus incertidumbres, entre la comodidad moral de quien actúa bien y los riesgos a los que se expone.

### ¿Decir “lo verdadero”?

¿Pero cómo podemos estar seguros de decir “lo verdadero”, de decir “la verdad en sí misma”? ¿Cómo evitar la parte de subjetividad en lo que decimos, en lo que consideramos como verdadero? Además, hay una parte que no se dice en la afirmación de lo verdadero, hay un papel que juega lo indecible/inexplicable, lo confidencial, el secreto, lo abyecto, lo que se reprime, además de la comunicación indirecta, etcétera, que merecería un análisis más exhaustivo.

¿Se puede acceder a lo verdadero? Un seguidor de Karl Popper diría que no, que nos aproximamos sin estar nunca seguros de alcanzarlo. Un relativista podría decir que es una cuestión que depende del punto de vista, del paradigma. Veamos, para empezar, lo que podemos decir sobre lo verdadero.

La palabra griega es *aletheia* (ἀληθεια), verdad que significa también ‘realidad’. El término tiene varios significados, como subraya Foucault (2009, p. 201):

1. Es lo “no oculto”; *A-lethes*: no oculto, no olvidado (Ληθη, *lethe*, el olvido), “siempre presente en la mente”.
2. Lo que “no recibe ninguna adición ni suplemento, lo que no sufre ninguna mezcla”.
3. Lo que es recto, directo, sin rodeos.
4. “Lo que existe y perdura más allá de cualquier cambio”.

Lo anterior merece varios comentarios. En primer lugar, lo verdadero como aquello “no olvidado” nos hace pensar en la ética de la memoria de Ricoeur y nos recuerda que lo que escapa al conocimiento escapa también a lo real: en cierto modo, lo desconocido no existe o deja de existir, que es lo que quieren creer las organizaciones que intentan ocultar verdades problemáticas.

En segundo lugar, la verdad está ligada a las condiciones de producción, a un contexto, depende de su “aparición” (Heidegger hablaba de la “revelación”): la verdad tiene que ser pura, exenta de cualquier desnaturalización humana, accesible, estable. Para nosotros, los modernos, esta verdad está más cerca de la verdad como correspondencia, tal y como fue desarrollada por Tarski, y que la palabra *aletheia* designe a la vez a la verdad y a la realidad es prueba de ello. No se dan aquí los obstáculos lógicos planteados por Russell en el siglo XIX o por Williams en el XX. La verdad es aquí transparencia, un “no oculto”, un “no encriptado”, para tomar las palabras de los psicoanalistas Abraham y Torok (1976).

Esta *aletheia* se aproxima mucho, en definitiva, a aquello que se les pide a los auditores de cuentas y contables, que deben facilitar los datos contables como un retrato “fiel” de la situación de la organización. Además, en caso de observar algo irregular, los auditores de cuentas tienen un “deber de alerta”, que puede interpretarse en cierto modo como una exigencia de *parresia*.

### ¿Qué coraje de la verdad?

Si tomamos en cuenta la cuestión de la ética de la memoria y la tensión ética de la verdad, ¿qué significado atribuir al “coraje de la verdad”? Trataremos de mostrar aquí que el coraje de la verdad no solo debe exigirse a las personas, sino también a las instituciones y al Estado. De no ser así, el resultado sería una negación oficial, aunque la historia se mantenga siempre activa, pero escondida “en la cripta” (Abram y Torok), sepultada y reprimida. Es decir, la ausencia de un discurso oficial de la sociedad sobre sí misma impide cualquier posibilidad de duelo por parte de las víctimas o sus descendientes (pues la injusticia, o el sentimiento de injusticia respecto a sus descendientes, se transmite por herencia).

### Franqueza: detrás del riesgo y el coraje, la esperanza

El ejercicio de la palabra siempre está confrontado con el poder. Hablar con franqueza conlleva un riesgo: el de suscitar reacciones negativas de quien oye esa verdad. Así, la verdad genera o puede generar violencia. Foucault cuenta que Platón, al decirle a Dionisio el Viejo algunas cosas, ciertas pero desagradables para el tirano, había aceptado el riesgo de que el tirano lo matara. La práctica de la *parresia* requiere coraje, que puede entenderse como “el término medio entre el miedo y la audacia” (*Ética nicomáquea* III, VI, 1). Mientras que el miedo se define como “una espera de la desgracia” (*idem*), Aristóteles concluye, asimismo, que “el cobarde es de alguna manera contrario a la esperanza” (*idem*, III, VII, 11). En la esencia del coraje está el riesgo y aquello que “merece la pena” hacer. En la *Apología de Sócrates*, este se pregunta por qué no se había implicado antes en la vida de la ciudad. Y su respuesta es cla-

ra: “Si me hubiera entregado a la política, estaría muerto desde hace mucho tiempo” (Foucault, 2009, p. 37, *Apología*, 31 d-e). La rectitud de un comportamiento ávido de justicia impide abrazar una carrera política.

“¿Acaso piensan que podría haber vivido tantos años si me hubiera ocupado de los asuntos de la república y que, como hombre de bien, podría haber despreciado todo lo demás para pensar solo en defender la justicia? Esto es así, atenienses: ni yo ni nadie podría haberlo hecho.” (*Apología*, 32 e).

Por lo tanto, para hablar con franqueza es necesario poder esperar: esperar que las cosas cambien, que la verdad consiga hacer justicia. Cuanto más fuerte sea el poder, menor es la libertad de palabra, pues menos esperanza hay y, por tanto, menos posible es la *parresia*: las organizaciones autocráticas, al igual que los sistemas totalitarios, son aquellos donde la *parresia* es casi imposible por ser demasiado arriesgada.

El lanzador de alertas, ya sea Snowden u otro, tiene la esperanza de que su revelación cambie algo. De igual modo, quien lee un informe financiero espera *parresia* de los comisarios de cuentas y un comportamiento futuro de la empresa en consonancia con lo que está leyendo sobre ella. La grandeza de la *parresia* reside, por tanto, en su posibilidad emancipadora, en una apertura al futuro. Si el interlocutor es de la misma índole que quien habla, si tiene la misma “grandeza del alma” (la *megalopsukia*) o si no tiene relaciones directas con el poder, entonces estará dispuesto, podemos suponer, a escuchar la verdad. De no ser así, el riesgo es que, dejándose llevar por su ira o su negativa a escuchar, ponga fin al diálogo o, incluso, elimine al locutor si tiene el poder para ello. Así, la práctica de la *parresia* es también una prueba de fuego: de quien habla, pues demuestra su coraje, y de quien escucha, pues demuestra su capacidad para aceptar cosas que pueden ser negativas para él.

Lo que es válido para el individuo lo es también para las organizaciones o grupos. La noticia verdadera, si es negativa, tiene siempre mala prensa: Casandra fue asesinada por Clitemnestra tras la muerte de toda su familia; Laocoonte, que advirtió a los troyanos sobre el caballo abandonado en el arenal (“*Timeo danaos et dona ferentes...*”), murió devorado por dos serpientes de mar; y las ocas del Capitolio... son ocas. El coraje es hacer frente a esa negatividad futura. Este coraje de la verdad, por utilizar la bella expresión de Foucault, es entonces y al mismo tiempo una *verdad del coraje* frente al riesgo que se corre (Foucault, 2009, p. 145). No olvidemos que uno de los términos en griego para testigo es *marturon*, el mártir, que muere por haber testificado su verdad.

En las organizaciones, esta “muerte social” es a la que se expone el lanzador de alertas o quien puede decir una verdad que no gusta. Pero la obligación jurídica a la *parresia*, por ejemplo, para los dirigentes o auditores, crea un riesgo simétrico: el de la condena por no haber sido sincero, lo que le

ocurrió a Enron o a Arthur Andersen. Porque sin *parresia* ya no hay confianza. ¿Y qué otra cosa se le pide a un auditor sino ser digno de confianza, ya que en él se delegan los análisis y controles? Esta tensión entre dos riesgos también se da en el asesoramiento, entre la solicitud de *parresia* que se espera de una opinión exterior y el posible miedo de una organización a la expresión de esta verdad. Toda la retórica del asesor está en practicar la *parresia* sin generar una excesiva violencia que no pueda controlar. Pues hay una violencia en decir la verdad. Y esta violencia no es necesariamente la de quien no acepta la verdad cuando debería aceptarla: es la de verse obligado a afrontar una realidad que el sujeto reprimía.

### **Conclusión: el esfuerzo hacia lo verdadero**

El dirigente es responsable de lo que se dice hacia adentro o hacia afuera en lo que respecta a la verdad, ya se trate de la actividad cotidiana o de la historia de su empresa. Por eso, con mis colegas Ghislain Deslandes y Guillaume Mercier nos referimos al líder como *chief truth officer*, ‘maestro de la verdad’ (Bouilloud *et al.*, 2017).

El coraje de la verdad no es solo algo momentáneo, de la oportunidad del momento, del *kairós*: es también una regla de acción, una “misión” (Foucault, 2009, p. 78), una disciplina respecto a sí mismo. De este modo, decir la verdad se define en relación con hacer oír lo verdadero, que le es consustancial: cuando lo verdadero no se escucha, quienes dicen la verdad no son más que unas “casandras”, a la manera de espectadores de una catástrofe anunciada, o condenados jurídica o socialmente, como ocurre con los *whistleblowers* cuando la expresión de la verdad no tiene una acogida favorable. Lo cual significa que, para el dirigente, no basta con decir la verdad, sino que tiene que acompañar el discurso de lo verdadero con la capacidad de conseguir que se manifiesten las consecuencias positivas de la verdad.

La verdad como reivindicación preside el trabajo del filósofo inglés Bernard Williams. El ideal de veracidad que desarrolla Williams, en la línea de Nietzsche, es una honestidad, una sinceridad, una transparencia de sí, una voluntad de *no ser engañado* y de *no engañar*. Para Nietzsche es una y la misma cosa: “no quiero engañar ni tampoco engañarme” (*Gaya ciencia*, 344; en Williams, 2006, p. 28). De ahí que se dirija más bien hacia la veracidad, como esfuerzo o impulso hacia lo verdadero, “sinceridad y exactitud” (Williams, 2006, p. 118). Así, las dificultades de elaboración o búsqueda de la verdad quedan en un segundo plano, detrás de este “esfuerzo de sinceridad”, que es finalmente la vara de medida utilizada para evaluar las opiniones de los auditores o las declaraciones de los dirigentes.

En una época de revelaciones de todo tipo y, al mismo tiempo, de dominación de las *fake news*, cuando el *big data* persigue todo lo que hacemos, cuando las redes sociales permiten boicotear rápidamente productos

u organizaciones, el esfuerzo hacia lo verdadero no es solo un imperativo ético, es también una necesidad pragmática: contar con las posibilidades de una disimulación, ocultar lo que antes o después se sabrá y que saldrá con la fuerza de todo lo que se reprime, es asumir un gran riesgo para el dirigente.

Este esfuerzo hacia lo verdadero es señal de una “vida bella”, para tomar a las palabras de Foucault. En la preocupación griega de percibir “la existencia como una obra que hay que realizar en toda su posible perfección [...] se combinan el objetivo de una belleza de la existencia y la tarea de rendir cuentas de uno mismo en el juego de la verdad.” (Foucault, 2009, p. 151). Existe, pues, una relación entre una ética individual y una “estética de la existencia” (Foucault, 2009, p. 141). Hablar con verdad es en sí lo “más bello en el hombre”, nos dice Diógenes Laercio (Foucault, 2009, p. 154). Esta elección es responsabilidad de cada uno, especialmente para cualquier dirigente en la organización. En este imperativo entre ética y estética, el coraje de la verdad hace posible la “verdadera vida”, el *alethe bios* del que habla Foucault.

### Referencias bibliográficas

- Abraham, N. y M. Torok (1976). *Le verbier de l'homme aux loups*. París: Garnier Flammarion.
- Anteby, M., y V. Molnár (2012). Collective Memory Meets Organizational Identity: Remembering to Forget in a Firm's Rhetorical History. *Academy of Management Journal*, 55(3), pp. 515-540.
- Aristóteles (1965). *Ethique de Nicomaque*. París: Garnier Flammarion.
- Bouilloud, J. P.; G. Deslandes y G. Mercier (2017). The leader as chief truth officer: the ethical responsibility of “managing the truth” in organizations. *Journal of Business Ethics*, 1, 10.1007/s10551-017-3678-0.
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France 1984*. París: EHESS-Gallimard-Le Seuil.
- Kant, E. (1986 [1797]). Sur un prétendu droit de mentir par humanité. En Kant, E. *Œuvres complètes*, Tomo 3. París: Gallimard-La Pléiade.
- Roman Köster (2011). *Hugo Boss, 1924-1945: die Geschichte einer Kleiderfabrik zwischen Weimarer Republik und “Drittem Reich”*. Schriftenreihe zur Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Munich: Verlag C. H. Beck.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. París: Seuil.

- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Rouillé, E. (2004). Le secret ou l'Aléthéia grecque. *Le Portique. Revue de Philosophie et de Sciences Humaines*, 2. Disponible en: <<http://leportique.revues.org/465>>.
- Simmel, G. (1906). The Sociology of Secrecy and of the Secret Societies. *American Journal of Sociology*, 11, pp. 441-498.
- Suddaby, R. y W. M. Foster (2017). History and Organizational Change. *Journal of Management*, 43(1), pp. 19-38.
- Williams, B. (2006). *Vérité et véracité*. Paris: Gallimard.

### **Contribución de autoría**

Este artículo es la transcripción de una conferencia elaborada en su totalidad por Jean-Philippe Bouilloud. La traducción francés-español la realizó el doctor Jorge Walter.



# NORMAS EDITORIALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS ORIGINALES PARA LA *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES*

## Reglas generales

La *Revista de Ciencias Sociales* del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay, es una publicación semestral y arbitrada. Recibe artículos inéditos de ciencias sociales, en español, inglés o portugués, que no hayan sido presentados ni se encuentren en proceso de evaluación en otras publicaciones. Los trabajos originales deben ser enviados a la siguiente dirección: revista.ds@cienciassociales.edu.uy.

## Selección y arbitraje

El Comité Editorial decide, sin conocer al autor del artículo, si el tema del trabajo se encuentra dentro de la temática de la Revista y si cumple con las normas editoriales. En caso de ser aceptado, el autor deberá firmar una carta en la cual declara que el artículo es inédito y no está siendo evaluado por otra publicación. Una vez recibida la carta por el Comité Editorial, el artículo se envía, para su evaluación, al menos a dos árbitros externos, nacionales o extranjeros, de trayectoria reconocida en la temática que se plantea. Los árbitros no conocen la identidad del autor y el autor ignora la identidad de los árbitros, de acuerdo con el sistema conocido como “doble ciego”. En un plazo de tres semanas, los árbitros hacen sus observaciones, mediante un formulario con diversos ítems (propósito del artículo, análisis y discusión teórica, metodología, lenguaje, conclusiones, bibliografía, etcétera) y un juicio final según las siguientes posibilidades:

- Publicable.
- Publicable con cambios mínimos.

- Publicable sujeto a modificaciones mayores.
- No publicable.

En caso de controversia en los juicios, se envía a un tercer evaluador cuya decisión determinará la publicación o no del artículo.

El/la editor/a de la Revista hace llegar las evaluaciones al autor, quien tendrá dos semanas para realizar, si corresponde, las modificaciones al artículo. Si alguno de los evaluadores emite el fallo “Publicable, sujeto a modificaciones mayores”, al recibir la evaluación, el/los autor/es deberán considerar las sugerencias aportadas y especificar, en carilla aparte, las modificaciones realizadas en el artículo. Posteriormente, los árbitros confirmarán que sus observaciones y sugerencias han sido contempladas y emitirán fallo al respecto. El autor contará con dos oportunidades de revisión, luego de las cuales el artículo será aceptado o rechazado.

Una vez iniciado el proceso de evaluación por árbitros externos, en el caso de que el/los autor/es decidan retirar el artículo presentado, el Comité Editorial no aceptará trabajos de su autoría para los tres números siguientes de la Revista.

## La presentación

La primera página del texto deberá incluir el título del artículo en español e inglés y el/los nombre/s de el/los autor/es, con una nota al pie con una reseña de cada uno de ellos, que indique titulación, cargo docente, institución, país de referencia, número de identificación ORCID, dirección elec-

trónica y contribución en porcentaje a la elaboración del artículo.

El texto deberá tener una extensión total máxima de 50.000 caracteres con espacios.

El artículo deberá incluir un resumen en español e inglés, de un máximo de 800 caracteres con espacios, y hasta cinco palabras clave, en los dos idiomas. En el caso del resumen en inglés, al inicio se debe incluir el título del artículo en ese idioma.

### Títulos

Extensión máxima medida en caracteres con espacios:

- Título principal: 50.
- Título secundario: 45.
- Subtítulos: 60.

Se recomienda incluir un subtítulo cada 4.000 caracteres, aproximadamente.

### Uso de itálicas

El uso de itálicas se reservará para destacar aquellos conceptos o ideas-fuerza que el autor quiera resaltar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a estos efectos. Las itálicas se aplicarán también a todos los términos en idioma extranjero. En estos casos, deberán ir seguidos de la traducción entre paréntesis la primera vez que aparecen en el texto.

### Porcentajes

Se deben usar cifras seguidas del símbolo de porcentaje (%) para indicar un valor porcentual, excepto cuando este se encuentre al principio de una frase. En tal caso, hay que escribirlo en letras (por ejemplo, Treinta y cinco por ciento...).

### Cuadros, gráficas e imágenes

Dado que el interior de las publicaciones se imprime en blanco y negro, todos los cuadros, gráficos, mapas e imágenes que se incluyan en el texto serán presentados

en tonos de grises. Eventualmente, se podrán utilizar en los gráficos estilos como rayados o punteados. Los cuadros y las gráficas deben entregarse en formato editable (Word o Excel) sin incrustar.

Los cuadros o gráficos deberán ir numerados correlativamente con números arábigos antes del título, como por ejemplo:

Cuadro 1. Tasas de escolarización por edades y nivel de ingresos per cápita de los hogares. Año 2006.

En cada cuadro, gráfico o ilustración deberá indicarse la fuente, como por ejemplo:

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Encuesta Continua de Hogares, septiembre 2007.

En el caso de que el texto incluya mapas, estos deberán contener solamente los elementos imprescindibles y evitar aquellos que estén excesivamente recargados de dibujo o de texto. Siempre se deberá indicar la fuente.

Es imprescindible que todas las imágenes y mapas sean entregados en formatos de alta calidad (JPG con alta resolución), en archivos por separado, de lo contrario, no podrán ser incluidos en la revista.

### Citas y referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse por el sistema de referencias Harvard (ver <<https://libweb.anglia.ac.uk/referencing/harvard.htm>>).

Las citas se indicarán en el texto o al final del párrafo correspondiente, de la siguiente forma: entre paréntesis, con apellido del autor, año de la edición, y página/s citada/s, si corresponde. Por ejemplo: (Touraine, 1980, p. 250).

Las citas textuales deben figurar entre comillas y no se utilizará negrita ni itálica para resaltarlas.

Cuando se trate de una obra de dos o tres autores, debe nombrarse a todos en el texto. Por ejemplo: (Caetano, Gallardo y Rilla, 1995). En el caso de que se cite

a cuatro o más autores, se incluirá el apellido del primero seguido por “*et al.*”. Ej.: (Gambina *et al.*, 2002, p. 119).

Siempre que en una cita se omita parte del texto, se escribirán puntos suspensivos entre corchetes, de la siguiente manera: [...]. Del mismo modo, cualquier aclaración que no pertenezca al texto citado se escribirá entre corchetes.

Cuando, sin citar textualmente a un autor, se resume con palabras propias parte de su obra, deberá indicarse el apellido del autor, seguido del año de la obra entre paréntesis. Por ejemplo:

“Junto con el proceso de globalización, se comenzó a gestar lo que Castells (2000) denominó Sociedad de la Información y el Conocimiento...”.

Cuando se citen varios autores, se indicarán todos los datos que correspondan. Por ejemplo: (Touraine, 1980; Delgado, 1982). De igual forma se procederá cuando se citen varias obras de un mismo autor. Por ejemplo: (Touraine, 1980, 1989).

Notas al pie de página: no se usarán para referencias bibliográficas sino solo para aclaraciones terminológicas. Las notas al pie deben ir exclusivamente al pie de cada página, no como notas al final del documento.

#### Lista de referencias bibliográficas

En la lista de referencias bibliográficas se deben incluir los datos de todas las obras y autores citados en el artículo, incluso si las citas no son textuales. Las referencias deben presentarse en orden alfabético por autor y respetar la secuencia de los datos, tal como figura en los siguientes ejemplos:

Referencia a un libro:

Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Referencia a un capítulo:

Caetano, G. (1991). Notas para una revisión histórica sobre la “cuestión nacional” en el Uruguay. En: H. Achugar

(1991). *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo*. Montevideo: Fesur, pp. 17-45.

Referencia a un artículo de revista:

Quinteros, A.M. (2008). Trabajo social, familias y dilemas éticos. *Trabajo Social: Revista Regional de Trabajo Social*, 44(22), pp. 52-62.

Cuando el libro, artículo o capítulo tenga múltiples autores, se debe mencionar a todos ellos en el orden en el que figuren en la publicación.

Para los recursos tomados de la Web:

Citar los datos según se trate de un libro, un artículo de libro, una revista o un artículo de diario o periódico. Incluir la fecha en que se accedió al sitio web, así como la dirección electrónica o URL entre corchetes angulares <>. Por ejemplo:

PNUD *Informe sobre desarrollo humano* [en línea]. Disponible en: <<http://hdr.undp.org/es/>> [acceso 15/02/2011].

#### Costos

La *Revista de Ciencias Sociales* no cobra por procesar artículos, publicarlos o acceder a ellos luego de publicados. Luego de publicado en la Revista, el autor conserva su derecho a publicar su artículo íntegro en otros espacios.

#### Política de acceso abierto

La *Revista de Ciencias Sociales* forma parte de un conjunto de iniciativas que promueven el acceso libre al conocimiento, por lo que todos sus contenidos son de acceso libre y gratuito y se publican bajo licencia Creative Commons de tipo CC BY SA.

#### Normas de ética

La *Revista de Ciencias Sociales* adhiere a los estándares internacionales publicados por el Comité de Ética en la Publicación (COPE) para garantizar la transparencia en los procesos de publicación de los artícu-

los y en los conflictos que puedan surgir de ellos.

La *Revista de Ciencias Sociales* utiliza el programa antiplagio VIPER, con el que se analizan todos los artículos recibidos.

#### **Otras consideraciones**

Los plazos máximos de entrega se dan a conocer cuando se realizan los llamados para la presentación de propuestas de *dossier* o artículos temáticos.

Los autores deberán consignar la institución y país de referencia. Recibirán dos ejemplares de la revista con su artículo.

La *Revista de Ciencias Sociales* utiliza la red social Twitter.

Comité Editorial  
*Revista de Ciencias Sociales*  
Departamento de Sociología  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de la República

## EVALUADORES DE LOS ARTÍCULOS INCLUIDOS EN ESTE NÚMERO

Yamandú Acosta  
Natalia Baraldo  
Germán Bidegain  
Santiago Cardozo  
Alan Coelho  
Hellen Cristina de Souza  
Tabaré Fernández  
Pablo Guerra  
Mariel Karolinsky  
Susana Mallo  
Hernán Ouviaña  
Marcelo Rossal  
Paola Rubinsztein  
Shirly Said  
Carolina Sánchez  
Fernando Stratta  
Eluid Torres  
Nilia Viscardi



*Dossier*

**Movimientos sociales y educación**

**Presentación**

**Alfredo Falero, Alejandro Casas y Juan Wahren**

**Los movimientos sociales latinoamericanos**

Teorías críticas y debates sobre la formación

**Mariana Fry**

**Tiempo histórico, redención y oprimidos en Benjamin**

Aportes para la praxis político-cultural

**Alejandro Casas**

**Cultivar conocimientos, cosechar otra educación**

Experiencias desde la perspectiva indígena

**Sebastián Levalle**

**Conocimientos y saberes en dispositivos pedagógicos**

La formación política en movimientos populares

**María Mercedes Palumbo**

**Bachilleratos populares en Argentina**

Educación desde los movimientos sociales

**Juan Wahren**

**Cooperativismo de vivienda por ayuda mutua**

Formación, experiencia y lucha en Uruguay

**Gustavo Javier Machado Macellaro**

**Artículos**

**Cambios en las transiciones educación-trabajo**

Egresados del secundario del Gran Buenos Aires

**Agustina María Corica y Analía Elizabeth Otero**

**Conferencia: verdad y memoria**

Nuevos desafíos éticos en las organizaciones globales

**Jean-Philippe Bouilloud**

DEPARTAMENTO DE  
**SOCIOLOGÍA**



**Ciencias  
Sociales**



Universidad  
de la República  
URUGUAY

ISSN 0957-5538

