

MOVIMIENTOS SOCIALES EMERGENTES Y NUEVAS MANERAS DE EDUCAR*

ELSIE ROCKWELL**

RESUMEN: El objetivo de este artículo es argumentar que los movimientos sociales recientes nos obligan a tomar en serio tanto la profunda desigualdad social, como la diversidad cultural y social generada por recientes cambios en la economía y por proyectos alternativos de vida y formación. Sobre el trasfondo de la formación histórica de la clase trabajadora, un tema recurrente ha sido la esperanza de transformar la sociedad mediante la formación del “hombre nuevo”. Sin embargo, la economía capitalista global reciente ha generado una clase trabajadora cada vez más fragmentada y desposeída. En respuesta, se forman nuevos sujetos sociales que retoman recursos y prácticas culturales existentes para fortalecer los movimientos sociales emergentes. Concluyo que el reconocimiento de estos movimientos sociales y procesos de formación ha transformado el pensamiento Iluminista, dando lugar a otras maneras de pensar y actuar en los procesos educativos.

Palabras clave: Desigualdad social. Diversidad. Movimientos sociales. Iluminismo. Formación

EMERGING SOCIAL MOVEMENTS AND NEW WAYS TO EDUCATE

ABSTRACT: The aim of this article is to argue that recent social movements force us to take into account not only profound social inequalities, but also the social and cultural diversity produced by recent changes in the economy, as well as a by alternative ways of life and learning. Since the historical making of the working class, a recurrent theme has been the hope to transform society through the education of a “new man”. Never the less, recent global capitalist economies have generated an ever more fragmented and dispossessed working class. In response, new social subjects have come into being, often taking up and transforming existing cultural resources and practices to strengthen social movements. I conclude that the

* Este texto está basado en una presentación de la autora en la mesa “Novos sujeitos”, organizada por ANPEd y Clacso, para El Congresso Nacional de Pesquisa em Educação, en Caxambu (Minas Gerais, Brazil, 2008).

** Doctora en Investigación Educativa y miembro fundador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), Instituto Politécnico Nacional (México). *E-mail:* rockwell@cinvestav.mx

acknowledgement of these social movements and formative processes have transformed Enlightenment thought in education, and new ways of thinking about and acting within educational processes.

Key words: Social inequality. Diversity. Social movements. Enlightenment. Training.

LES MOUVEMENTS SOCIAUX ÉMERGENTS ET DE NOUVELLES FAÇONS D'ÉDUCUER

RÉSUMÉ: Cet article vise à argumenter que les mouvements sociaux récents nous obligent à prendre sérieusement en compte les profondes inégalités sociales, mais aussi la diversité sociale et culturelle qui est elle-même une des conséquences des changements économiques ainsi que des projets alternatifs de vie et de formation. En toile de fond de la construction historique de la classe ouvrière, un thème récurrent a été l'espoir de transformer la société à partir de la formation d'un "homme nouveau". Néanmoins, l'économie capitaliste globale récente a produit une classe ouvrière de plus en plus fragmentée et dépossédée. En réaction à cela, de nouveaux sujets sociaux se forment et reprennent à leur compte des ressources et des pratiques culturelles préalables pour renforcer les mouvements sociaux qui émergent. Je conclus en montrant que la reconnaissance de ces mouvements sociaux et des processus de formation a ébranlé la pensée des Lumières sur l'éducation, pour donner lieu à d'autres manières d'imaginer et d'intervenir dans les processus éducatifs.

Mots-clés: Inégalité sociale. Diversité. Mouvements sociaux. Les Lumières. Formation.

Introducción

Durante más de dos décadas, hemos sostenido fuertes discusiones en torno a los procesos educativos y su relación con la reproducción o transformación de la desigualdad social. En los años ochenta, todo era más simple, pues la teoría de la reproducción social había desmentido a las visiones liberales que prometían emancipar a la humanidad mediante la instrucción pública. La promesa no se cumplía. La explicación parecía ser evidente: la violencia simbólica – y no tan simbólica – ejercida por las clases dominantes sobre los hijos de trabajadores, junto con la desigualdad de capital cultural entre los hogares privilegiados y los de las clases populares, constituían fuertes obstáculos a vencer para lograrla anhelada igualdad educativa y social.

En el terreno de la acción, surgieron mil proyectos para “compensar” esta desigualdad de origen, desde iniciar la escolarización precoz en la primera infancia hasta garantizar cuotas de inscripción a los grupos sub-representados en las universidades. Desde esa perspectiva, se promovió el acompañamiento a los estudiantes

desfavorecidos para hacer explícitas las claves lingüísticas y culturales ocultas requeridas, pero no entregadas, en las aulas escolares. Tanto la explicación como las propuestas educativas eran lineales: el capital (o el patrimonio) cultural se adquiría como si fuera hecha de monedas de un mismo valor y el reto era cerrar la brecha de acumulación entre las diferentes clases sociales. El compromiso con esta meta – respetable en sí misma – se manifiesta entre muchos educadores que luchan hoy por garantizar a las clases trabajadoras una escolaridad de igual calidad y duración que la que recibe cualquier ciudadano. Se espera que con mayor igualdad educativa se reduzca la desigualdad social. Sin embargo, el logro de mayor cobertura sólo ha alargado el periodo de escolarización, manteniendo la forma piramidal del sistema: se ha elevado cada vez más el umbral de la certificación requerida para la inserción en el trabajo formal.

Entre tanto apareció la diversidad, la idea de que no se trataba de carencias culturales, sino de diferentes culturas. Este concepto perturbó la ruta trazada durante décadas de lucha por extender la educación popular; para muchos, ha servido para ocultar la desigualdad social de fondo. El discurso de la diversidad, se dice, ha dividido a los sectores trabajadores en una multitud de grupos y fragmentado las demandas, generando una variedad de peticiones y preferencias particulares. La diversidad cultural se montó sobre una categoría forjada por sociólogos norteamericanos, las “minorías”, que desvirtúa el hecho de que las *mayorías* populares son las excluidas del sistema, como se ha sostenido en América Latina desde hace mucho. Las opciones educativas diversas, bajo las banderas de la multiculturalidad y la interculturalidad, han recibido cobertura legal y financiamiento por encima de las antiguas demandas por una escuela común y pública, diseñada para formar ciudadanos en condiciones de igualdad. En principio, se contraponen estas dos tendencias.

En años recientes, hemos aprendido que ambos polos ocultan realidades más complejas. Tanto la imagen de una ciudadanía liberal como la de un proletariado radical, vistos como sujetos que redimirían a la humanidad, se han resquebrajado ante configuraciones sociales y políticas complejas, tanto locales como globales. Negar el creciente abismo entre sectores ricos y pobres es actualmente imposible; la evidencia es irrefutable y el crecimiento de la brecha económica desmiente toda promesa de “desarrollo” y “redistribución” por las vías aconsejadas desde los centros del poder. Al mismo tiempo, la multiplicidad de movimientos sociales, sostenidos por sujetos colectivos emergentes, nos obliga a tomar en serio no sólo la diversidad cultural y social, sino también la diversidad de proyectos alternativos de vida, como puntos de partida para la construcción de otro mundo posible. Articular la desigualdad y la diversidad, conjugarlas en esfuerzos por comprender el mundo y por educar de otro modo, se vuelve ahora tarea ineludible.

En este ensayo abordo una faceta de este panorama. Señalo primero la influencia que la Ilustración (Horkheimer y Adorno, 1969), heredera de nociones religiosas como la “conversión” o la “salvación”, ha tenido sobre una larga serie de proyectos educativos, que tienden a identificar a un grupo “ilustrado” capaz de difundir a “los pueblos” el conocimiento necesario para transformar sus vidas y sus conciencias. Esta certeza ha tomado muchas formas, desde la defensa del despotismo ilustrado y la educación colonial hasta la función de las vanguardias de partido. Examino su influencia en varias corrientes de izquierda, en las que la intención de formar al “hombre nuevo” ha convivido con la convicción de que los sujetos históricos se forman en las luchas sociales.

En segundo lugar, abordo la diversificación de las clases trabajadoras en las actuales economías capitalistas y la compleja relación con el conocimiento en estas condiciones. Sostengo que la diversidad social y cultural puede ser resultado de formaciones pasadas, pero también de procesos contemporáneos. De hecho, no es un proceso reciente, pues la discusión se remonta por lo menos a la formación de la clase obrera en Inglaterra (Thompson, 1977). En abierta polémica con las interpretaciones que situaban el surgimiento de las clases obreras de manera directa en las relaciones de producción, Thompson mostró sus profundas raíces en la tradición artesanal y su uso de diversos antecedentes culturales locales, como el metodismo popular y las costumbres campesinas.

Al retomar la cuestión de la educación, planteo algunas de las paradojas que enfrentan los sistemas escolares presionados entre la demanda de lograr mayor igualdad social y la tendencia a atender a la diversidad cultural. Mi argumento será que la estructura de pensamiento iluminista se ha transformado a partir del reconocimiento de múltiples procesos de lucha social. Propongo examinar cómo los movimientos sociales recientes han transformado el concepto unidimensional de “las masas” y nos obligan a pensar en la diversidad de maneras de articular saberes y prácticas culturales en las luchas emprendidas para vencer la desigualdad. Se constata que los movimientos sociales generan procesos de formación cultural en espacios tanto informales como formales, y esto plantea nuevos retos para quienes pensamos y actuamos en la educación.

El reconocimiento de sujetos en movimiento nos obliga a reformular la consigna clásica de “formar al hombre nuevo”. Frente a esa tradición, en sus versiones tanto utópicas como radicales, la perspectiva contemporánea se orienta hacia el reconocimiento de la formación diversa de los nuevos sujetos. Emerge una nueva manera de pensar en la diversidad a partir de la formación histórica de sujetos sociales. Esta opción permite evitar algunos de los escollos del discurso multicultural apolítico, que han sido denunciados ampliamente (Díaz De Rada, 2010), y no perder

de vista que estos movimientos se generan dentro de sociedades marcadas por una profunda desigualdad social.

Antecedentes encontrados en la formación del hombre nuevo

En América Latina, muchos crecimos con la idea de que la educación lograría transformar a las personas en “hombres nuevos”. La referencia más próxima es Ernesto Guevara; su texto *El socialismo y el hombre en Cuba*, publicado originalmente en 1963, fue reeditado en 1977 en una recopilación que el editor tituló *El socialismo y el hombre nuevo* (Guevara, 1977). En ese texto, el Ché proponía dos vías para “erradicar las taras del pasado”, provenientes de la educación recibida antes del proceso revolucionario. El argumento de Guevara refutaba el economicismo: “para construir el comunismo, simultáneamente con la base material, hay que hacer al hombre nuevo” (p. 7). Esta consigna ha respaldado múltiples esfuerzos educativos gestados en los movimientos revolucionarios. El texto reconocía la formación obtenida por la participación directa en las luchas sociales, junto con un “proceso consciente de autoeducación” (p. 6). Sin embargo agregaba: durante la construcción del socialismo se verá “al hombre nuevo que va naciendo (...) en las masas [que] siguen a su vanguardia, el partido” (p. 9).

Pese a la amplia diseminación de esta referencia, existen antecedentes sobre la formación del “hombre nuevo” que datan de mucho antes. Retomo una de sus versiones, la de Robert Owen, quien tuvo una influencia significativa sobre la formación de las comunidades utópicas. Afirmando el principio de maleabilidad de los seres humanos, Owen proponía que una educación adecuada, iniciada desde la primera infancia, podría lograr la formación racional y moral de los hombres, y de esta manera constituir sociedades prósperas y armónicas. En el cuarto ensayo de su texto sobre la nueva sociedad, Owen afirmaba que: “con los medios apropiados, el hombre puede poco a poco ser entrenado a vivir en cualquier parte del mundo sin pobreza, sin crimen y sin castigo: pues todos estos son efectos de los errores de los diversos sistemas de instrucción y de gobierno (...)” (1816[2012]).¹ Owen recomendaba un cambio paulatino, para que

(...) aquellos que han sido nutridos en ignorancia puedan progresivamente ser retirados de los cobijos de la oscuridad mental hacia la luz intelectual que este principio no fallará en producir. La luz del conocimiento verdadero debe, por lo tanto, llevarse primero a esas habitaciones de la oscuridad, y luego poco a poco aumentar en la medida que pueda ser portada por las crecientes facultades de sus habitantes” (ídem, *ibíd.*, s/p)

Mantenerlos en ignorancia, en cambio, significaría que los hombres del pueblo pronto se orientarían hacia el crimen.

Dos siglos después las metáforas de luz y oscuridad suenan familiares, pues el ideal iluminista de fondo se ha reproducido desde diversas posiciones ideológicas. Un discurso identificable es la racionalidad desarrollista difundida por la Unesco y otros organismos internacionales, que supone que la alfabetización (como *literacy* o *letramento*) universal, con contenidos cada vez más amplios, es una precondition para el logro de la prosperidad y la democracia. El Banco Mundial sigue utilizando un argumento similar al de Owen, el cálculo del costo/beneficio de la educación popular universal comparado con el costo social (gastos de la filantropía, el crimen y el desempleo) de dejar a las masas en la ignorancia. La educación popular es vista como una buena inversión para el gobierno, pues permite reducir los gastos en instalación de cárceles y provisión de seguridad social. Una población educada e inteligente podría, según Owen, producir todo el alimento que requiriera, aprovechando los inagotables recursos del mar; podría vivir en el “estado más alto de disfrute humano”, salvo en “el caso de una gran y repentina depresión en la demanda de mano de obra” (1816[2012], s/p). En otras palabras, la ignorancia explica la pobreza social y la educación traería riqueza a todos, salvo en caso de crisis.

Marx y Engels marcaron su distancia frente a la tradición socialista utópica, para desarrollar una explicación muy distinta del origen de la pobreza. Fundaron su teoría en el estudio del proceso de industrialización de las regiones centrales de Gran Bretaña. En su tiempo ocurría ahí una fuerte transformación; la acumulación originaria despojaba progresivamente a la población agraria y artesanal de los medios de producción que estaban en sus manos, incluyendo la tierra y las herramientas (Marx, 1979). La producción mercantil inicialmente explotaba el conocimiento artesanal que poseían sus trabajadores, pero la industrialización logró fragmentar y controlar la ejecución de los procesos de trabajo. Los trabajadores fueron despojados así también del conocimiento integrado al trabajo. En ese proceso histórico inicial, la des-educación progresiva convenía a los intereses empresariales. Se empleaban a mujeres y menores para las tareas que supuestamente no requerían competencia alguna, salvo la de aguantar condiciones extremas o tener cierta habilidad manual. Al realizar un trabajo crecientemente “descalificado”, los obreros se volvían sustituibles, lo cual limitaba su posibilidad de organización y resistencia ante la explotación.

Sin embargo, el desarrollo industrial no ha sido parejo. En situaciones coloniales, se articulaban formas de producción preindustriales, como el empleo de esclavos, a la nueva organización del capital. La explotación de los recursos naturales y los productos agrícolas, incluso las actividades artesanales, seguía dependiendo de los conocimientos que tenía la población colonizada. Al cabo de pocas generaciones, los trabajadores perdían los conocimientos culturales adquiridos bajo otros modos de producción, en gran medida por la ruptura de la transmisión

intergeneracional de los saberes campesinos y artesanales al desaparecer el trabajo agrícola y artesanal. Este proceso sigue ocurriendo en muchas partes del mundo actual, y se intensifica con el alargamiento de la escolarización obligatoria y con la migración laboral.

Cuando el modelo de producción industrial se desarrolló a principios del siglo xx y se mejoraron las condiciones para los obreros de algunas ramas, como la automotriz, se generó otra concepción del trabajo conocido como el “fordismo” (Gramsci, 1975). El objetivo era lograr mayor eficacia con la racionalización del proceso de trabajo, pero también con la formación de un obrero ideal, disciplinado y competente, capaz de rendir más en menor tiempo.² Ligado a ello se generó un control sobre el tiempo de ocio de los trabajadores, con la promoción de la sobriedad y los deportes, de la salud y la dieta correcta. Dependiendo de los contextos, las opciones de formación para el trabajo podrían enfatizar diferentes facetas humanas, desde la disciplina rigurosa llevada a un extremo bajo el fascismo, hasta la capacitación específica en habilidades requeridas para determinada rama industrial. La oferta educativa, orientada hacia la formación para el trabajo, se justificaba en términos del beneficio a la economía en general y al incremento de posibilidades individuales de encontrar empleo, un discurso reiterado hasta nuestros días.

Por su parte, otras propuestas (sindicales o partidistas) si bien consideraban al proletariado en abstracto capaz de transformar las relaciones sociales, promovían su formación previa por una vanguardia política. Los gobiernos posrevolucionarios en países como México, la URSS, Cuba y Nicaragua asumieron esta ideología para llevar a cabo campañas de alfabetización, instalar sistemas de educación socialista y formar cuadros políticos. El cúmulo de acciones emprendidas sin duda logró avances importantes en la socialización de la cultura, sin embargo la educación en sí misma no parecía generar la tan prometida igualdad social.

La idea de “formar al hombre nuevo” no ha sido privativa de las corrientes socialistas; se encuentra en una gama de posturas políticas. Se observa cierta continuidad de las intenciones redentoras de la tradición ilustrada en numerosas propuestas educativas. La inclusión en comunidades eclesíásticas y sociedades mutualistas, así como la formación de sujetos colonizados por los imperios europeos y de ciudadanos de las ex-colonias liberadas, siempre han encontrado un punto de inflexión común en la formación del “hombre nuevo”. Numerosas propuestas educativas se produjeron en esta dirección, entre las cuales figuran la Escuela Nueva de inicios del siglo XX, la escuela racionalista de Ferrer Guardia, la propuesta de la escuela-taller de Celestin Freinet, y la propia tradición de educación popular en Brasil, con Paulo Freire como portavoz principal. En estas propuestas pedagógicas, no obstante, algo cambiaba; la atención a la autonomía de quienes aprendían

y la consigna de establecer un diálogo entre maestro y aprendiz marcaron cierta distancia frente a las formas generalizadas en los sistemas escolares estatales.

En resumen, un gran número de propuestas educativas se ha fundado en la tradición iluminista, vinculada a la idea de que una élite educada, o de vanguardia, asumiría el papel de educar al pueblo y producir hombres nuevos. La relación solía ser vertical; habría que “transformar al otro”, cambiarlo radicalmente para integrarlo plenamente a la economía del presente o al orden político del futuro. La creación del nuevo mundo esperado pasaba por la formación de un nuevo tipo de hombre (expresión ahora inadmisibile desde la perspectiva de género), proceso que estaría a cargo de una élite intelectual, poseedor de un saber/poder privilegiado.

Siglo XXI: el “nuevo sujeto” del nuevo capital

A inicios del siglo XXI, nos encontramos frente a una lógica económica distinta a la que dio origen a la clase obrera clásica. La transformación del trabajador por el capitalismo neoliberal tiene otra orientación (Harvey, 1990). Por una parte, supone el reciclaje constante de las nuevas generaciones, quienes tendrán que cambiar de trabajo muchas veces. Esto requiere una formación “a lo largo de la vida” para que puedan adquirir nuevas “competencias” canjeables por un salario en el mercado laboral. También requiere desaprender lo que ya se sabe, los conocimientos relacionados con una situación laboral previa. Se desencadena así un proceso continuo de destrucción de patrimonios culturales, locales y regionales, tanto previos como paralelos. Esto es evidente en el mundo industrial e incluso en el agrícola (por ejemplo con la diseminación de semillas transgénicas), pero también en otros muchos campos, incluyendo el académico.

La lógica del reciclaje es valida sobre todo para la población empleada en la cadena de empleo y re-empleo de la llamada economía formal. Para las mayorías excluidas el proceso es algo distinto; como siempre, los excluidos requieren aprendizajes múltiples y diversos de todo tipo que les permitan vivir y sobrevivir, incluyendo la reapropiación o reproducción de muchos saberes tradicionales. No hay ninguna pauta u orientación universal o necesaria; las respuestas posibles son múltiples, híbridas y “glocales”.

Los reales “hombres nuevos” del capital ciertamente no son los obreros de las empresas modelo, ubicados en lugares con servicios de vivienda, salud y educación. De esos, quedan pocos en el mundo. Los obreros han sido desplazados por la creciente digitalización y robotización de la producción; son, más que nunca, sustituibles y desechables. Para las tareas que restan, sobre todo del sector terciario, se reclutan trabajadores de todo el mundo, generando procesos de migración con sus

conocidas secuelas. La deslocalización cultural y social ha producido nuevas diversidades, pues ha convertido a las antiguas mayorías en “minorías” en nuevos contextos sociales. También se han reclutado a todos, con o sin empleo, como consumidores; los programas oficiales contra “la pobreza” distribuyen becas y subvenciones alimenticias y otorgan créditos impagables; aseguran mayor acumulación de capital a los bancos y enganchan a la población en una nueva esclavitud por deuda. Para los excluidos, todo se convierte en mercancía: el agua de sus ríos, la tierra que pisan, los alimentos que producen, las semillas que crearon, el aire que respiran, y hasta sus órganos y sus hijos. Finalmente, muchos también son convertidos en soldados rasos para las nuevas guerras permanentes; son los muertos de siempre.

En estas condiciones contradictorias, los dueños del capital promueven la “sociedad del conocimiento”. Nuevamente, el “conocimiento” aparece como requisito de la integración plena a la sociedad del bienestar y la competencia. Con la explotación salvaje de los últimos recursos del mundo, se apropian también los recursos culturales ajenos. Requieren privatizar aquellos conocimientos – los culturales – que no pueden ser adquiridos en las instituciones educativas o generados en los institutos estratégicos de las metrópolis (*think tanks*). La biopiratería busca los saberes etnobotánicos para convertirlos en medicamentos comerciables.

Se diseñan los procesos de trabajo global de tal manera que se puedan aprovechar, mientras duren, los conocimientos transmitidos en el seno familiar y comunitario. En los países desarrollados hay empleo sin papeles para quienes son buenos para los trabajos del campo, para el cuidado de enfermos, niños y ancianos, para las tareas de la construcción y de la reparación mecánica, para las artesanías de lujo, es decir, para los hijos de familias que aún vivían del campo y el pequeño taller. Una clasificación racial y étnica destina a poblaciones enteras a nichos económicos preestablecidos; por ejemplo, quienes hablan inglés, aunque vivan en la India, sirven para atender al cliente norteamericano. Hay incluso nichos para los trabajadores educados en las escuelas y las universidades de la periferia que no figuran en las listas de Shanghái, pero que proporcionan los mejores becarios para las instituciones del primer mundo. Mediante la deslocalización (*outsourcing*), las sociedades periféricas proporcionan trabajadores para las fábricas, los laboratorios, y las oficinas establecidas por el capital transnacional. La transformación en los hechos de la población trabajadora es extensa y profunda, y su relación con la transmisión o producción del conocimiento es cada vez más compleja.

Esta situación, apenas esbozada, sugiere que los procesos actuales de acumulación del capital están generando mayor desigualdad y a la vez mayor diversidad entre la población trabajadora en todo el mundo. Lejos de poder describir un proceso histórico situado, como lo hizo Thompson, el historiador contemporáneo tendría

que abarcar una gama de procesos híbridos. En lugar de una clase trabajadora, se están formando múltiples agrupaciones y redes que reproducen, apropian o inventan los conocimientos necesarios en cada caso para realizar ciertos trabajos o para sobrevivir en condiciones siempre cambiantes. Así, desigualdad y diversidad van de la mano.

Dilemas de la escuela pública ante la diversidad y la desigualdad

Mientras tanto, ¿qué acontece en las escuelas? También ahí la respuesta es múltiple, y no se puede limitar a teorías de aparatos de Estado y formas escolares universales. Depende de cada escuela, cada sistema o rama escolar, de cada región o país. Hay muchas lógicas diferentes que atraviesan los espacios escolares, situados como están entre estructuras estatales y procesos sociales (Rockwell, 2011). Lógicas de liberación nacional o de formación de Estado se entrecruzan con lógicas de mercado y de seguridad. Las escuelas se convierten en campos de batalla en unos casos, y en otros son lugares de refugio. Todo tipo de cosa puede acontecer en los espacios escolares, dependiendo en parte de las personas que las ocupan, por lo cuál la lucha por una educación pública, gratuita y de calidad es todavía válida. Pero ¿qué significa “de calidad”, frente a este mundo de desigualdad y diversidad en movimiento? Cuando se intenta definir un patrimonio cultural común, como derecho de todos, abarca tantos contenidos que obliga a los maestros a seleccionar los temas en función de sus estudiantes (Chartier, 2004). El resultado es una gran diversidad de programas reales.

La experiencia escolar se diversifica incluso en aquellos países, como Francia, conocidos por lo centralizado de sus sistemas educativos. En otros países, la creación de sistemas paralelos (públicos o subvencionados) es deliberada y se hace bajo el principio de atender a la diversidad, a menudo la religiosa. En el mejor de los casos, se diseñan programas que se orientan hacia el rescate de lenguas y culturas en riesgo de desaparecer. En todas estas opciones se presentan fuertes dilemas: ¿Si se educa a los estudiantes a partir de su entorno cultural actual, cómo se les prepara para los cambios futuros? ¿Cómo se les prepara para la convivencia política dentro de la diversidad? ¿Cómo responder no sólo a sus características culturales, sino también a sus peticiones y demandas, incluyendo el acceso a conocimientos ajenos? ¿Cómo reconocer no sólo sus propias culturas, sino también la capacidad innata universal que les permite interactuar y crear dentro de situaciones que siempre son interculturales? Y, el dilema más fuerte, ¿cómo atender a la diversidad cultural sin producir mayor desigualdad social?

Hay algunas tendencias preocupantes, producto de políticas de las instituciones de financiamiento y evaluación. Una es la definición de “competencias”, que si bien tiene la intención de poner el acento en lo que los estudiantes “pueden hacer”, ha tenido el efecto de vaciar de contenido cultural a la normatividad escolar. Por

ejemplo, todos deben “comprender lo que leen”, como si esta habilidad fuera independiente del contenido de los textos. Por otra parte, muchos padres saben que la escuela ha entregado “saberes” que no tienen valor de uso, sino sólo valor de cambio, pues sirven para pasar el examen, y continuar en el sistema, pero no sirven para la vida. Se han abandonado conocimientos que ellos valoran, como la formulación de problemas en situaciones cotidianas y la redacción de cartas. Incluso, sostienen algunos, la informática se aprende mejor fuera de la escuela. Tal vez por ello, las escuelas ya no son la institución privilegiada para entregar conocimientos a las nuevas generaciones (si alguna vez lo fueron), e incluso se invierte la relación. En algunos salones, los estudiantes enseñan a los maestros a manejar las computadoras y sirven de traductores a sus compañeros que no dominan la lengua oficial. Afortunadamente, siempre coexiste con la transmisión vertical del maestro una comunicación horizontal entre alumnos.

Una paradoja adicional es que el incremento de años de escolarización, que se ha instalado en todos lados, no ha logrado un incremento proporcional en los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Se agregan años por debajo para enseñar lo que no se lograba en los primeros grados y la secundaria coloniza a la primaria. Los parámetros de evaluación cambian pero la enseñanza no se acompasa al ritmo de aprendizaje real de los niños. De ahí la alta tasa de iletrados que han cursado nueve años de escuela. Tal vez la intención sea retener a los jóvenes en la escuela más tiempo, pues trabajo remunerado no hay para ellos, salvo el que ofrecen las mafias de todo tipo. Incluso en un sistema educativo tan centralizado y uniforme como el mexicano, crece la fragmentación de los servicios educativos y la experiencia real de quienes pasan por las aulas puede ser de lo más diversa, y desde luego, de lo más desigual en duración y calidad.

No obstante, hay maestros que logran transformar esa experiencia en algo digno a partir de un acercamiento a los procesos sociales y culturales que ocurren en su entorno. Hay equipos técnicos con suficiente autonomía para realizar cambios significativos en las formas de educar y de formar a los maestros. Hay redes de maestros comprometidos con diseñar alternativas educativas que tengan sentido, tanto para ellos como para sus alumnos. Hay algunas redes de escuelas bajo gestión alternativa, como los del Movimiento Sin Tierra o los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas en México, que buscan integrar las perspectivas de lucha a la educación escolar. En algunas escuelas, también pasan cosas extraordinarias.

Los nuevos sujetos emergentes

La configuración actual de lo que se había dado en llamar las “clases populares” nos plantea de entrada el reto de crear nuevas formas de pensar sobre los sujetos de la educación. No se trata, a estas alturas, de formar “hombres nuevos”. Un punto

de partida ineludible es reconocer la base biológica común de los seres humanos, que se ha confirmado con la creciente comprensión de la evolución humana. Es necesario tener conciencia de ello para evitar que la discusión sobre la diversidad, particularmente en su versión “étnica”, alimente concepciones racistas de desigualdad genética y biológica como explicación de las desigualdades sociales y económicas.

Somos todos herederos de los seres humanos que han caminado por este nuevo mundo desde hace más de 20.000 años, según algunos cálculos. Todos somos herederos además de antepasados africanos comunes de hace 200.000 a 150.000 años, y descendientes de los antepasados comunes que tenemos con los chimpancés (hace varios millones de años) (Lewontin, 2002). A estas alturas, todos somos mestizos, tanto los que por tener piel más clara logran entrar en esa extraña y privilegiada categoría de “blancos”, como quienes por tener una piel más oscura son clasificados como los “negros”; ninguna de estas etiquetas corresponde en realidad a color de piel alguna, sino a construcciones sociales e ideológicas que permean la percepción y actuación discriminatoria. Esta certeza debe permitirnos borrar cualquier ideología de una desigualdad profunda de origen biológica y geográfica, y buscar comprender, en cambio, los procesos históricos que han logrado establecer desigualdades sociales profundas a lo largo de siglos.

Desde la perspectiva de E. P. Thompson, habría que examinar la formación histórica de las distinciones y desigualdades sociales entre seres humanos. Los procesos incluyen no sólo la dominación económica y la colonización de grandes regiones geográficas, sino también la formación autónoma de nuevos sujetos colectivos, tanto en el pasado (por ejemplo, las comunidades de cimarrones), como durante las últimas décadas. Sin desconocer que las desigualdades de poder y riqueza están en la base de toda desigualdad social, la actual perspectiva también recupera procesos relativamente autónomos de formación de los nuevos sujetos sociales. Así, la reivindicación de los derechos de género y de preferencia sexual, los movimientos estudiantiles, indígenas y afroamericanos de toda América, pero también los movimientos de los Sin Tierra, los Sin Techo, los Sin Trabajo y los Sin Papeles, y ahora, los Sin Escuela, responden a nuevas condiciones sociales y aprovechan espacios novedosos de expresión política. Estos movimientos han provocado desconfianza en algunos círculos porque pueden implicar una mayor fragmentación de las clases trabajadoras; puede convenir a los intereses dominantes que prefieren manejar “minorías” que enfrentar a la población mayoritaria. Por ello, fue tan efectiva la reciente consigna de “somos el 99%”, pues señalaba que la única minoría real es el 1% encumbrado en el poder; nos recuerda la fundamental desigualdad social, económica y política que se sigue ahondado por debajo de la diversidad cultural.

¿Qué relación tienen estos movimientos sociales con las clases sociales antagónicas identificadas en el pasado, la burguesía y el proletariado? ¿Las habrán

desplazado, como esperan quienes manejan al mundo y niegan la vigencia de una continua lucha de clases? O bien, ¿ocultan una mayor polarización que nunca entre la opulencia y la miseria, una mayor exclusión que nunca de aquellos que sobran en el nuevo orden económico? Si bien están integrados de alguna forma a la economía global, las mayorías son trabajadores a destajo y a destiempo, y no podrán aspirar a ser “obreros” en el sentido clásico. Muchos ni siquiera podrán ser niños y niñas, como se les concebía durante el siglo pasado.

Si los nuevos movimientos sociales tienen algo en común, es la aparente ausencia de vanguardias intelectuales que formen o eduquen a sus contingentes. Aunque pueden tener intelectuales orgánicos (Gramsci, 2004), los niveles de organización logrados en poco tiempo por estos movimientos no corresponden a una red formal de organización tipo partidaria, sino a la confluencia de acciones de colectivos y redes. Su formación se debe en gran medida a la convergencia en torno a demandas comunes, y a nuevas formas de llegar a consensos y de compartir los aprendizajes logrados sobre la marcha.

Una segunda característica es que estos movimientos sociales construyen nuevos mundos para resistir la exclusión y la destrucción, utilizando conocimientos culturales heredados y reinventados. Como la clase obrera clásica en Inglaterra, los nuevos sujetos también conjugan recursos culturales y prácticas sociales de épocas anteriores para crear nuevas maneras de vivir y de construir barreras frente a los embates continuos de quienes tienen más poder. Los movimientos sociales producen nuevas modernidades y autonomías de facto. Algunos son muy visibles, otros bastante discretos. Para algunos sectores de la izquierda, la alianza entre, y con, estos movimientos es ineludible, pues “o nos salvamos todos, o no se salva nadie” (Bartra, 2008). No es necesariamente en el centro, ni en los lugares privilegiados, donde se generan los conocimientos necesarios para salir de la crisis de civilización que enfrenta a la humanidad actual. La verticalidad que supone el modelo ilustrado de educar al pueblo empieza a invertirse; los intelectuales tenemos que aprender de los movimientos sociales.

La relación entre estos movimientos sociales y la educación formal es compleja. Sin duda el haber cursado diferentes niveles escolares ha facilitado a los líderes la apropiación de herramientas culturales importantes, pero no ha sido condición necesaria para ello. Muchos movimientos también han articulado demandas de mayor educación o han generado sus propias redes escolares. Sin embargo, resulta cada vez más contradictorio plantear una acción educativa redentora desde el exterior de estos movimientos. Por ejemplo, no parece ser posible revitalizar las lenguas y culturas propias de los pueblos desde las instituciones educativas oficiales. Los movimientos sociales suelen generar alternativas desde sus propias perspectivas, a veces con maneras de pensar que son distintas a las que maneja la pedagogía. Se crean

nuevos espacios de socialización, a veces con poca estructura institucional; desde luego, esos espacios también son complejos, no son “puros” y tampoco escapan a las lógicas entrecruzadas que emanan desde arriba o abajo. Quienes trabajan en estos espacios culturales enfrentan muchos de los mismos dilemas que se detectan en los programas de los sistemas estatales que se proponen atender a la diversidad. Tal vez por ello, antes de prescribir alternativas para educar en la diversidad, me parece importante transformar nuestra propia comprensión de los complejos procesos de formación desde una perspectiva cultural que abarque tanto los sistemas escolares como otros espacios de socialización del conocimiento (Rockwell, 2009).

Los nuevos sujetos y la educación en la diversidad

Si tomamos en cuenta la discusión anterior, la opción educativa de “formar hombres nuevos” resulta ser contradictoria con el reconocimiento de nuevos sujetos colectivos con historia, con conocimientos y capacidades culturales propias. Más bien, nos preguntamos cómo estos movimientos pueden transformar nuestras maneras de pensar y actuar en la educación. ¿Cómo identificar y comprender las experiencias formativas que se han dado dentro de movimientos sociales, y partir de ellas en la construcción de alternativas con miras tanto a enfrentar la desigualdad social como a reconocer la diversidad cultural?

Varias corrientes de pensamiento social nos señalan maneras de dar cuenta de las historias de los sujetos colectivos y de comprender la diversidad de maneras de hacer y tácticas para emprender las luchas cotidianas (De Certeau, 1996). Se proponen nuevas maneras de articular procesos sociales que ocurren a diferentes escalas, mundiales, regionales o locales, y de considerar diferentes ritmos y temporalidades sobrepuestas. Así, se descubren modernidades alternativas, que habían sido desconocidas por la “modernidad” europea dominante, tan provinciana como cual quiera (Chakrabarty, 2007). El pensamiento postcolonial en América Latina ha logrado invertir la relación centro-periferia (Ossenbach y Del Pozo, 2011). El conocimiento mismo, lejos de ser propiedad acumulable, se concibe como una compleja red de relaciones con el mundo, relaciones en gran medida colonizadas, pero también susceptibles de descolonizarse (Lins Ribeiro y Escobar, 2008). Las políticas de los gobernados (Charterjee, 2006) transitan por caminos no previstos y muestran maneras de conjuntar movimientos sociales que se generan en la diversidad.

El acercamiento a procesos educativos de los nuevos sujetos sociales requiere desplazamientos y extrañamientos. Se hace necesario comprender cómo las políticas globales y nacionales son apropiadas o resistidas en la práctica por sujetos dentro de y entorno a las aulas, como inciden procesos educativos locales. Dos conceptos

claves de E.P. Thompson, formación y experiencia, pueden ayudarnos a repensar la relación de la investigación y la educación con la emergencia de nuevos sujetos (Faria Filo y Bertucci, 2009). La formación tiene un doble sentido ligado tanto a la educación como a la organización; por otra parte, la experiencia apunta hacia las subjetividades y apropiaciones duraderas, tanto cognitivas como vivenciales, que subyacen a todo proceso cultural. Ambos nos llevan a considerar lo que los propios sujetos sociales aportan a la educación, antes de prescribir recetas educativas para ellos. En lugar de pretender “transformar”, “empoderar” o “emancipar” a los otros, se trata de transformar nuestras propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos con estos movimientos.

Reflexiones finales

He argumentado que las historias que hemos vivido en América Latina durante las últimas décadas nos obligan a repensar los temas claves de la desigualdad social y la diversidad cultural dentro del campo educativo. Hemos vivido con una aparente oposición: por un lado, hay modelos educativos que se proponen atender prioritariamente la desigualdad, dando acceso universal al patrimonio cultural común y a la esfera pública de cada nación, o bien formando a un “hombre nuevo” para la sociedad futura. Por otro lado, se encuentran las propuestas que buscan atender la diversidad de configuraciones sociales y culturales de los niños y jóvenes, diversificando los contenidos y las formas de trabajo escolar, y valorando o rescatando los patrimonios culturales particulares. En este texto, he intentado mostrar que es posible investigar y pensar en la educación partiendo de la conjunción y reinterpretación de estas dos tendencias.

La diversificación de la clase trabajadora, que incluso ha profundizado la desigualdad social y económica, coincide históricamente con múltiples movimientos sociales, en cuyo seno se forman, de hecho, nuevos sujetos sociales, capaces de generar procesos educativos y de articular demandas educativas precisas. La experiencia y la formación de estos movimientos abren nuevas perspectivas en el pensamiento educativo. Comprender y actuar en correspondencia con estos movimientos representan un punto central de la agenda actual, como lo atestiguan los artículos reunidos en este número especial.

Notas

1. Esta y todas las traducciones siguientes de textos en inglés son de la autora.
2. Una versión educativa de este desarrollo fue la escuela lancasteriana, aunque es cierto que no tuvo la misma realización ni sentido en los países latinoamericanos (ver Roldán, 2005).

Referencias

- BARTRA, A. *El hombre de hierro*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad de la Ciudad de México, 2008.
- CHAKRABARTY, D. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University, 2007.
- CHARTIER, A.-M. *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CHATTERJEE, P. *The politics of the governed: reflections on popular politics in most of the world*. New York: University of Columbia, 2006.
- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México, DF: Universidad Iberoamericana, 1996.
- DIAZ DE RADA, A. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta, 2010.
- FARIA FILHO, L.M.; BERTUCCI, L.M. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2009.
- GRAMSCI, A. Americanismo y fordismo. In: *Notas sobre Machiavello, sobre política y sobre el Estado moderno*. México, DF: Juan Pablos, 1975. p. 281-334. (*Cuadernos de la cárcel*, v. 1).
- GRAMSCI, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- GUEVARA, E. El socialismo y el hombre en Cuba. In: GUEVARA, E. *El socialismo y el hombre nuevo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1977. p. 3-17.
- HARVEY, D. *The condition of post-modernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell, 1990.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
- LEWONTIN, R. *El sueño del genoma humano y otras ilusiones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- LINS RIBEIRO, G.; ESCOBAR, A. (Coord.). *Antropologías del mundo*. México, DF: Ciesas, 2008.
- MARX, K. El proceso de acumulación del capital. In: MARX, K. *El Capital*. México, DF: Siglo XXI, 1979. t. 1, v. 3.

OSSENBACH, G.; DEL POZO, M.M. Post-colonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda. *Paedagogica Historica*, Gent, v. 47 n. 5, p. 579-600, 2011.

OWEN, R. *A new view of society*. [orig. London, 1816]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/reference/subject/economics/owen/index.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. Popular education and the logics of schooling. *Paedagogica Historica*, Gent, v. 47, n. 1-2, p. 33-48, 2011.

ROLDÁN, E. Order in the classroom: Spanish American variations of the monitorial method of education. *Paedagogica Historica*, Gent, v. 41, n. 6, p. 655-675, 2005.

THOMPSON, E.P. *La formación histórica de la clase obrera*: Inglaterra, 1780-1832. Barcelona: Laia, 1977.

Recebido em 14 de julho de 2012.

Aprovado em 28 de agosto de 2012.