

El conflicto en educación: el protagonismo de los sindicatos de los docentes en tiempos de reflujo y la praxis de lucha como principio educativo en América Latina

Diego Nicolás Ferrari (ESS- UFRJ)

Bruna Távora (ECO - UFRJ)

La transformación no es un producto del avance en la esfera de la conciencia y tampoco es producto de una elaboración espontánea de la realidad. Es necesario que la acción práctica transformadora se encadene a una conciencia teórica y práctica, en un sentido o en otro, dentro del orden o contra el orden, revolucionaria

Florestan Fernandes

Resumen.

El artículo se propone analizar el movimiento de los conflictos educativos en América Latina, en las últimas dos décadas, como parte constituyente de la lucha de clases. Introduce un abordaje teórico-histórico sobre la educación en disputa en el capitalismo y resalta su vínculo con la cuestión del trabajo. En dichos conflictos se observa que la potencialidad transformadora radica en la *praxis como principio educativo* durante el conflicto que interrumpe el cotidiano escolar; y su mayor debilidad, es la imposibilidad de trascender para niveles de articulación y lucha que afecten la producción de valor y los intereses de los sectores dominantes.

Introducción.

Los sistemas educativos públicos en América Latina, aunque precarizados, se encuentran en permanente expansión. Con el sector docente en crecimiento, y el avance de los sindicatos de trabajadores de la educación, crecieron también los conflictos educativos en la región. Este artículo trae como ejemplo algunas experiencias que están insertas en el contexto: la lucha de los docentes en la provincia de Neuquén (Argentina 1996), donde un conflicto educativo generó la unidad entre docentes y piqueteros; la experiencia de los maestros Oaxaqueños (México 2006) y la creación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO); la resistencia al golpe en Honduras (2009), que fue articulada desde las escuelas y el sindicato de docentes; y las jornadas de Movilización Nacional, en Chile (2006, 2011).

Esas experiencias permiten observar un aspecto de la reflexión acerca de la educación, que entiende la *práxis* política (SOUZA JÚNIOR, 2009; 2010) como una forma educativa que posibilita cambios cualitativos en la conciencia social. Para eso, partimos de una exploración actual de los

conflictos educativos en la región y nos posicionamos desde el pensamiento marxista acerca de la escuela, para observar sus potencialidades y límites.

Entendemos que los conflictos educativos en América Latina se constituyen en verdaderas escuelas de lucha, donde, a partir de la negación de lo que aparece como único posible, se configuran luchas que abren un horizonte de posibilidades. Puede considerarse en este marco que el vínculo entre la escuela y la comunidad (incluyendo los sectores que participan en la producción de valor) presenta desafíos importantes en el interior de la lucha por transformación social.

Caracterizado por acciones directas que van de extensas huelgas de profesores a las ocupaciones de escuelas por parte de los estudiantes, el conflicto suspende las características del cotidiano de sus protagonistas, generando distancia con las relaciones sociales establecidas (cotidiano alienado). Así, se permite el desarrollo de una “praxis creativa” (SANCHEZ VAZQUES, 1980). Cabe resaltar que algunos de esos sectores en resistencia, en varias oportunidades, contaron con el apoyo popular, ampliando el conflicto más allá de las fronteras de la escuela, habiendo influenciado la lucha de sectores productivos.

En el artículo partiremos de la descripción de las características asumidas por los conflictos educativos en la actualidad, su crecimiento y expresividad en tiempos de reflujo de las luchas de clases, destacando el protagonismo y potencialidad de los sindicatos docentes. Destacamos algunos conflictos que trascendieron el ámbito del sistema educativo. En otro apartado realizamos un recorrido histórico-teórico en las luchas de clases entorno a la educación en el marco del sistema capitalista con el fin de rescatar parte del instrumental teórico marxista. Para finalmente analizar la praxis de lucha como principio educativo como elemento común de los diferentes conflictos.

Los conflictos educativos en la actualidad.

En la década del 70, el capital inicia una crisis diferente a todas las anteriores, sobre todo porque esta afecta a todos los países y en todas las dimensiones (económica, ambiental, cultural, política) a nivel mundial. Para superación de esta crisis, como estrategia de la clase dominante, surge el neoliberalismo, “un proceso de reorganización del capital y de su sistema ideológico y político de dominación” (ANTUNES, 1999, p. 31)¹. Sus medidas más destacadas son la pérdida o precarización de los derechos laborales y el desmonte del sector productivo estatal a través del aumento de privatizaciones, marcando una tendencia hacia la mercantilización y tercerización de servicios.

Desde las últimas dictaduras militares en América Latina, el marcado reflujo en la lucha de clases tuvo algunas oscilaciones que acompañaron este movimiento pendular. Se observa que frente a un largo ciclo que se caracteriza por el “apaciguamiento de la clase trabajadora y el retroceso en

¹Traducción propia

su conciencia de clase” (IASI 2013 p.68), se expresa una profunda derrota política de los trabajadores, que encuentra un indicador en su actual fragmentación. Teniendo en cuenta que la historia no se detiene, y avanza a través de las luchas de clases como motor, sabemos que las luchas resurgen. Esta estrategia de la clase subalternizada se realiza atravesando momentos de conflictividad, en las resistencias que se organizaron desde la clase trabajadora.

En tiempos de reflujo, parece que la conflictividad no se expresa en el sector productivo-privado, y se refugia en los sectores de reproducción de la vida social. La docencia, a diferencia de la mayoría de los espacios laborales, es una profesión en expansión; por lo tanto se trata de un gremio en crecimiento. Al analizar las tendencias generales de la conflictividad en la región, Seoane y Taddei señalan como principal protagonista al sector asalariado (público y privado) sindicalizado y, en particular, al sector docente (maestros y profesores). Actualmente el sector público es el que lleva a cabo el 65% de los conflictos laborales (apud GENTILI, GINDIN, SUAREZ, STRUBIN, 2004).

En dichos conflictos, los gobiernos no actúan antes de las medidas de fuerza y en ellas apuestan al desgaste y al aislamiento de la organización sindical (GINDÍN, 2008). Al encontrarse en la esfera de reproducción de la vida y no directamente de producción del capital (no valoriza al capital); los docentes tienen la particularidad de que sus luchas, para afectar directamente al empleador (gobiernos), deben, necesariamente, tornarse públicas. Y el éxito o fracaso dependen directamente de su repercusión en el conjunto de la sociedad. Por esas razones, para la victoria de las luchas docentes, es indispensable el vínculo con la comunidad educativa.

Para formular una teoría del conflicto educativo es necesario (aunque no sea suficiente) la sistematización, el análisis, e interpretación de los conflictos realmente existentes. En un estudio desarrollado por Gentili, Strubin, Gindin y Suarez (2004, p. 1262) se pudieron “mapear y compilar las principales estrategias de protesta docente llevadas a cabo en 18 países de América Latina”. El estudio aporta una importante cantidad de datos que ayudan a pensar el rol de las luchas sindicales docentes frente a las reformas educativas. Destacamos la información referida a la duración de los conflictos registrados.

Entre 1998 y 2003, la suma de las jornadas de conflicto educativo, en los 18 países estudiados, alcanzó 4.802 días. Considerando que el período analizado contempla 1.825 días, eso significa que, en 5 años, hubo en la región 2,6 jornadas de protesta educativa por día (GENTILI, GINDIN, SUAREZ, STRUBIN, 2004 p. 1265).

Esos conflictos continuaron con su nivel de protagonismo durante la primera década del siglo XXI y hasta la actualidad. Conflictos que se producen en el seno del sistema educativo y en determinados momentos constituyen grandes puebladas, masificando las luchas y sumando otras reivindicaciones. Vamos a destacar algunas experiencias de conflictos educativos, en los que el

conflicto fue más allá de los muros de la escuela y afectó a la sociedad de conjunto, intentando a partir de ahí realizar una elaboración analítica de estas experiencias, y extraer toda su potencialidad.

En primer lugar destacamos el conflicto protagonizado por la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), donde la huelga docente generó la unidad entre docentes y piqueteros. En 1996 en un pueblo petrolero, Cutralco, una protesta de desempleados cortó las rutas de acceso dejando aislada la región patagónica argentina. En 1997 una huelga de profesores, después de dos semanas de paro y habiendo agotado las instancias de negociación, recurrió a la misma acción directa, cortando la circulación de la economía en la región. Por primera vez un sector de servicios conseguía parar el sector de la producción evitando que las mercancías circularan por la ruta.

Con el transcurso de los días, el plan de lucha centrado en la huelga, pero complementado por un programa de movilizaciones y por una eficaz campaña propagandística orientada a volcar a la sociedad a su favor, fue cobrando renovado impulso y sumando adhesiones. Según un periódico local: “El paro docente siguió el camino inverso a cualquier medida de fuerza de largo aliento. En lugar de perder impulso fue sumando adhesión social con los días. La fuerza creciente de la medida guarda relación con el hecho de que el sector logró transmitir a la sociedad la preocupación por el futuro de la educación de sus hijos”². Superando dudas y temores, maestros y maestras fueron tomando confianza en sus propias fuerzas, alentados(as) por el respaldo popular y azuzados(as) por la terquedad de un gobierno no dispuesto a negociar, y en el que sobreabundaron las actitudes soberbias. Estos hechos impidieron que se realizara la reforma neoliberal para la educación en la provincia tal como había sido ideada por el gobierno en ese entonces. También dieron nacimiento a los movimientos piqueteros que en Argentina protagonizaron las revueltas de diciembre de 2001.

Otro conflicto que contribuye para nuestra reflexión es la experiencia de los maestros Oaxaqueños (México, 2006) y la creación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). El conflicto comenzó con una huelga de profesores y terminó en una pueblada que algunos autores denominaron “La comuna de Oaxaca”³. Cuando los maestros, a raíz de la represión, empezaron a expresar abiertamente su rechazo a Ulises Ruiz, el gobernador de Oaxaca en la época, se produjo un vuelco en la actitud de la gente, que aprovechó la oportunidad para expresar el inmenso descontento creado por la corrupción y el autoritarismo del gobernador. En ese marco, el

2 Recomendamos la lectura del Libro de Ariel Petruceli: “Docentes y Piqueteros: de la Huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có” 1ra de. Buenos Aires. El cielo por asalto, 2005.

3 El documental “Un poquito de tanta verdad” (2007), dirigido por Jill Freidberg es un material que expresa una buena síntesis del conflicto oaxaqueño y transmite su belleza, recomendable por forma y contenido (<https://www.youtube.com/watch?v=3ezA15AiWtE> accesado en 04/02/2017). Para profundizar el análisis del conflicto recomendamos: ESTEVA, G; VALENCIA, R; VENEGAS, D. “Cuando las piedras se levantan. Oaxaca Mexico, 2006.” GEMSAL. Ed antropofagia, 2008. En México la memoria de Oaxaca sigue viva y en los conflictos educativos se expresa una activa participación de la población. Se destacan otros dos intensos momentos de resistencia en estos últimos años, el repudio a la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa y la heroica huelga del 2016 en resistencia a una nueva reforma educativa.

sindicato invitó a un grupo de organizaciones amigas a realizar una “Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca”. Muchas organizaciones se juntaron y decidieron fundar un proceso de articulación permanente, basado en la forma asamblearia de organización. La APPO impulsada por el sindicato de los profesores, reunía luchadores de pueblos originarios y trabajadores del sector productivo, asumió las características de un movimiento social de nuevo tipo y de larga duración, de insubordinación al capital, pacífico y de resistencia propositiva; dirigió el conflicto. Durante varios meses, pueblos enteros del estado oaxaqueño de México se auto-organizaron para protestar, para resistir la represión, y en la travesía fueron generando lazos sociales, apropiándose de la ciudad, de las calles. Instituyendo sus barricadas, sus espacios asamblearios, sus propios modos.

También rescatamos la experiencia de resistencia al golpe en Honduras (2009), que fue articulada en gran medida desde las escuelas y el sindicato de docentes. Inicialmente conocido como “Frente Nacional Contra el Golpe de Estado”, se articuló a partir de los sectores ya organizados, emergiendo como característica central la unidad dentro de la diversidad. Fue el sector más dinámico de las luchas hasta ese momento el que supo reunir otros movimientos contra el golpe. El sindicato de los profesores tuvo una función central, los locales del sindicato de profesores eran el lugar del encuentro, sede de reuniones y articulación con otros sindicatos, y movimientos en ese frente. El Frente pasa a ampliarse y ganar más legitimidad con la adhesión de los llamados "nuevos movimientos sociales" - calcados en pautas más identitarias o culturales y no sólo político-económicas (característica de los movimientos "tradicionales") - como el movimiento feminista, movimiento por la diversidad sexual, y los artistas. Estos sectores se organizaron (o ampliaron su proceso organizativo) en torno a la pauta mayor de "refundación" del país.⁴

Por último, apoyamos nuestro análisis también en los elementos brindados por las revueltas educativas de Chile (2006 y 2011). El sistema educativo chileno es la expresión más avanzada de la mercantilización de la educación. En lugar de derecho, la educación se ha transformado en una mercancía, sometida a los intereses empresariales. Las movilizaciones y protestas de los estudiantes secundarios durante el año 2006, que se conocieron como “revolución pingüina”, consiguieron apoyo popular y trascendieron las fronteras de Chile. Esta movilización contó con un nivel de masividad y apoyo ciudadano no visto desde la dictadura de Pinochet. En términos generales, podemos decir que este movimiento se organizó a partir de la articulación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, y contó con el apoyo incondicional de la categoría de los profesores por fuera de su organización colegiada. En 2011, nuevas revueltas estudiantiles sacudieron Chile durante varios meses, obteniendo el apoyo de sectores productivos que realizaron huelgas en solidaridad

4 Sobre el caso de Honduras recomendamos ver el trabajo de CARDOSO, S. “Golpe de Estado no século XXI: o caso de Honduras (2009) e a recomposição hegemônica neoliberal”, tese de doutorado, UNB, 2016.

con los estudiantes en lucha por una “Educación sin lucro”. Importantes líderes surgieron de esas revueltas, las cuales obligaron algunas transformaciones en el sistema educativo chileno.⁵

Habiendo planteado algunos ejemplos en los cuales nos basamos, nos interesa reflexionar acerca del desarrollo de los sujetos que protagonizaron esos conflictos educativos. Sus resultados son diversos y contemplan una importante cantidad de aspectos en común que utilizaremos para el análisis. Entre los que se destacan la participación activa de las mujeres y la profundidad alcanzada en los debates de género, una falta de dirección política de los conflictos y la fragmentación, o aún la inexperiencia del sujeto estudiantil y su confluencia con otros sectores de la comunidad educativa.

Así, el cotidiano escolar, en el marco de la precarización de la educación pública, al mismo tiempo que es alienante, se transforma en caldo de cultivo de la acción colectiva que refuerza o quiebra esos valores desarrollados en el cotidiano. La vida grupal en la escuela garantiza los límites del dispositivo escolar y también sus potencialidades.

El conflicto educativo tiene la característica de poder expandirse en el tiempo en su forma más expresiva, la acción directa. Estas luchas (escuelas de resistencia) quiebran el cotidiano de sus actores durante semanas enteras o incluso meses, y, aunque efímera, generan una nueva cotidianidad. La acción directa en el marco del conflicto se fundamenta en la negación a la propuesta de las clases dominantes y crea inicialmente una distancia con las relaciones sociales establecidas. Mauro Iasi (2007) puede nos ayudar a comprender como la experiencia de lucha, o sea la praxis, puede provocar cambios y fortalecer la organización social.

Durante el conflicto, se vislumbra la percepción de grupo, los vínculos, la identidad del grupo y sus intereses propios, que entran en conflicto con los intereses que son antagónicos, posibilitando cambios cualitativos en la conciencia. La contradicción entre los valores antiguos y la realidad de las nuevas relaciones vividas, puede generar un inicio de superación de la alienación, y, según el autor, la precondition para eso es el grupo.

Cuando una persona vive una injusticia solitariamente tiende a la revuelta, pero en ciertas circunstancias puede ver en otras personas su propia contradicción. Este también es un mecanismo de identificación de la primera forma, pero aquí la identidad con el otro produce un salto de cualidad. (IASI 2007 p. 29)⁶

Esa grupalización es muy importante en la lucha social, pues allí aparece “el carácter político de la identidad como una posibilidad de transformación social” (SAQUET, 2010, p. 148). Se puede pensar en el carácter político que asuma una identidad colectiva de la escuela periférica siempre y cuando esté vinculada directamente a las acciones realizadas por el conjunto. Para los

⁵ Para profundizar en el análisis de estos conflictos se recomienda la lectura de: Ortega, J. (2006). “Movilizaciones estudiantiles: lecciones de cívica con uniforme”. En M. Garcés, *Me gustan los estudiantes* (págs. 5–26). Santiago: LOM. Y Miranda, L., Rutllant, A., & Siebert, A. (2015). *Organización, demandas e ideología: El Movimiento Estudiantil Chileno 2006–2011*. Santiago, Chile: FLACSO.

⁶Traducción propia

maestros y maestras, pertenecer a la escuela es un rasgo identitario. También, a través de la relación de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo histórico en la escuela se configura hoy la identidad del docente como trabajador asalariado. La identidad empieza a entrelazarse con la causa.

La conciencia que se basa en las vivencias de las relaciones inmediatas, ya no desde el punto del vista del individuo, ahora es desde el punto de vista del grupo, de la categoría y puede evolucionar hasta la conciencia de clase (IASI, 2007, p. 43)

La definición del “nosotros” puede ir mas allá del propio territorio escolar ocupando otras dimensiones. “Si otros tienen la misma problemática, son también parte de nosotros” afirmaba un profesor en Oaxaca en referencia al conflicto de 2006.

Perspectiva histórica de las disputas por educación y la centralidad de trabajo

En la sociedad capitalista las relaciones humanas están mediadas por la lógica de las mercancías, y las relaciones centradas en la educación no son una excepción. Por eso, sus disputas están directamente vinculadas al mundo del trabajo.

Marx (1818-1883) es el pensador que, de manera unitaria y coherente, interpretó la dinámica de la sociedad capitalista describiendo los problemas de la sociedad burguesa con mayor profundidad, guardando actualidad hasta los días de hoy. Su mayor contribución reside fundamentalmente en la idea de que el *trabajo* es la génesis de toda la vida histórico social de la humanidad, y que en el capitalismo asume un doble carácter: trabajo concreto y abstracto.

En el capitalismo la fuerza de trabajo se vuelve mercancía especial, “libre” de circular y de ser vendida, siendo productora de un valor mucho mayor que el valor para reproducirse. En ese sentido, el trabajo encierra su doble condición como degradación física y moral en el contexto de la alienación, y al mismo tiempo como posibilidad de superación del capitalismo (cf MARX libro 1, 1998). El antagonismo de clases entre burgueses y trabajadores, que caracteriza la sociedad del capital, avanza en su definición junto con el proceso de industrialización; y permanece, con mayor complejidad, hasta el día de hoy. Los niveles de explotación, y pauperización colocaron en evidencia la producción simultánea de riqueza y pobreza en esta nueva sociedad, marcada por una profunda división entre el hacer y el pensar en el trabajo productivo y alienante.

En ese contexto, Marx y Engels (1992) destacan que, a lo largo de la historia, las instituciones como las escuelas, responsables por la sistematización y la socialización de los conocimientos, tienen un carácter clasista, manteniendo relación con los grupos hegemónicos en el poder, con base en la producción material:

El modo de producción capitalista se caracteriza por la explotación, o sea por la apropiación de la fuerza de trabajo. [...] el sistema de enseñanza es entendido como una concreta cualificación de la fuerza de trabajo que alcanzará su aprovechamiento máximo si consigue también la integración de los individuos en el sistema – única forma de no desperdiciar su fuerza de trabajo, sino aprovecharla.

Dicho de otra forma: reproduce el sistema dominante, tanto a nivel ideológico como técnico y productivo (MARX; ENGELS, 1992, p. 6).⁷

En la “Crítica al programa de Gotha”, Marx (2012) realiza una crítica contundente al modelo burgués de escolarización seriada y meritocrática, apuntando el hecho de aislar a los alumnos de la situación histórica concreta. Como alternativa, propone un modelo escolar que materialice la relación de unidad entre formación general y técnica que establecería una nueva mediación entre el significado y el sentido de la práctica escolar. Lo llamó escuela politécnica.

Cabe sumar a este análisis otro elemento acerca de la escuela y de la educación, también presente en el pensamiento marxista de Antonio Gramsci (1891-1937). Para el autor, la escuela es uno de los espacios significativos para la reproducción de hegemonía que no se reduce al espacio escolar, a los medios de comunicación, a la familia, a la iglesia, etc, sino que nace en el piso de la fábrica.

Hegemonía también se constituye en un proceso de universalización de los intereses particulares (y clasistas) que tiene sede en las formas de producción y reproducción social. O sea, se constituye en el pasaje de los intereses meramente económicos al plano "ético-político" de "elaboración superior de la estructura en superestructura" (GRAMSCI, 1999, vol.1, p. 314).

El Estado capitalista, por “reemplazar el bloque mecánico de los grupos sociales por una subordinación de estos a la hegemonía activa del grupo dominante y dirigente” (GRAMSCI 2002, p.139) se transforma en educador. Al estado capitalista se le impone la “tarea de formar un cierto ‘hombre colectivo’, o sea, conformar técnica e éticamente las masas populares a la sociabilidad burguesa” (NEVES, 2005, p.26).⁸

Esa tarea pedagógica del Estado se realiza en función del continuo avance de las fuerzas productivas, que intentan “adecuar la ‘civilización’ y la moralidad de las masas amplias masas populares a las necesidades del permanente desarrollo del aparato económico de producción y, por lo tanto, de elaborar también físicamente tipos nuevos de humanidad” (GRAMSCI, 2000, p.23).

En este sentido, seguimos la concepción de Estado integral del pensador del sur italiano, incorporando dialécticamente la compleja interacción entre la Sociedad Civil, entendida como el espacio de la organización de las voluntades en colectivos, de la afirmación hegemónica de proyectos clasistas, como arena de la lucha de clases, y la Sociedad Política, que es el conjunto de los aparatos y agencias del poder público.

En esta perspectiva, los aparatos privados de hegemonía – como las escuelas- son espacios concretos donde la organización de las voluntades y los intereses de clase pueden tomar forma a través de instancias asociativas de adhesión voluntaria sobre formatos variados (clubes, revistas,

7 Traducción propia.

8 Traducción propia

sindicatos, iglesias, partidos). Como sabemos, con respecto a la educación, en nuestra etapa histórica estos aparatos privados de hegemonía tienen un rol activo durante los conflictos educativos. Lo importante a ser destacado es que en ese contexto surge la posibilidad de apropiación de la política educativa, como un territorio en disputa, por parte de los sujetos que integran y construyen el cotidiano escolar implementando la lucha en la escuela como una praxis política.

La praxis de lucha como principio educativo

La educación, desde la perspectiva marxista, es la posibilidad de reconstruir en el hombre el hacer y el pensar como actividades intrínsecas, constitutivas de la sociabilidad humana. El ser humano, sujeto histórico, construye la sociedad al mismo tiempo en que se construye en una relación de autodeterminación y transformación permanente.

Dentro del pensamiento marxista acerca de la educación, cabe complementar una importante contribución de SOUZA JUNIOR (2009; 2010), en que él suma la idea de la *praxis*. Para el autor, la praxis, así como el trabajo, es parte de la ontología humana, y, por tanto, puede ser, un principio educativo que conforma el ser. Partiendo de un diálogo crítico entre un grupo de autores,⁹ la discusión se ubica en el campo del trabajo y de la ontología del ser social, y la síntesis apuntada por SOUZA JUNIOR (2010) es que “el ser social se construye a si mismo gracias a su trabajo, pero también a las múltiples formas a través de las cuales actúa sobre el mundo”¹⁰ (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 13), por lo cual, el autor enfatiza la praxis política.

A partir de esa concepción pondremos el foco en la praxis como principio educativo, que se expresa en el marco de la conflictividad. La posición que se destaca nos lleva a plantear, a partir de las acciones desarrolladas en los conflictos educativos, la conformación del sujeto social que permita transformar la crítica radical en praxis educativa. La praxis como principio educativo no se reduce a la expresión de la acción directa y colectiva de movimientos sociales, sino que alcanza la profundidad de la elaboración racional de las experiencias vividas, por las cuales el sujeto colectivo va identificándose, y por lo cual permite una inserción social que atue en la ontología del ser (SOUZA JUNIOR, 2009; 2010). A partir de dicha acción, surgen nuevos conocimientos para avanzar en la búsqueda de las respuestas al cómo, el cuándo, el por dónde y el porqué de la

⁹La cuestión del trabajo y la enseñanza, surge desde el debate sobre la Politecnia (o la educación técnica), pasando por las prácticas y teorizaciones desarrolladas en la Rusia revolucionaria, las contribuciones de Gramsci, Manacorda, Engueta, entre otros. En Brasil el debate surge en la década del 80 después de la dictadura militar. Existe una fuerte tradición que desarrolla el trabajo como principio educativo para una educación emancipadora como una cuestión elemental y exenta de críticas. Por otro lado algunos autores como Tumolo, Duayer, Medeiros, llevan a pensar en que la posibilidad de que se desarrolle una praxis revolucionaria radical tiene que surgir principalmente de la negación del trabajo en este contexto capitalista. Se considera un debate abierto y prolífero. Entre otros autores en lo que se puede ampliar el tema se puede nombrar: Sérgio Lessa, Daniel Rodrigues, João Batista Zanardin, Ademir Quintilio Lazarini, Gaudencio Frigotto, Maria Ciavata y Marise Ramos.

¹⁰ Traducción propia.

transformación. Cabe resaltar que no se trata de una “forma superior” en un futuro, sino del “acto consciente” aquí y ahora. Son las expresiones de las condiciones de un determinado proceso histórico social que marca, al mismo tiempo, los límites y las posibilidades de interacción entre teoría y práctica.

En el terreno de la conciencia se puede elaborar racionalmente una comprensión acerca de la totalidad cuando determinados grupos sociales toman conciencia del propio ser social, de la propia fuerza, y de las tareas para su propio devenir. En el sentido planteado por el intelectual español exiliado en México, Adolfo Sánchez Vázquez (1980), trata-se de una “praxis reflexiva”, una “praxis creativa”. Es una práctica consciente, que demanda una articulación entre la teoría y el lanzarse a la acción. De un lado queda el análisis de lo real, y del otro, la inserción en pos de la construcción de las posibilidades.

Es exactamente la relación creativa entre apropiación y objetivación la que engendra nuevas capacidades, eleva nuestra conciencia hacia otros niveles y, por lo tanto, nos hace entrar en un nuevo escenario de posibilidades. De este modo, queda explícito que los grupos subalternizados, inmersos en un proceso contradictorio de organización de la producción social de sus vidas, constituyen formas de conciencia y pensamiento que, a su vez, movilizan esfuerzos para el enfrentamiento contra el orden. El énfasis de Souza Junior es justamente en la praxis como mediadora de otro grado de conciencia, de una ontología del ser social que se constituye en la praxis de lucha.

Ese momento de la praxis se aproxima a la idea de Antonio Gramsci de *catarsis*. Lo que se puede aprender del concepto es que, esos procesos de lucha pueden provocar un cambio en la conciencia, que va de un momento meramente económico-corporativo o ego-pasional- orientado hacia el interés en conquistar algo individual que mejore las vidas de los que luchan- hacia otro ético-político, que corresponde a una vinculación orgánica en el enfrentamiento de las luchas sociales.

El autor italiano no concentra su análisis solamente en la fuerza de las clases dirigentes, también desarrolla una reflexión acerca de las posibles formas de construcción de una nueva conciencia, que desencadena la formación de una subjetividad históricamente constituida en el movimiento de las luchas sociales. A eso, llamó *catarsis*. El autor destaca que la *catarsis* es un momento de la conciencia y de la subjetividad en que, insertado en los procesos de lucha social, el sujeto colectivo realiza la

elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres [...] Esto significa también el paso del "objetivo al subjetivo" y de la "necesidad a la libertad". La estructura, de fuerza exterior que aplasta al hombre, asimilándolo y haciéndolo pasivo, se transforma en medio de libertad, en instrumento para crear una nueva forma ético-política, en origen de nuevas iniciativas (GRAMSCI, 2011, p. 192).

Gramsci observa que, en el movimiento de las luchas sociales, es posible que se instituya una "otra" subjetividad distinta de las lógicas dominantes, puesto que el enfrentamiento tensiona la propia forma de organización de la vida y del cotidiano, o sea la materialidad.

En su contribución para el tema de la ontología, el autor entiende que "cuanto más un individuo está obligado a defender su propia existencia física inmediata, tanto más se coloca al lado y defiende el punto de vista de todos los complejos y más elevados valores de la civilización y de la humanidad" (GRAMSCI, 1989, p. 41). Así, se pueden generar formas de consciencia vinculadas al intento de la transformación social.

El filósofo de la cultura destaca además que la racionalidad, o las "ideologías cerebrinas" no son suficientes para movilizar esas transformaciones, en la palabras de Mauro Iasi "la crisis de la forma de conciencia inmediata de los trabajadores se realiza en la vivencia de las contradicciones de lo real". (IASI, 2013 p.76).

Retomando para el análisis de la realidad - y teniendo como caso concreto las experiencias de los conflictos educativos de los docentes - podemos afirmar el desarrollo de una praxis de lucha en que se observa que, en el movimiento, las personas adquieren consciencia de la causa que defienden. La causa colectiva es la consciencia de las contradicciones, elemento fundamental de la praxis de lucha, que afirma la confianza para desarrollar nuevas acciones. A decir de Iasi (2007), los valores son mediatizados por personas que sirven de vehículos de valores, son modelos. La contradicción entre los valores antiguos y la realidad de las nuevas relaciones vividas puede generar un inicio de superación de la alienación. Según el autor, la precondition para eso es el grupo.

El proceso de participación comunitaria en la escuela presupone una organización colectiva para la acción por los propios intereses. Una división del trabajo concretizada en la distribución de tareas dentro de las acciones durante los conflictos. La ejecución de este trabajo es la que define la participación. Los roles asumidos colectivamente van consolidando el sistema de la participación comunitaria que, a su vez, otorga sentido público popular a la escuela. Para el desarrollo de una praxis creativa es fundamental el pensamiento crítico y la incorporación de la teoría en la reflexión colectiva sobre las acciones realizadas y por realizar.

Cuando la participación está guiada por la identificación con esos intereses comunes, se expresa en el territorio cotidiano transformando en diferentes niveles el carácter de lo público (FERRARI, 2016). A través de la causa compartida (aunque a veces difusa o corporativa) se desarrolla "una integración social superior, que supera la organización social primaria del grupo, incorporándolo" (HELLER 1977, p.45). En determinados momentos, durante periodos de tiempo relativamente escasos, estos conflictos lograron dimensionarse en el conjunto de la población, efectuando, en la práctica, la comunidad educativa y ampliándola.

La identificación entre quienes habitan la escuela periférica en el cotidiano se produce a través de una cultura escolar hegemónica. A pesar de eso, la proletarización del trabajo docente y las condiciones del sujeto de la periferia urbana producen puntos de encuentro y de identificación entre estos sujetos, de intereses no antagónicos, que son suficientes para idear acciones conjuntas, buscando respuestas comunes a problemáticas compartidas. A partir de la acción directa realizada en el proceso de lucha, se alcanza la capacidad de identificar los intereses comunes. Y es así, que durante los días en que el conflicto marca el ritmo del cotidiano escolar, la cultura escolar se modifica.

Desde esa nueva plataforma de conciencia puede generarse la unidad en las luchas. Así, entendemos que estas experiencias, que niegan la propuesta de dominación, abren momentáneamente espacios de rebeldía y traen la necesidad de debatir la *praxis como principio educativo*, como base para una pedagogía de la emancipación, transición de momentos ego-corporativistas para otros ético-políticos, en fin, provocar procesos de formación de una consciencia gestada en las luchas sociales.

Conclusión

En las disputas por la construcción de hegemonía en el actual bloque histórico, la escuela no se encuentra por fuera, sino que más bien constituye un elemento importante. La escuela pública, en continuo crecimiento y expansión, se encuentra reformulando su función en la sociedad como institución del estado. Es un territorio construido día a día por trabajadores e hijos de trabajadores que -atravesados por un mandato hegemónico se encuentran en una disputa cotidiana entre sus expectativas y las impuestas por el modelo capitalista. En ese sentido, el territorio escolar no se encuentra aislado. Lo que sucede en la escuela influye en el resto del territorio.

Para el proceso de mercantilización de la educación, la escuela pública continúa siendo un territorio estratégico en función de la reproducción del proyecto hegemónico de sociedad para poblaciones periféricas. En la planificación del Estado, la escuela pública tiene una función determinada que caracteriza su cotidiano, dada su relación de fuerzas favorable: los planes educativos definidos fuera de la escuela, basados en necesidades de gobernabilidad se originan hoy en el territorio de mundialización del capital, como los proyectos de organismos internacionales, etc; o incluso de empresas, que directamente o a través de organizaciones no gubernamentales (ONG), intentan entrar en el territorio escolar con proyectos de desarrollo.

Como fue destacado anteriormente, la centralidad asumida por el territorio escolar, en las poblaciones que habitan las periferias urbanas, está reforzada por la obligatoriedad de la enseñanza. Todos los niños y las niñas deben pasar por la escuela. Eso genera que la escuela sea, de hecho, el espacio de encuentro cotidiano de la población. La alienación, en el capitalismo contemporáneo, es

un fenómeno que trasciende el trabajo y abarca toda la vida cotidiana, la reproducción material y espiritual del ser humano que se desarrolla en su cotidianidad en diferentes esferas. La reestructuración productiva, basada en la fragmentación de las líneas de producción, el trabajo temporario, trabajo en casa, trabajo por tarea, part time, y el trabajo informal, tiene impactos directos en la cotidianidad de la clase trabajadora.

La “nueva realidad” generada en los conflictos educativos (escuelas de resistencia) a partir de una praxis creativa, dada la ruptura de un cotidiano alienado, presenta nuevos escenarios que desafían los sujetos colectivos. Entre los desafíos, se destaca que cada lucha aparece aislada, como supuesta expresión de algo nuevo, imposibilitada de aprovechar la experiencia de luchas anteriores. En algunos casos, pasado el conflicto, y en otros, durante el conflicto mismo, existen gestos de cooptación a líderes, invitando a la participación en el desarrollo de políticas, en cierta posible co-gestión educativa entre las partes del conflicto. En alianza con las burguesías locales, activan los medios de comunicación para realizar poderosas campañas contra el movimiento en resistencia y discursan sobre el sinsentido de la acción, aislando la lucha. En última instancia, cuando resulta necesario, son los gobiernos que determinan el final del conflicto a través de una fuerte y sistemática represión.

Todavía, las resistencias de las comunidades educativas locales abren conflictos que expresan las disputas entorno a educación, mostrando límites y posibilidades en una tendencia de conflictividad que va en aumento. El límite estructural radica en la debilidad estratégica del conflicto educativo al no afectar directamente los sectores de producción. Pero, aunque limitadas y como expresión de un profundo reflujo en la lucha de clases, estas experiencias significan luchas de resistencia, en las que se niega la propuesta de dominación, se abren momentáneamente espacios de rebeldía y traen la necesidad de debatir la praxis como principio educativo, como base para una pedagogía de la emancipación. Como dice Florestán Fernandes, esas disputas solamente producirán transformaciones no como fruto de una conciencia más desarrollada ni como simple elaboración espontánea de la realidad: “Es necesario que la acción práctica transformadora se encadene a una conciencia teórica y práctica, en un sentido o en otro, dentro del orden o contra el orden”

La praxis como principio educativo incluye la conflictividad como un proceso continuo; parte del proceso pedagógico es la transformación de la práctica y de la conciencia a partir de un proceso de lucha y abstracción teórica. El desafío impone una praxis reflexiva, que permita comprender la estructura de la realidad y el desarrollo histórico que se pretende transformar. Pues, la naturalización reinante de las condiciones precarias de vida, sólo puede quebrarse a través de la acción directa, que interrumpe el cotidiano, y al mismo tiempo, transforma el territorio desde una relación dialéctica entre lucha e conciencia.

Referências

ANTUNES, R. **Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: As formas da educação no modo de produção capitalista.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

DONAIRE R. **La Clase Social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días.** In: Serie Formación y trabajo docente. Ed. CETERA, IIP “Marina Vilte”. Argentina. 2009.

FERRARI, D. **La escuela pública en las periferias urbanas: territorio en disputa y configuración de identidades colectivas.** Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144272>>. São paulo, UNESP, 2016.

GENTILI, P; GINDÍN, J; SUÁREZ, D; STUBRIN, F. **Reforma educativa y luchas docentes em América Latina.** In: Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 89, setembro-dezembro, pp. 1251-1274, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil 2004.

GINDIN, J. **Sindicalismo docente em América Latina. Experiencias recientes em Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina.** Ediciones de AMSAFE Rosario, Argentina 2008.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935.** Org.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Ed. Civilização Brasileira, 3ª edição, 1985.

_____. **Literatura e vida nacional.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7 ed., 1989.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo. Ed Expressão Popular 2007

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** 2.ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Obras Completas**, t. I. Buenos Aires, 1995. MARX, K. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Livro 1.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso.** São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

SOUSA JUNIOR, J. **Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010.

_____. **O Programa Marxiano De Educação E O Fundamento Da Práxis.** In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 51-66, 2009

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofía de la praxis (México: Grijalbo),** 1980.