Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante
N°6, Año 3, abril – septiembre 2021: 1-19
Red Trenzar: Santiago de Chile
ISSN (online) 2452-4301

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La oficialización de las experiencias de educación popular como fagocitación del Estado por los movimientos sociales. El caso de los Bachilleratos de Adultos de Argentina y del Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire" de Venezuela[1].

The officialization of popular education experiences as the phagocytization of the State by social movements. The case of the Adult High Schools of Argentina and the Latin American University Institute of Agroecology "Paulo Freire" of Venezuela.

Verónica Soto Pimentel[2]

Zahiry Martínez Araujo[3]

Darío Di Zácomo Capriles[4]

Agustina Gradin[5]

Recibido: 28 de febrero de 2021 / **Aceptado**: 18 de abril de 2021

[1] Este artículo es producto del Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, del área Estado y Políticas Públicas de FLACSO - Argentina. Una versión preliminar fue presentada en el XIII Congreso Nacional de Ciencia Política-SAAP, Buenos Aires, 2017.

[2] Chilena, Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina, FLACSO/CONICET Argentina. Contacto: vsoto@flacso.org.ar. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4391-3427

[3] Venezolana, Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina, CIS/CONICET – IDES Argentina. Contacto: zahiry.martinez@gmail.com. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0931-3471

[4] Venezolano, Magister en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social (Flacso Argentina), FLACSO Argentina. Contacto: dariodizacomo@gmail.com. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4439-2141

[5] Argentina, Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina, IICSAL FLACSO/CONICET Argentina. Contacto: agradin@flacso.org.ar. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9714-1325

CC BY NC SA

Resumen:

En el siguiente artículo se analizan dos experiencias de educación popular de Argentina y Venezuela en función de la relación entre los movimientos sociales que las promueven y los Estados que las incorporan como alternativas oficiales de educación. Al contrario de lecturas que señalan que la participación de estos movimientos en las políticas estatales se daría al modo de la cooptación de los primeros por el Estado, desde el concepto de "fagocitación" de Kusch postulamos la siguiente tesis: las disputas que se dan en el espacio gubernamental entre ambos actores expresaran un proceso de fagocitación, donde ocurre una absorción del Estado por parte de los movimientos sociales. Para desarrollar esta tesis, reconstruimos la emergencia de los Bachilleratos de Adultos del Movimiento Popular Nuestramérica y del Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire", y analizamos sus respectivas relaciones con el Estado, a partir de la herramienta analítica de "fagocitación".

Palabras claves:

Educación popular,

cooptación,

fagocitación,

movimientos sociales,

Estado.

Abstract

The following article analyzes two experiences of popular education in Argentina and Venezuela based on the relationship between the social movements that promote them and the States that incorporate them as official educational alternatives. Contrary to readings that indicate that the participation of these movements in state policies would take place in the manner of the co-optation of the former by the State, from Kusch's concept of phagocitation we postulate the following thesis: disputes that occur in space Government between the two actors would rather express a "process of phagocitation", where an absorption of the State by social movements occurs. To develop this thesis, we reconstruct the emergence of the Senior High Schools of the *Nuestramérica* Movement and the "Paulo Freire" Latin American University Institute of Agroecology, and we analyze their respective relations with the State, based on the analytical tool of "phagocitation".

Key words: popular education, cooptation, "fagocitación", social movements, State.

***

Introducción

Las experiencias de educación popular en Latinoamérica han tenido una larga historia en nuestro continente, al menos desde la década del ´60[6], como espacios político-pedagógicos, cuyos

[6] Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2016), 36. Adriana Puiggrós, "Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI", en Lidia Mercedes Rodriguez, *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (Buenos Aires: APPEAL, 2013), 10-11. Adriana Puiggrós, "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Maocir Gadotti y Carlos Alberto Torres,

objetivos han sido tanto cuestionar y desnaturalizar el sentido común, las nociones y prácticas socialmente impuestas derivadas del sistema capitalista-patriarcal, como transformar la sociedad para eliminar en ella todos los tipos de opresión. Así, y como señalaba Paula Freire[7], la educación popular se comprende *como práctica de la libertad* para la construcción colectiva de un mundo otro, igualitario y solidario, basado en relaciones sociales opuestas a las lógicas individualistas y opresoras del mercado. En este sentido, la educación popular la definimos como "una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación", cuyas prácticas no se reducen a "una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal; o a un recorte de los sectores populares, tal como los marginados; o a un grupo generacional, como los adultos; o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural"[8].

Entre esta diversidad de prácticas de educación popular existen algunas que han sido oficializadas, resultado de extensas luchas entre los movimientos sociales y el Estado, o como producto de una relación de cooperación entre ambos. Este proceso de validación ha sido puesto en tensión en función de una supuesta cooptación de los primeros por el segundo o como resultado de relaciones clientelares. Valga explicar mejor este punto.

Comprendemos por cooptación "el control y la repartición de rentas menores, evitando la autonomía y el poder de otro distinto al poder central omnipotente (...), por vía represiva de movimientos, realización de amnistías (o) integración de los principales líderes (...) al *establishment,* sin producir una transformación política y socio-económica relevante"[9], donde dicho poder central buscaría "evitar las amenazas a su estabilidad o existencia (Selznick 1994: 208)"[10], de modo tal de mantener el poder y su popularidad, sin transferir poder (Wintrobe, 1998)"[11]. El clientelismo lo definimos como una relación de confianza entre dos agentes desiguales donde se da un "intercambio personalizado de favores, bienes y servicios, por apoyo político y votos"[12], donde "uno entregará beneficios que le permite el poder político, mientras que el otro recibe tales beneficios a cambio de entregarle estabilidad al sistema o movilización de votos electorales, que permitan mantener las cuotas de poder establecidas"[13].

En este marco, la oficialización de las experiencias de educación popular[14] ha sido cuestionada en términos de si no ha significado la fragmentación de las formas organizativas populares

---

Comps., *Educación Popular. Crisis y Perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993), 33-35. Marco Raúl Mejía J., "La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo", *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (Arizona, 2014), 4-5.

[7] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014), 11.

[8] Puiggrós, "Historia y prospectiva de la educación popular", 33.

[9] Esteban, Valenzuela Van Treek y Paolo Yévenes Arévalo, "Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presocrática y sus formas", *Polis Revista Latinoamericana* (Santiago, 2015), 470-471.

[10] Ibíd, 474.

[11] Ibíd, 473.

[12] Javier Auyero, "Clientelismo político en Argentina. Doble vida y negación colectiva", *Perfiles latinoamericanos* (Ciudad de México, 2002), 35.

[13] Valenzuela Van Treek y Yévenes Arévalo, "Aproximación al concepto de cooptación política", 478.

[14] Asumimos un concepto de Estado, no como una unidad coherente y objetivable, sino como la expresión material heterogénea de las relaciones sociales en un tiempo histórico determinado (Luisina Perelmiter, "La experiencia y el

históricamente beligerantes, desfigurando su visibilidad como movimientos verdaderamente autónomos y neutralizando sus luchas por la transformación política y socioeconómica. Así también, la oficialización podría ser vista como un intercambio de bienes y servicios, a cambio de votos o apoyo político para el gobierno.

Sin embargo, observamos en estos cuestionamientos una descripción que no daría cuenta de la complejidad de las relaciones entre los movimientos sociales y el Estado, y que reduciría la acción de los primeros, una vez que son integradas al sistema educativo oficial, a un rol pasivo, donde sus integrantes estarían dispuestos a transar sus proyectos políticos-pedagógicos por el intercambio de favores.

En línea con otras lecturas que han desnudado la fragilidad de estos supuestos, que imponen una manera vacua de reflexionar sobre estas realidades, en este artículo proponemos analizar la relación entre los movimientos sociales por la educación popular y los Estados latinoamericanos a partir del concepto de "fagocitación" de Roberto Kusch[15]. Focalizándonos en el lugar que ocupan los movimientos en esta relación, cuestionamos el supuesto de la cooptación y/o del clientelismo, para postular la siguiente tesis: las disputas que se dan en el espacio gubernamental entre ambos sectores, expresan una interacción dramática, trágica y al mismo tiempo crucial, donde ocurriría una *absorción del Estado por parte de los movimientos sociales*. Esto quiere decir, que los procesos de oficialización de las experiencias de educación popular, no implicaron la neutralización de las luchas políticas e ideológicas ni una mera transacción de favores, sino que se volvió una herramienta de las mismas. Así, el análisis de estos procesos desde el concepto de "fagocitación", permite iluminar aspectos soslayados por los conceptos de cooptación o de relación clientelar para comprender la participación de los movimientos sociales en la política estatal.

Para hacer esta lectura, tomamos dos experiencias de educación popular: la emergencia de los Bachilleratos del Movimiento Popular Nuestramérica (en adelante MNA)[16] en Argentina, y el Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire" (en adelante Iala) del Movimiento Sin Tierra y del Frente Nacional Campesino Ezequiel Zamora en Venezuela.

Ambas experiencias resultan de largos procesos sociales, económicos y políticos vividos en Latinoamérica desde fines del siglo XX, siendo la antesala de los Bachilleratos del MNA y del Iala, por una parte, la alta conflictividad social dada la doble crisis económica y de legitimidad del

---

ejercicio de la política en las instituciones estatales. Notas para su abordaje" (III Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Instituto Gino Germani, Buenos Aires), 1-2). Esta definición supone un concepto de sociedad civil donde "Estado y sociedad son dos sistemas inter penetrados por una cantidad creciente de relaciones mutuas que se organizan en el sistema político (institucional) y desde allí se proyectan hacia el gobierno" (Juan Carlos Portantiero, *La producción de un orden: ensayos sobre la democracia entre el Estado y la sociedad* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1988),163.

[15] Rodolfo Kusch, *América Profunda* (Buenos Aires: Biblos,1999), 29.

[16] Los bachilleratos aquí analizados se fundaron en el marco del Movimiento Popular La Dignidad a partir del año 2007. A raíz de una división de este movimiento en el año 2020, los Bachilleratos Populares deciden formar parte de la creación de un nuevo espacio, el Movimiento Popular Nuestramérica. Las descripciones de este escrito corresponden al primer período histórico.

neoliberalismo a raíz del fracaso de su implementación durante los '90[17]. En este contexto, emergen experiencias de resistencia y construcción de alternativas a este modelo, como "respuesta al deterioro social (...) y a los intentos, por parte de la mayoría de los gobiernos de la región, de responder a esta situación con políticas de corte neoliberal"[18]. Entre ellas, la educación popular buscó subsanar la exclusión educativa que las políticas de ajuste y de descentralización de la educación, habían generado sobre las poblaciones.

Por otra parte, estas experiencias son resultado del "giro a la izquierda" que se da en la primera década del siglo XXI en la región. Luego de la experiencia neoliberal hay una reconfiguración política donde son elegidos una serie de gobiernos "nacional/populares, neodesarrollistas y de centro-izquierda", "de heterodoxia económica y de liderazgos transformadores en diversos países de América del Sur, que se constituyeron en un laboratorio de experimentación posneoliberal (...) [, emergiendo] un nuevo paradigma de revalorización del Estado (activo, presente), de los derechos sociales, de la política y del accionar estatal: el paradigma productivo-inclusivo"[19].

Dentro de este escenario compartido las experiencias aquí analizadas tienen sus particularidades históricas y sociales.

En Argentina, los Bachilleratos del MNA nacen en 2007, como consecuencia de las políticas neoliberales implementadas en el país desde 1990, que afectaron la calidad y el alcance de la educación pública. En efecto, durante el gobierno de Menem (1989-1999), bajo las directrices del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, se fragmentó el sistema educativo nacional, descentralizándose hacia las provincias[20], se desresponzabilizó al Estado "respecto al derecho a la educación, (...), [se desinvirtió] en la educación pública y [se descalificó] la modalidad de educación de jóvenes y adultos"[21]. Como consecuencia, en este período el movimiento docente ocupaba la calle y las organizaciones sociales construyen prácticas organizativas y de educación popular, siendo las demandas de este sector una de las cuestiones principales a disputar en las movilizaciones que se dieron en el país durante la crisis del 2001-2002[22]. Cuando Néstor Kirchner llega a la presidencia en 2003, desde una posición crítica del neoliberalismo, se produce un quiebre con este modelo hegemónico. Y, haciendo "eco de las banderas de protesta del 2001"[23], se aumenta progresivamente "la inversión pública general, y la educación en particular, (...) [mostrándose] un Estado más presente, con crecimiento cuantitativo y nuevos roles sociales que se sustentan en la

---

[17] José Seoane, Emilio Taddei y Clara Algranati, "Neoliberalismo, crisis y resistencias sociales en América Latina: las configuraciones de la protesta", *Osal* (Buenos Aires, 2001), 51.
[18] Seoane, Taddei y Algranati, "Neoliberalismo, crisis y resistencias sociales en América Latina", 45.
[19] Daniel García Delgado y Agustina Gradin, "Introducción: Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina", en Daniel García Delgado y Agustina Gradin, Eds. *El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis* (Buenos Aires: Flacso-Argentina, 2017), 19. Entre estos nuevos gobiernos estuvieron: el de Lula (Brasil), de los Kirchner (Argentina), de Mujica (Uruguay), de Morales (Bolivia), de Lugo (Paraguay) y de Chávez (Venezuela).
[20] Puiggrós, "Enfoques de la educación popular", 5.
[21] Ariadna Abritta, "Educación popular en organizaciones sociales", en Lidia Mercedes Rodriguez, *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (Buenos Aires: APPEAL, 2013), 142.
[22] Victoria Aguiló y Juan Wahren, "Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social"", *Argumentos* (México D.F, 2014), 98-99. Abritta, "Educación Popular", 142.
[23] Aguiló y Wahren, "Los Bachilleratos Populares de Argentina", 98.

construcción masiva de escuelas, aumento del presupuesto educativo, revalorización de la educación técnica, construcción de un nuevo marco legislativo para el sistema educativo, apertura de procesos de negociaciones colectivas para los trabajadores de la educación, distribución gratuita de computadoras, entre otras numerosas medidas"[24]. En este escenario de mayor intervención estatal, emergen los primeros Bachilleratos del MNA[25].

En el caso del Iala, constituido en 2008, el contexto político que precede a su formación está signado por el gobierno de Chávez (1999-2013), cuya llegada coincide con la crisis del neoliberalismo en Venezuela, que había profundizado las desigualdades y la exclusión y había acentuado la pérdida de legitimidad del sistema político. De hecho, las medidas para disminuir el papel del Estado en la economía, reducir el gasto social y la privatización de bienes públicos, alcanzaron también a la educación, produciéndose "un deterioro sostenido de la acción del Estado en este ámbito"[26]. Con el gobierno de Chávez, "se cuestionan radicalmente las reformas neoliberales en la industria petrolera y, en un ámbito muy importante desde el punto de vista de la ampliación de la democracia –el de las modalidades de la participación–, se proponen cambios significativos"[27]. Con su reelección en 2006 se da una nueva fase del proyecto político chavista advenido por el "socialismo del siglo XXI", definiéndose como "asuntos prioritarios la creación de un partido que agrupe a todas las fuerzas políticas que apoyan al gobierno, el Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), y lo que denomina los cinco grandes motores"[28], entre los cuales se encuentra la educación popular. Y, aun cuando en el viejo sistema persistirá la "educación pública y privada, los programas "robinsonianos" avanzan en educación popular, llegando a cientos de miles de venezolanos a quienes no alcanza el sistema escolar normalista"[29]. Por su parte, en el año 2004 Cuba y Venezuela crean la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP), proyecto de colaboración y complementación política, social y económica, al que luego se unirán otros países de la región. El objetivo del ALBA-TCP fue la creación de una plataforma de integración entre los países de Latinoamérica y del Caribe, basada en doctrinas de izquierda, para luchar contra la pobreza y la exclusión social y construir instrumentos de intercambio solidario y complementario entre los países. Esta iniciativa confronta directamente con los Tratados de Libre Comercio impulsados por Estados Unidos, cuyo fin es incrementar el poder y el dominio de las transnacionales. En este contexto se conforma el Iala como iniciativa de educación popular universitaria de alcance regional contra la agroindustria transnacional[30].

Concepto de "fagocitación" de Rodolfo Kusch

La noción de fagocitación tiene sus orígenes en la crítica de Kusch a la forma en que han sido definidos quienes habitan América, la cual ha delimitado dos grupos opuestos y antagónicos entre

[24] Abritta, "Educación Popular", 143. Puiggrós, "Enfoques de la educación popular", 15-16.
[25] Aguiló y Wahren, "Los Bachilleratos Populares en Argentina", 99.
[26] Edgardo Lander, "El Estado y las tensiones de la participación popular en Venezuela", *OSAL* (Buenos Aires, 2007), 68.
[27] Ibíd
[28] Ibíd, 78.
[29] Puiggrós, "Enfoques de la educación popular", 12.
[30] Telesur TV, "¿Cómo nació el ALBA-TCP y cómo ha redefinido a la región?", https://www.telesurtv.net/news/alba-tcp-integracion-america-latina--20191214-0001.html, (consultado el 16 de abril de 2021).

sí: "por una parte, los estratos profundos de América con su raíz mesiánica y su ira divina a flor de piel y, por la otra, los progresistas y occidentalizados ciudadanos. Ambos son como los dos extremos de una antigua experiencia del ser humano. Uno está comprometido con el hedor y lleva encima el miedo al exterminio, y el otro, en cambio, es triunfante y pulcro, y apunta hacia un triunfo ilimitado aunque imposible"[31].

Esta existencia de dos extremos en la condición humana, lo pulcro y el hedor, también se observan en las distinciones entre "ser" o "ser alguien", proveniente de la expresión burguesa europea del siglo XVI, y el "estar" o "estar aquí", como modalidad de las culturas de la América profunda; o entre el "buen ciudadano" vs. el "mendigo americano". Estas dicotomías, al parecer irremediablemente adversas, constituyen para Kusch los extremos de un mismo planteo original: la conciencia de vivir en los bordes que separan al hombre y a la mujer de la naturaleza y que es un hilo del cual pende el equilibrio entre la vida y la muerte y de donde "brota la gran mística que confiere sentido al hecho de vivir"[32].

Pero la potencia epistemológica de esta diferenciación entre "ser" y "estar siendo", entre lo "pulcro" y el "hedor", ha permeado la descripción sobre la realidad latinoamericana. Desde el concepto de "aculturación" y la perspectiva hegemónica del "ser alguien", se ha descrito el encuentro cultural entre América y Europa como el simple paso de un lado a otro, de la cultura ciudadana de Europa del siglo XV hacia una América netamente agraria. Pero, para Kusch, esta interpretación, derivada del afán por reproducir el mundo de los objetos del ciudadano europeo y de la ciudadana europea, oculta e impide ver lo que persiste tras los ideales del progresismo: que simultáneamente a la aculturación, que se habría dado sólo en un plano material, se habría "dado un proceso inverso, diríamos de fagocitación de lo blanco por lo indígena"[33].

En el encuentro cultural entre América y Europa, entendido como oposición aparentemente trágica, advierte el autor la posibilidad de una relación dramática entre ambos extremos: una dialéctica que identifica como "fagocitación", en el sentido de subsumir, incorporar algo de uno en el complejo modo de ser del otro. Así, si bien hay una imposición cultural donde Europa fija patrones para borrar el hedor de América, hay también una absorción de esas cosas pulcras de Occidente por parte de las cosas de América, de manera tensa.

La fagocitación se da en el lugar de lo imponderable, "en aquel margen de inferioridad de todo lo nuestro, aun de elementos aculturados, respecto de lo europeo, ahí donde adquirimos nuestra personalidad nacional (...) en ese hecho tan evidente de nuestra mala industria o nuestra peor educación pública. Es cuando tomamos conciencia de algo que nos impide ser totalmente occidentales aunque nos lo propongamos"[34].

En cambio, la aculturación describe un proceso dialéctico, donde "ser" y "estar" interactúan en oposición, donde "una hará de tesis [ser alguien] y la otra de antítesis [estar], de tal modo que la

---

[31] Rodolfo Kusch, *América Profunda,* 29.
[32] Ibíd, 28.
[33] Ibíd, 135.
[34] Ibíd

resultante síntesis surgirá de una incorporación de la antítesis de tal modo que se produzca una superación dentro del proceso general"[35]. Esta síntesis, en la práctica, habría buscado mejorar la cultura americana en el sentido europeo, justificando así la instauración del "ser". Así, fue gestándose la constitución de las naciones, instalándose una réplica del "patio de los objetos" europeos en estas tierras, mediante la economía liberal, la democracia y demás modos de ejercitar "el reinado del mercader veneciano (en) América"[36].

Pero este afán de generar un progreso ilimitado a partir del borramiento de la historia y del pasado cultural de nuestras sociedades americanas, entró en contradicción con la humanidad misma. Ese aplastamiento de lo europeo sobre lo indígena no se da, como se ha de suponer, como una cultura del "ser mismo", sino como una cultura de la "paradoja del ser", en la cual las estructuras trasladadas de un lado a otro, resaltan por su falta de contenido y por su exceso de forma. La aculturación encubre el siniestro planteo de un miedo primario, aquel que queremos esconder o superar, es el contradictorio resultado del creer que somos ciudadanos y ciudadanas, que construimos una nación, pero a la vez saber la falsedad del esfuerzo de la pulcritud por vencer el hedor, con leyes, principios y proyectos, que demuestran no tener el suficiente contenido para eliminarlo.

En consecuencia, Kusch afirma que en el encuentro entre el "ser" y el "estar" se da un proceso dialéctico que no supone una evolución del mero "estar", es decir, de la cultura de lo indígena, de lo popular: no hay elevación o mejoramiento del estar por el ser, sino, una "*fagocitación* del *ser* por el *estar,* ante todo como un *ser alguien*, fagocitado por un *estar aquí*"[37]. La fagocitación, como proceso imponderable, se da en lo invisible, en el inconsciente social, al margen de la cultura y la civilización oficialmente definida. Pero también, como proceso dialéctico, el "mero estar", silenciado por el "ser alguien" y el mundo de los objetos, termina por restablecerse por otros caminos, a decir de Kusch, por el de las revueltas obreras, por la debilidad de la burguesía actual, y, tal vez, por la construcción de movimientos sociales que disputan otros modos de vida, de vínculos y de realidades.

En lo que sigue reconstruimos los procesos sociohistóricos de emergencia de los Bachilleratos del MNA y del Iala, y su relación con el Estado.

Bachilleratos del MNA-Argentina

La creación de los Bachilleratos Populares del MNA forman parte de un proceso iniciado el año 2004 donde distintos movimientos sociales de personas trabajadoras desocupadas, de sindicatos, cooperativas, organizaciones territoriales y fábricas recuperadas, conforman bachilleratos populares para personas jóvenes y adultas, llegando a constituirse en 2012 cerca de cien en toda la Argentina. El fin de estos espacios educativos era, "por un lado, resistir las consecuencias socio-educativas provocadas por las políticas de corte neoliberal y, por otro lado,

[35] Ibíd
[36] Ibíd, 139.
[37] Ibíd, 145.

construir alternativas pedagógicas que apunten a la transformación social. Es decir, se proponen como una educación no neutral orientada hacia el cambio social, y concebida a partir de las necesidades y realidades de los propios protagonistas del hecho educativo"[38]. Junto con ello, se comprendieron como espacios político-pedagógicos autogestivos y autónomos, lo que no significó dejar de exigir al Estado su reconocimiento como una alternativa pedagógica real al sistema oficial y denunciar su déficit de cobertura.

En el año 2007 en la ciudad de Buenos Aires, bajo el alero del Movimiento Popular La Dignidad, se crea el primer Bachillerato del MNA en Villa Soldati, el Bachillerato Popular "La Dignidad". En 2008, se crea el Bachillerato "Villa Crespo", en 2009 el Bachillerato de Barracas y en 2014 se integra a la organización el Bachillerato "La Pulpería", creado previamente en el Barrio de La Boca[39]. Y, en 2016, nace el Bachillerato "Agronomía Central"[40].

Como señalaba una de las militantes de estos Bachilleratos, el impulso por su creación, vino de la necesidad de construir una "pedagogía que permita repensar lo establecido, reconstruir, disfrutar, proyectar. Que permita abrir espacios de discusión, intercambio, de encuentro, que permita a las personas conocerse y vivir un proceso de enseñanza-aprendizaje junto con otros y que pueda sentir liberación al hacerlo"[41].

Propio de los bachilleratos es la importancia política de la construcción colectiva, sobre todo para enfrentar los procesos de lucha por el reconocimiento de derechos. Así, por ejemplo, construyeron instancias mancomunadas de lucha para exigirle al Estado su reconocimiento como alternativas educativas oficiales, la emisión de títulos oficiales, el reconocimiento de sus particularidades político-pedagógicas, salarios para los y las docentes, becas para estudiantes y financiamiento integral. Para ello, en 2005, se conforma la "Interbachilleratos", que luego, en el año 2006, se constituirá como la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. Desde aquí se realizaron diversas protestas para visibilizar sus demandas, con las que obtuvieron, entre 2007 y 2008, "el reconocimiento y la oficialización de los títulos otorgados por los Bachilleratos Populares de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires, respectivamente"[42]. Junto con ello, se habilitó que los estudiantes recibieran becas.

Sin embargo, no se consiguió financiamiento general para los espacios educativos ni la garantía de los derechos de los educadores y las educadoras populares. Por diferencias respecto a estos puntos, y el reclamo por mayores definiciones políticas por parte de los bachilleratos, se

---

[38] GEMSEP, *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina* (Buenos Aires: Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación popular, 2015), 8.
[39] Hernán Ouviña, "Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad", *Polifonías Revista de Educación* (Luján, 2015), 83.
[40] Docente Bachillerato Villa Crespo, entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires: 15 de marzo de 2018.
[41] Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, "Construyendo espacios autónomos y comunitarios" (Buenos Aires, 2013), 10.
[42] Lucía Carnelli y Josefina Furfaro, "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, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2015), 7.

quiebra la Coordinadora en dos nuevos espacios de confluencia: la Coordinadora por la Batalla Educativa y la Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios, adscribiendo los Bachilleratos del MNA a esta última. En el año 2009, producto de disyuntivas similares, los Bachilleratos del MNA, junto a otras organizaciones territoriales, crearon la Red de Bachilleratos Populares.

En relación a estos quiebres se señalaba que "las restricciones que vendrían por el hecho de contraer una relación salarial con el Estado quitarían capacidad de decisión a los BP y, al mismo tiempo, consumirían gran parte de las energías militantes"[43]. En efecto, obtener salarios docentes desde el Estado, implicaba entrar a la lógica de selección del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, perdiendo autonomía en términos de la determinación de las "*credenciales*" de los y las docentes que quisieran entrar al Bachillerato, y también en la perspectiva ideológico-política del proyecto y en las dinámicas educativas que los Bachilleratos en general adoptan. Por ejemplo, el trabajo docente es en parejas pedagógicas[44]. Esta particularidad –que es a su vez decisión consciente y requisito– se desprende de comprender (a partir de los aportes de Paulo Freire y demás educadores de la pedagogía crítica y latinoamericanista como Simón Rodríguez) la construcción colectiva del conocimiento. Así también, los contenidos pedagógicos están atravesados por las realidades (materiales y simbólicas) de estudiantes y docentes, y de las comunidades y territorios en que se insertan los Bachilleratos, y las historias y vivencias particulares[45].

Por otra parte, el financiamiento exigido no podía reducirse al pago de docentes. Debía abarcar también los gastos estructurales y administrativos de las escuelas, cuestiones fundamentales para garantizar la permanencia de estas alternativas pedagógicas. Entre otras cosas, el triunfo que significó la obtención de las oficializaciones para las experiencias que conformarán la Red fue leído en términos de limitaciones a la autonomía, pues "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"[46]. De hecho, los Bachilleratos del MNA, hasta el año 2019, no recibían financiamiento estatal de ningún tipo, lo que ha puesto históricamente al proyecto en riesgo. Su financiamiento proviene de aportes voluntarios de educadores, educadoras y estudiantes, de actividades periódicas de recaudación de recursos y de aportes del movimiento[47].

Los cimientos del planteo político-pedagógico de los Bachilleratos del MNA están inspirados en una vocación contrahegemónica, emancipatoria, que sin duda confronta con el Estado, no sólo a nivel discursivo y semántico, sino cultural, económico y político-militante. De hecho, su proyecto educativo y de sociedad está en tensión constante con la praxis y concepción pedagógica hegemónica occidental y es por ello que plantean construir una educación que subvierta las reglas y genere formas diferentes a las que el sistema intenta imponer. En consecuencia, en su relación con el Estado "coexisten una serie de tensiones y contradicciones, que nos lleva a luchar y reafirmar

---

43 Ibíd, 16

44 Alejandro Czernikier, Raúl Esteban Ithuralde y Macarena Panal, "Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial", *Universidad y Sociedad* (Cienfuegos, 2018), 166.

45 Docente Bachillerato La Pulpería, entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires: 6 de junio de 2017.

46 Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, "Construyendo espacios autónomos",17.

47 Ibíd

cotidianamente nuestra autonomía y autogestión"[48]. Para los Bachilleratos, esto no significaba el *exilio estatal,* sino que los posicionaba desde una particular vinculación con el Estado, que nutre su construcción identitaria. De allí la necesidad de cuidar siempre ese vínculo, para evitar "enmarcarla en una estructura burocrática que no contemple la especificidad de nuestros proyectos, licuando así la vocación emancipatoria que hoy encarnan los bachilleratos populares"[49].

Las dinámicas y lógicas de gestión de los Bachilleratos albergan la "construcción de poder popular y de participación real, [como] elementos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura"[50]. En este sentido, reconocen la existencia de niveles de correlación de fuerzas entre diversos actores, tanto con las instituciones estatales como con otros bachilleratos pertenecientes a otros movimientos, relaciones que, lejos de ser evolutivamente lineales, muestran "rupturas, ascensos y retrocesos"[51].

Iala "Paulo Freire"- Venezuela

El Iala "Paulo Freire" en Venezuela surge de un proceso de acercamiento y acuerdo entre el Movimiento de Trabajadores Sin Tierras de Brasil (en adelante MST) y el Gobierno Bolivariano, dada una serie de coincidencias vinculadas con la lucha contra el neoliberalismo. Por ejemplo, el MST, junto a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo–Vía Campesina (CLOC-Vía Campesina), eran organizaciones con una larga tradición de resistencia a la imposición de alimentos transgénicos, a las transnacionales del campo y a la visión globalizante del neoliberalismo. Por su parte, a partir del giro al socialismo presentado por Chávez en febrero de 2005, en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, la revolución bolivariana va en busca de esa tradición y experiencia de lucha campesina concentrada en el MST y en Vía Campesina.

Junto con ello, mediante el encuentro entre el MST y otros movimientos sociales venezolanos, como el Frente Nacional Campesino "Ezequiel Zamora" (en adelante FNCEZ), se fueron analizando las posibilidades de implementar políticas en el ámbito de la educación y formación de personas de cultura campesina. Al mostrarse éstas convenientes tanto para el gobierno bolivariano como para las organizaciones presentes en dicha relación, se firman en 2005 el protocolo de Tapes (Brasil) y luego el Convenio de Sabaneta (Venezuela), para dar nacimiento a partir de 2008 al Iala "Paulo Freire". El Instituto se ubicará en el municipio Alberto Arvelo Torrealba, Estado Barinas, con una extensión de 100 hectáreas, propias y en comodato.

Para el momento de estos acuerdos el movimiento campesino venezolano no poseía la consistencia política ni el nivel de intervención social que presentaba el MST, sobre todo en los

---

[48] Docente Bachillerato La Pulpería, entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires: 6 de junio de 2017.
[49] Movimiento Popular la Dignidad, *Bachilleratos Populares. Pedagogía de la Osadía* (Buenos Aires: MPLD, 2013), 4.
[50] Movimiento Popular la Dignidad, *Bachilleratos Populares,* 4.
[51] Hernán Ouviña H. "Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales", *OSERA*, (Buenos Aires, 2012), 6.

asuntos vinculados a la agroecología. Por ende, la formación del Iala les permitiría acceder a recursos financieros, a la implementación de planes formativos, a la expansión y crecimiento del movimiento campesino agroecológico en Venezuela y a la formación de cuadros técnicos desde una visión antineoliberal, para regresar dichos conocimientos al campo. A su vez, la experiencia, solidez y fortaleza que poseía el MST-Vía Campesina, representaba la posibilidad de generar un camino para el desarrollo en el campo, desde los objetivos comunes de la agroecología, lucha contra las transnacionales y los lineamientos de la revolución verde, lo que le daba soporte político a la relación y también ponía en pie tanto al Estado como al MST y FNCEZ sobre consideraciones de tipo geopolíticas.

En esta lógica el Iala se define como

> un centro de educación universitaria que forma a estudiantes latinoamericanos y caribeños provenientes de la base de los movimientos campesinos, quienes al regreso a sus países, regiones y localidades de origen, contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico al tiempo que fortalecerán las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. El trabajo está directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo, en el marco de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (ALBA)[52].

Su misión estuvo en "formar estudiantes, postulados por los movimientos campesinos, indígenas y afrodescendientes organizados de Latinoamérica, el Caribe y África como profesionales integrales altamente capacitados para la transformación de los modos de producción agropecuaria, sustentada en el enfoque agroecológico"[53].

Para alcanzar estos objetivos, el Iala propuso procesos de formación inspirados en la pedagogía de los oprimidos de Paulo Freire, apuntados a la construcción del "ser", del "estar" y del "convivir" de sus estudiantes. En este sentido, la educación impartida se interpretó como una herramienta para constituir a las personas en sujetos "de construcción de su propia realidad (…), un sujeto que sienta, que piense, pero que al mismo tiempo actúe"[54]. Es decir, que cada estudiante pueda, "como ser humano, crear su base social y material, en ese proceso también dialógico que tiene que ver con la construcción de una nueva sociedad"[55].

En este sentido, para el Instituto, la potenciación de la agricultura campesina como proyecto contrahegemónico a la agroindustria neoliberal, que impone modelos productivos en desmedro de las personas campesinas y sus culturas, requiere de procesos formativos "que fomenten una nueva forma de ser hombres y mujeres, entendiendo que se pueden mejorar las condiciones de vida en el campo, a partir de la defensa y arraigo de los territorios (…), como estrategia para conservar los

---

[52] Iala, "Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire"": http://ialainfo.blogspot.com/ (consultado el 4 junio de 2017).

[53] Ibíd

[54] Radio Mundo Real , "En la senda de una nueva sociedad", https://rmr.fm/informes-especiales/en-la-senda-de-una-nueva-sociedad/ (consultado el 15 de abril de 2021).

[55] Ibíd

diversos modos de producción locales que apuntan al enfriamiento del planeta y reducir la vulnerabilidad ante la dependencia de las dinámicas cambiantes del mercado"[56].

Estos procesos de formación tuvieron un fuerte arraigo territorial como una arista fundamental de los procesos de aprendizaje. En este sentido, contemplaron recorridos por las comunidades adyacentes al Instituto, donde se comparten saberes, investigaciones, experiencias y se colabora en la siembra con las familias campesinas. Se incorporó la figura de los "Maestros Pueblos", campesinos/as cuyas experiencias agroecológicas fueron certificadas por el Instituto para poder ser formadores de los estudiantes. Y los estudiantes hacían aportes a la comunidad por fuera de las actividades propias de la agricultura, como apoyo escolar a los niños y las niñas de las comunidades, que no asistían a la escuela por problemas de movilidad[57].

Los contenidos de los cursos, las definiciones académicas, más las estrategias y prácticas de vinculación con el entorno agrario cercano y lejano a la institución, se decidían entre los miembros de la comunidad educativa y en atención a las características del territorio[58].

En cuanto a la gestión del Iala y su relación con el Estado, específicamente con el Ministerio de Educación Universitaria, según su ex director, fue desde el principio horizontal y participativa, tanto en las instancias de decisión académicas como políticas. Para ello, se conformó la Coordinación político-pedagógica, compuesta por el Estado, representado por la directiva del Instituto, el MST-Vía Campesina, el FNCEZ y el Movimiento de Pequeños Agricultores del Brasil. Ahora bien, esta relación no sólo se dio con estos movimientos, sino también "directamente con los estudiantes, en la planificación asamblearia tanto a nivel presupuestario, como académico, se discutía y acordaba con todos los miembros que constituían la comunidad educativa del Instituto"[59] conformada por estudiantes, docentes, obreros y obreras, personal administrativo y personal directivo.

En la Coordinación político-pedagógica se deciden por mayoría las líneas y políticas, de asuntos internos y externos, para implementar durante el semestre y se construye una agenda conjunta para su realización. La asamblea constituyó el espacio para la interacción política y de mayor participación de los integrantes de la comunidad educativa. Esta estructura también operó en el desarrollo de los proyectos productivos del Iala. En esta experiencia organizativa, fue fundamental el aporte del MST-Brasil.

Respecto de los requisitos de ingreso al Iala, éstos se alejaron del mecanismo de admisión al sistema universitario y superior de Venezuela, el "Sistema Nacional de Ingreso", pues no se ajustaba

---

56 Biodiversidad LA, "IALAs: La Universidad Campesina de América Latina", https://www.biodiversidadla.org/Documentos/IALAs-La-Universidad-Campesina-de-America-Latina (consultado el 15 de abril de 2021).

57 Betzany Guedez, "IALA: por amor a lo que hacen", Escuela Popular de Cine y TV, https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2019/07/29/iala-por-amor-a-lo-que-hacen-por-terra-tv/ (consultado el 15 de abril de 2021).

58 Ex director del Iala, entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires: 8 de junio de 2017.

59 Ibíd

a los acuerdos suscritos por los movimientos sociales y el Estado, quienes habían decidido que la postulación de estudiantes la hiciera cada movimiento. Los estudiantes internacionales los postulaba el MST-Vía Campesina y Movimiento de Pequeños Agricultores, y los estudiantes venezolanos el FNCEZ y la Coordinadora Agraria Nacional. Así, las organizaciones mantenían la autonomía para el ingreso de estudiantes.

La relación entre el gobierno bolivariano y el MST se fracturó para el año 2013, tras una larga tensión, siendo uno de los elementos más destacados, el presupuestario. Ante los embates de la crisis económica y la posterior caída de los precios del petróleo, el Estado redujo el apoyo financiero al Iala, limitando económicamente a los cuadros políticos del MST, sobre quienes descansaba la representación del movimiento con el Estado. Por otra parte, la apertura del gobierno a relacionarse con otras organizaciones campesinas del continente fuera de la línea CLOC-Vía Campesina, trajo incomodidades, ya que las asignaciones de cupos estudiantiles comenzaron a realizarse fuera de los acuerdos iniciales. Por último, las fuertes críticas de otras organizaciones y movimientos campesinos venezolanos y del continente, que apoyaban la revolución bolivariana pero que eran críticos del MST y Vía Campesina, en torno a que no eran los únicos representantes de la agroecología, la cultura campesina y la lucha contra el neoliberalismo en el campo, puso en tensión la legitimidad del Iala.

La oficialización de experiencias de educación popular como proceso de fagocitación de la relación entre movimientos sociales y el Estado

En este apartado desarrollamos la tesis propuesta en la introducción: la relación entre los Bachilleratos del MNA, el Iala y los Estados respectivos, cuando se constituyen en propuestas oficiales de educación, no se transforman en relaciones clientelares o en cooptación de los movimientos sociales por parte del Estado, sino que la educación popular, como alternativa político pedagógica se reafirma como parte de un proceso de fagocitación del Estado por los movimientos populares.

En un nivel general, interpretamos la lectura de la cooptación de modo similar a como Kusch observa la de aculturación: el Estado, como representante de la pulcritud del "buen ciudadano", cuando oficializa los bachilleratos en Argentina y las instituciones de educación popular superior en Venezuela, tiene la posibilidad de "aculturizar" a los sectores populares "hedientos", que no han podido cumplir con los "requisitos" de la educación tradicional. En consecuencia, la incorporación de la educación popular al Estado es vista como un proceso de pérdida de autonomía y formas de lucha, en función de la idea de que el europeo y la europea deben mejorar al americano y a la americana, imprimiendo en ellos y ellas los valores del progreso y de ciudadanía occidental.

Sin embargo, es precisamente en el contexto de emergencia de estas experiencias donde esta tesis comienza a quebrarse: la educación popular nace de la *paradoja del ser alguien*, donde el silenciamiento del mero *estar siendo*, por el *ser alguien*, en el marco de implementación del neoliberalismo, termina por restablecerse por otros caminos, siendo la oficialización parte de este proceso.

Así, la experiencia de los Bachilleratos del MNA, emergen como respuesta a la evidente exclusión y pobreza que trajo consigo el proyecto civilizatorio (fallido) del Estado neoliberal argentino de los '90 y su intento de "aculturación", que persistía en la primera década de los 2000. Ante ello, buscan la supervivencia a través de la autogestión, como la idea de que el *mero estar*, ocultado por el *ser alguien*, se restablece por otros caminos, en este caso, el de la educación como práctica de la libertad. En efecto, la educación pública como derecho universal, bombardeada por la neoliberalización de las sociedades, dejaba excluidos y excluidas a quienes no encajaban o no lograban subirse al carro de la modernidad. Contra estas consecuencias, operaron los movimientos sociales construyendo proyectos educativos autónomos en clara confrontación con el modelo civilizatorio de mercado.

Por su parte la fagocitación del Estado por los movimientos sociales, en el caso de los Bachilleratos del MNA, lo identificamos en las decisiones que fueron tomando para evitar una posible cooptación como consecuencia de la oficialización de estos espacios: la negativa a recibir salarios docentes, pues una relación contractual con el Estado implicaría la imposición ideológica y burocrática del mismo en la gestión de las escuelas. En consecuencia, optaron por aceptar la obtención de títulos oficiales y aceptar el costo de no recibir salarios docentes para preservar su autonomía y su inscripción política ideológica. Aquí entonces, vemos una resignificación fagocítica de las herramientas de la educación formal y hegemónica por parte de los movimientos, constituyéndose la oficialización en un mecanismo de transformación social y en un espacio de disputa política.

En el caso del Iala, el restablecimiento del mero *estar siendo*, silenciado por el ser alguien, se da en la construcción de un proyecto de formación universitaria inspirado en la educación popular, como forma de lucha contrahegemónica a los procesos de "aculturación" que permitieron implementar el modelo agroindustrial neoliberal, que impuso sistemas productivos en desmedro del campesino y sus culturas, poniendo en riesgo el equilibrio medioambiental global. Así, *la paradoja del ser alguien* se da en la instauración de un proyecto educativo regional, que pretende fortalecer la agricultura campesina, protegerla de los vaivenes de la economía y conservar la diversidad de modos de producción local, frente a la intención mercantilista, homogeneizante y depredadora del modelo agroindustrial transnacional.

El proceso de fagocitación lo observamos en una relación Estado-movimientos sociales, donde el primero, por su constitución ideológica-política en el proyecto revolucionario venezolano, tensiona la imagen del Estado pulcro y su intento de aculturación de las masas populares. El Estado venezolano se propuso recuperar los saberes populares como elemento estratégico de desarrollo, rompiendo con la lógica dialéctica de la superación del *ser por el mero estar*, teniendo la creación del Iala como objetivo implementar políticas públicas donde ambos actores se vean beneficiados.

Por otra parte, la experiencia del Iala da cuenta de cómo la participación de los movimientos sociales en el Estado, no necesariamente y en todos los casos, significa que pasen a ser parte de un proyecto civilizatorio que interviene sobre sus formas de acción. Si bien el gobierno aportó con financiamiento y recursos formativos a los movimientos campesinos, el uso de los mismos, los contenidos curriculares y las prácticas en el territorio se decidieron de manera horizontal y participativa entre toda la comunidad educativa. También se incorporó la figura de los y las

"Maestros Pueblos" como docentes del Instituto, validando así la experiencia agroecológica del campesinado en la formación universitaria. Todo lo anterior, junto con la instauración de un mecanismo de admisión propio del Iala, fagocitan la estructura tradicional o "pulcra" del formato educativo hegemónico y de la propia forma organizacional de la institución.

Ahora bien, dada la información con la que contamos a la fecha, el examen de la fagocitación del Iala no incorpora los espacios de disputa política entre un Estado tendiente a la fagocitación, y la construcción de subjetividades propias de los movimientos campesinos en la implementación del proyecto del Iala, y su resignificación, disputando su sentido hegemónico. Sin embargo, identificamos una puerta de entrada a estas cuestiones en el quiebre que se produce en la relación entre el gobierno bolivariano venezolano y el MST en 2013, que sería interesante debatir en próximas investigaciones.

Reflexiones finales

Al contrario de la tesis que señala que la participación de los sectores populares y sus movimientos en el Estado responde a la lógica de la cooptación, perdiendo los primeros su autonomía y capacidad de lucha, o constituyéndose en una relación clientelar, donde los movimientos aceptan bienes y servicios, a cambio de votos y apoyo electoral, en este artículo nos propusimos mostrar cómo ocurriría también un proceso de "fagocitación" del Estado por los movimientos sociales. Lo anterior se desprende del análisis de las experiencias de educación popular de los Bachilleratos del MNA de Argentina y del Iala "Paulo Freire" de Venezuela y del desarrollo de la relación entre los movimientos sociales que promovieron estas experiencias y el Estado que viabilizó su oficialización.

Esta propuesta analítica nos permitió observar, por una parte, que las nociones de cooptación y clientelismo al focalizar sus críticas y cuestionamientos al momento de la oficialización de las experiencias de educación popular invisibilizan las características que adquieren los momentos previos y posteriores de dicho acuerdo. En efecto, si observamos esta relación como el encuentro trágico entre dos extremos opuestos, podemos delinear el proceso de fagocitación desde la propia contradicción y coexistencia entre el proyecto civilizatorio y modernizador estatal signado por el neoliberalismo, y la situación de exclusión y desigualdad de la población más pobre de nuestra región, que en ambos casos estuvo presente. En efecto, ambas experiencias de educación popular se presentan como "restablecimiento" por otros caminos del *mero estar*, silenciado por el *ser alguien,* como alternativas al modelo hegemónico neoliberal impuesto. En otras palabras, el proceso de fagocitación es observable en la construcción de respuestas de supervivencia, de autogestión y de transformación social para confrontar la imposición de modelos económicos fallidos que han causado enormes estragos. En este marco, la educación se vuelve una herramienta fundamental de concientización colectiva para construir una sociedad alternativa.

Por otra parte, la oficialización de la educación popular, sea como resultado de una relación de conflicto o cooperación con el Estado, como dispositivo estatal territorial y comunitario, va construyendo subjetividades y acciones que también suponen la *fagocitación* del Estado por ellos

mismos. Es en esos márgenes imponderables donde las organizaciones logran resignificar el Estado, imprimirle su propia subjetividad, y disputar su sentido hegemónico. En este sentido, se da un movimiento dialéctico, pero no de mejoramiento, no de "ilustración" de la situación sociocultural de las clases populares por parte del Estado, que tienen como objetivo eliminar el "hedor", sino de apropiación de las herramientas del Estado a su propio movimiento. Así, tanto en los Bachilleratos como en el Iala observamos la persistencia de formas de gestión, organización y educación, que si bien alcanzan fines similares a las propuestas educativas estatales en términos de obtención de un título, no hay una *mímesis mecánica* sino una resignificación de las lógicas educativas marcadas por la horizontalidad, la territorialidad y lo colectivo.

Esta distinción, por supuesto, es analítica, ya que son formas o momentos del proceso de fagocitación que propusimos para aportar al debate sobre la relación entre movimientos sociales y el Estado, desde una postura contrahegemónica de aquellas que describen este encuentro como clientelar y de cooptación. Así, sostenemos que cuando las organizaciones sociales actúan en nombre del Estado, implementando una política pública determinada, le imprimen su impronta a la misma y se lo "fagocitan". En otras palabras, la oficialización de las experiencias de educación popular es resultado de un proceso complejo por el cual los movimientos sociales ocupan y disputan el espacio estatal e implementan políticas públicas en el territorio con su propia impronta, es decir, resignificando las prácticas estatales y los espacios educativos, y redefiniendo las relaciones entre quienes participan de la gestión educativa: estudiantes, educadores y educadoras y agentes estatales.

Por último, esta primera aproximación a estos casos a partir del concepto de fagocitación nos invita a continuar profundizando y redescubriendo los matices de la relación entre el Estado y los movimientos sociales, generando nuevos desafíos para reflexionar desde el pensamiento crítico la potencialidad, acción y autonomía de las organizaciones de la sociedad civil en nuestra región.

Para finalizar señalamos que el lugar ocupado por el "hedor" de los sectores populares es fundamental para la acción transformadora (educativa y política). Como señala otro gran pensador latinoamericano como Paulo Freire: "uno no puede esperar resultados positivos de un programa (...) educativo (...) que no respeta la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin"[60].

[60] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido,* 108.

Bibliografía

Abritta, Ariadna. "Educación popular en organizaciones sociales". En Lidia Mercedes Rodriguez. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: APPEAL, 2013: 139-156.

Aguiló, Victoria y Wahren, Juan. "Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos* (México, DF, 2014): 97-114.

Auyero, Javier. "Clientelismo político en Argentina. Doble vida y negación colectiva". *Perfiles latinoamericanos* (Ciudad de México, 2002): 33-52.

Betzany Guedez, "IALA: por amor a lo que hacen", Escuela Popular de Cine y TV, https://escuelapopularcineytv.wordpress.com/2019/07/29/iala-por-amor-a-lo-que-hacen-por-terra-tv/ (consultado el 15 de abril de 2021.)

Biodiversidad LA. "IALAs: La Universidad Campesina de América Latina", https://www.biodiversidadla.org/Documentos/IALAs-La-Universidad-Campesina-de-America-Latina (consultado el 15 de abril de 2021).

Carnelli, Lucía, y Josefina Furfaro. "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. Universidad de Buenos Aires. 2015.

Czernikier, Alejandro, Raúl Esteban Ithuralde, y Macarena Panal. "Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial". *Universidad y Sociedad* (Cienfuegos, 2018): 169-179.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.

García Delgado, Daniel y Gradin, Agustina. "Introducción: Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina". En García Delgado, Daniel y Gradin, Agustina, Eds. *El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis.* Buenos Aires: Flacso-Argentina, 2017: 15-26.

GEMSEP. *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina.* Buenos Aires: Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación popular, 2015.

Iala, "Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología "Paulo Freire"": http://ialainfo.blogspot.com/ (consultado el 4 junio de 2017).

Kusch, Rodolfo. *América Profunda.* Buenos Aires: Biblos, 1999.

Lander, Edgardo. "El Estado y las tensiones de la participación popular en Venezuela". *OSAL* (Buenos Aires, 2007): 65-86.

Mejía J., Marco Raúl. "La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (Arizona, 2014): 1-31.

Movimiento Popular la Dignidad. *Bachilleratos Populares. Pedagogía de la Osadía.* Buenos Aires: MPLD, 2013.

Ouviña, Hernán. "Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales". *Osera* (Buenos Aires, 2012): 1-17.

---- "Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad". *Polifonías Revista de Educación* (Luján, 2015): 69-100.

Perelmiter, Luisina. "La experiencia y el ejercicio de la política en las instituciones estatales. Notas para su abordaje". Ponencia. Instituto Gino Germani, 2005.

Portantiero, Juan Carlos. *La producción de un orden. Ensayos sobre la democracia entre el Estado y la sociedad.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

Puiggrós, Adriana. "Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI". En Lidia Mercedes Rodriguez, *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: APPEAL, 2013: 9-18.

---- "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana". En Maocir Gadotti y Carlos Alberto Torres, Comps. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993: 33-71.

---- *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* Buenos Aires: Colihue, 2016.

Radio Mundo Real, "En la senda de una nueva sociedad", https://rmr.fm/informes-especiales/en-la-senda-de-una-nueva-sociedad/ (consultado el 15 de abril de 2021).

Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. "Construyendo espacios autónomos y comunitarios". Buenos Aires, 2013.

Seoane, José, Taddei, Emilio y Algranati, Clara. "Neoliberalismo, crisis y resistencias sociales en América Latina: las configuraciones de la protesta". *OSAL* (Buenos Aires, 2001): 45-52.

Telesur TV, "¿Cómo nació el ALBA-TCP y cómo ha redefinido a la región?", https://www.telesurtv.net/news/alba-tcp-integracion-america-latina--20191214-0001.html, (consultado el 16 de abril de 2021).

Valenzuela Van Treek, Esteban y Yévenes Arévalo, Paolo . "Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presocrática y sus formas". *Polis, Revista Latinoamericana* (Santiago, 2015): 469-488.

Entrevistas:

Docente Bachillerato La Pulpería, 2017. Entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires.

Docente Bachillerato Villa Crespo, 2018. Entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires.

Ex director del Iala, 2017. Entrevista realizada por Seminario Interno de Pensamiento Latinoamericano, Ciudad de Buenos Aires.