

Por una educación emancipadora nuestroamericana (segunda parte)¹

PABLO IMEN²

Resumen

El capitalismo expresa la coexistencia de distintos modelos educativos. Asumiendo que los modelos pedagógicos y los proyectos políticos educativos contienen complejidades e inevitables inconsistencias, el artículo considera que conviven en este campo tres grandes tendencias u orientaciones: la tradición liberal democrática, la neoliberal-conservadora y la emancipatoria.

Es en este marco en el que se advierten los esfuerzos creadores que, de manera gradual y atomizada pero efectiva, van contorneando los perfiles de un modelo pedagógico emancipador. Se trata de construir una educación emancipadora en el marco de una batalla de época en torno al camino que seguirá la humanidad. Dicha construcción reconoce condicionamientos, herencias, desafíos, incertidumbres, preguntas sin respuesta y, con ello, reclama una sostenida paciencia pedagógica.

El artículo publicado en el N° 209 refería a rasgos que podrían constituir los fines de tal proyecto, y los caminos a recorrer. El actual, profundiza dos ideas centrales para comprender este camino: el concepto de educación como campo en disputa y la construcción de una educación emancipadora como proceso complejo que se manifiesta como transición de largo aliento.

Palabras clave: Educación cooperativa, Movimiento Pedagógico Latinoamericano, emancipación, Centro Cultural de la Cooperación.

Resumo

Por uma educação emancipatória “Nuestroamericana” (segunda parte)

O Capitalismo exprime a coexistência dos diferentes modelos educacionais. Aceitando que os modelos pedagógicos e os projetos políticos educacionais são realidades complexas e inconsistentes, no artigo se analisa a existência, nesse campo, de três grandes tendências ou orientações: A tradição liberal democrática; a neoliberal-conservadora e a emancipatória.

Nesse contexto, são visualizados os esforços criadores que, de modo gradual e minúsculo, mas efetivo, vão dando forma ao modelo pedagógico emancipatório. Trata-se de construir uma educação emancipatória, lutando no quadro da batalha atual, e ao longo do caminho que recorrerá a hu-

¹ La primera parte fue publicada en el N° 209 (marzo de 2013) de nuestra Revista.

http://www.revistaidelcoop.org.ar/pdf/2013/2013_221383544.pdf

² Director de Idelcoop, secretario de Investigaciones del CCC y coordinador por Argentina de la Expedición Pedagógica Simón Rodríguez.

manidade. Essa construção reconhece condicionamentos, heranças, desafios, incertezas, perguntas sem respostas, ao tempo que clama por uma paciência pedagógica.

No artigo N.º 209 – publicado na revista, fazia-se referência aos contornos que poderiam conformar a finalidade do projeto, e os caminhos a serem percorridos. No artigo atual, aprofunda-se duas ideias fundamentais na compreensão do caminho a ser trilhado: a educação como conceito a ser discutido, e a construção de uma educação emancipatória, que irá requerer um processo de transição, ao longo de muito tempo.

Palavras-chave: Educação cooperativa, Movimento Pedagógico Latinoamericano, emancipação, Centro Cultural da Cooperação

Abstract

Toward an emancipatory education of Our America (second part)

Capitalism expresses the coexistence of different educational models. After assuming that the pedagogic models and educational political projects have complexities and inevitable inconsistencies, the article states that there are three major tendencies or positions in this field: democratic-liberal tradition, conservative neoliberal tradition, and emancipatory tradition.

In this scenario, creative efforts can be seen gradually, but effectively, delineating an emancipatory pedagogic model, in a battle of times that will determine the path that humanity will follow. The construction of this model comes along with conditioning, legacies, challenges, uncertainties and unanswered questions, therefore requiring a sustained “pedagogic patience.”

The article published in issue No. 209 was about the characteristics that could be considered the aims of that project, the path to be followed. This article, on the other hand, goes further over those core ideas in order to understand the path: the concept of education as a field in dispute, and the construction of an emancipatory education as a complex process that reveals itself as a long-lasting transition.

Keywords: Cooperative education, Movimiento Pedagógico Latinoamericano, emancipation, Centro Cultural de la Cooperación

INTRODUCCIÓN: QUERELLAS DE REALIDADES Y DE PROYECTOS (CIVILIZATORIOS Y EDUCATIVOS)

En el número 209 de *Revista Idelcoop*, publicamos con el título “Por una educación emancipadora nuestroamericana: aportes del cooperativismo de crédito”, un artículo que ensayaba una primera aproximación a las Expediciones Pedagógicas como expresión específica de un nuevo momento histórico del continente.

En aquel texto, editado a pocos días de la partida de Hugo Chávez Frías (5 de marzo de 2013), reconocimos la emergencia de un nuevo escenario regional abierto con la asunción, en 1998, del líder bolivariano. Enunciábamos la puesta en marcha de procesos inéditos de integración y, en segundo término, del despliegue de alternativas contrahegemónicas de alcance civilizatorio resumido en la búsqueda del “buen vivir” así como del socialismo del siglo XXI (en sus variantes bolivariana o indigenista, por caso).

En un mundo donde prima la ley del más fuerte y se consagran injusticias sociales inéditas, el ejemplo de América Latina aparece como una expresión de otro presente y otro futuro posible.

El capitalismo expresa la coexistencia de distintos modelos educativos, en parte supervivencias del pasado, en parte profundizaciones del período neoliberal-conservador y, tercero –y, hasta ahora, en un estado germinal–, aquellos ensayos inspirados en una educación emancipadora. Asumiendo que los modelos pedagógicos y los proyectos políticos educativos contienen complejidades e inevitables inconsistencias, afirmamos que conviven en este gran campo tres grandes tendencias u orientaciones: la tradición liberal democrática, la neoliberal-conservadora y la emancipatoria.

El modelo educativo tradicional de instruc-

ción pública –desplegado, según los países, entre el último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX– tuvo como rasgo predominante un fuerte papel del Estado comprometido con la expansión de la institución escolar. Su relevancia estaba definida desde la propia denominación de “Estado Docente”, una matriz científicista, positivista y autoritaria que disputó con la educación católica, hegemónica durante toda la Edad Media en Europa y en América. El liberalismo en sus versiones más democráticas proponía –con todas las limitaciones imaginables– una escuela primaria común, única, universal y laica, obligatoria y gratuita.

Con la victoria del neoliberalismo ocurrida en el último cuarto del siglo XX, los rasgos más democratizadores del viejo liberalismo pedagógico fueron arrinconados a los límites del exilio escolar, propiciándose un modelo pedagógico cuyos rasgos fundamentales pueden resumirse en la siguiente enumeración:

- Reconfiguración del papel del Estado, que abandona su rol de garante del derecho a la educación y se erige como Estado Evaluador
- Estructuración de un sentido común y dispositivos que alientan la conformación de un verdadero mercado educativo, que propicia una dinámica fundada en la competencia entre estudiantes, docentes e instituciones escolares.
- Una definición de calidad educativa que supone que un grupo de expertos elabora un paquete de conocimientos legítimos e incuestionables; que las empresas editoriales lo traducen a manuales otorgando a los docentes un paquete pedagógico que deben administrar, embutiendo en los y las educandas saberes que serán evaluados o bien por el Estado o, en algunos casos, por instituciones de evaluación privadas que profundizan la lógica mercantilista de dicho sistema educativo.

Con la victoria del neoliberalismo ocurrida en el último cuarto del siglo XX, los rasgos más democratizados del viejo liberalismo pedagógico fueron arrinconados a los límites del exilio escolar.

- Una subordinación directa a la lógica capitalista, pues se intentó organizar la educación como mercado –como clave de organización del sistema, según ya vimos–; al conocimiento como mercancía –dependiendo las adquisiciones de cada quien según la institución en la cual desarrolle su trayectoria escolar–; a la institución escolar como empresa, con criterios gerencialistas; y al proceso educativo como formador de trabajadores dóciles y ciudadanos conformistas.
- Una creciente proletarización del trabajador de la educación que se convierte en mero administrador de un proyecto pedagógico enajenante. En otras palabras: esta idea de “calidad educativa” entendida como sinónimo de resultados de operativos de resultados estandarizados de evaluación opera como un yugo al privar al educador de toda decisión de los fines y los medios de su práctica; y al condicionar (decisivamente) la práctica pedagógica en la medida en que los resultados de los exámenes apuntan a determinar la estabilidad laboral, el salario y la carrera docente.

Este modelo pedagógico viene adquiriendo una exitosa difusión y consolidación, con la reafirmación de las Pruebas Pisa³ y la creciente orientación de las políticas públicas

³ Son pruebas trianuales que se aplican a países y ciudades sobre la base de cuestionarios estandarizados. Se comparan y elaboran *rankings* a partir de las respuestas, generando un sentido común fundado en la idea de que “calidad educativa” es equivalente al rendimiento de estas pruebas estandarizadas.

en torno a la concepción, el concepto y el dispositivo de la evaluación, profundizando un modelo educativo cada vez más privatizado, tecnocrático y autoritario.

Es en este marco en el que se advierten los esfuerzos creadores que de manera gradual y atomizada pero efectiva van contorneando los perfiles de un modelo pedagógico emancipador. En suma, se trata de construir una educación emancipadora en el marco de una batalla de época en torno al camino que seguirá la humanidad.

Dicha construcción reconoce condicionamientos, herencias, desafíos, incertidumbres, preguntas sin respuesta y, con ello, reclama una sostenida paciencia pedagógica.

En el artículo publicado en el N° 209, nos referíamos a rasgos que pudieran constituir los fines de tal proyecto: la soberanía cognitiva, la formación omnilateral (es decir, el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad), el despliegue de conocimientos y atributos para el trabajo liberador y para un modelo de democracia protagónica y participativa (o lo que pudiéramos definir con Gramsci como “ciudadanos gobernantes”). Y alrededor del concepto de “justicia” –y sus dimensiones de redistribución, reconocimiento y participación–, analizamos sus avances en América Latina sosteniendo la centralidad de dos actores: los movimientos sociales –y muy especialmente el denominado Movimiento Pedagógico– y los estados populares y democráticos en reconstrucción. Muchos de los países de la región –en su versión anticapitalista, como en otras perspectivas nacional-populares– cuentan con gobiernos que han dedicado múltiples esfuerzos a la ampliación de los derechos humanos y sociales, entre otros, a la educación.

LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE LUCHA Y LA PEDAGOGÍA DE LA TRANSICIÓN

Quisiéramos ahora dar un nuevo paso en nuestra argumentación, pues si hasta aquí hemos sugerido algunos sujetos del cambio y los contornos más generales de un proyecto pedagógico emancipador, apenas hemos comenzado a vislumbrar parte del desafío. El camino hacia esa educación liberadora que nombramos supone prolongados procesos de transición que se superponen a combates, resistencias, contradicciones que resultan parte de esa aspiración y cuyo éxito no está de ningún modo asegurado de antemano.

Es preciso profundizar en dos ideas centrales para comprender este camino. Una refiere al concepto de educación como campo en disputa; la segunda, a la construcción de una educación emancipadora como proceso complejo que se manifiesta como transición de largo aliento.

Sobre la primera de ellas, decimos que los modelos pedagógicos y proyectos político educativos que enumeramos más arriba no son en sí mismos expresiones que se despliegan coherentes, sin fisuras, completos, consistentes. No lo son en términos de su "lógica interna", pues encierran en sí mismos las complejidades de toda construcción social, política, cultural, pedagógica. El caso del modelo de instrucción pública en Argentina da cuenta de esas complejidades: así como su desarrollo fue la expresión del antagonismo entre el viejo poder de la Iglesia Católica y el nuevo poder de las oligarquías nacionales, el sistema educativo que se construyó a partir de esa lucha tuvo indudables claroscuros. Por un lado, impulsó la democratización del acceso a la educación básica, estructuró un modelo de Estado Docente con efectivas responsabilidades en la ampliación de derechos, confrontó con el oscurantismo de una educación religiosa entendida como ma-

triz cultural y cognitiva para leer el mundo. Del otro lado, su cientificismo empobreció la comprensión del campo de la actividad científica (siempre controvertida, conflictiva, curiosa, en construcción y permanente cuestionamiento y autocuestionamiento), el ocultamiento e incluso la persecución de elementos valiosos de la cultura popular, el establecimiento de unas relaciones jerárquicas y autoritarias, etc.

Queremos dejar constancia aquí, simplemente, de que los modelos pedagógicos tienen tantas tensiones y contradicciones como fuerzas divergentes intervienen en su definición. El caso del modelo neoliberal-conservador está menos teñido de estas disputas, pues su sesgo tecnocrático tamiza con creciente consenso la propuesta pedagógica y, según los casos, aparece con más o menos fuerza el elemento de mercado o tendencias privatizadoras en educación.

En el caso de lo que denominamos pedagogías emancipadoras, el escenario es más dinámico y conflictivo que en las otras dos propuestas. Estas nuevas pedagogías en construcción se despliegan de manera gradual a través de búsquedas en el pasado y en el presente, tienen un mayor grado de incompletitud y, por tanto, es comprensible que su consistencia interna no pueda plasmarse sino tras un largo período de ensayo y error.

Los modelos pedagógicos tienen tantas tensiones y contradicciones como fuerzas divergentes intervienen en su definición. El caso del modelo neoliberal-conservador está menos teñido de estas disputas, pues su sesgo tecnocrático tamiza con creciente consenso la propuesta pedagógica.

Ahora bien, los tres grandes modelos (que aspiran a convertirse en paradigmas pedagógicos) contienen más o en menos tensiones, contradicciones, debilidades internas al momento de constituirse en el sustento de políticas públicas. Así, al convertirse en proyectos político-educativos, hacen surgir nuevas complejidades en el escenario de la educación realmente existente. Si bien marcan una tendencia predominante impulsada desde los Estados, fuerzas diversas convergen en una disputa –a veces abierta, a veces encubierta– que pone a dichos modelos pedagógicos y a sus traducciones político-educativas en el desafío de hacer avanzar las cosas en la dirección prevista. Por ejemplo, si tomamos el caso chileno, veremos que la aplicación del modelo pedagógico tecnocrático, mercantilista y autoritario que avanzó en Chile, tanto en la estructura del sistema educativo, como en las prácticas pedagógicas y en la colonización de parte de la comunidad educativa, se vio desafiada y denunciada por multitudinarias manifestaciones estudiantiles que se ampliaron al conjunto de la ciudadanía. La puesta en cuestión de aquella propuesta se extendió al cuestionamiento al orden neoliberal y es plausible la hipótesis de que la derrota de la derecha chilena en las últimas elecciones haya estado en parte explicada por las oposiciones a esta educación privatista que es la manifestación más aguda de un orden social profundamente excluyente.

En el caso argentino, en los años noventa, se intentó avanzar a través de políticas neoliberales y buena parte del colectivo docente se resistió a dichas políticas esgrimiendo la herencia de la escuela pública tradicional, liberal, democrática. En este caso, el pasado, y de él, aquellos rasgos más democráticos de la tradición liberal, se configuraron como un bastión en la lucha antineoliberal.

Sabemos que en Venezuela, donde hay un proceso revolucionario anticapitalista y so-

cialista, las orientaciones educativas del gobierno se ven cuestionadas, desafiadas o resistidas por colectivos docentes, pero adoptadas y recreadas por otros, lo que da lugar a perspectivas y confrontaciones abiertas y encubiertas.

Resumimos esta primera idea que queremos fundamentar: los proyectos político-educativos que tienen una relativa consistencia interna (y creemos haber fundamentado que la consistencia es relativa) son desafiados, traducidos, adoptados, recreados, rechazados, ensayados, traicionados, reinterpretados, etc., en su concreción como política educativa, como dinámica en las instituciones escolares y como guías de la relación pedagógica. En otros términos, múltiples mediaciones convierten una idea en un modelo (con sus supuestos, sus contenidos, sus métodos, etc.), el modelo en un proyecto y el proyecto en una política, una práctica y una teoría. Y estos sucesivos niveles de concreción son procesos y resultados siempre parciales, complejos, negociados y disputados. El avance de un modelo, de un proyecto, de una política, de unas prácticas constituye así un esforzado camino repleto de escaramuzas, ensayos, resistencias, conquistas parciales. Proponemos, por tanto, pensar al campo de la educación como un escenario en el cual conviven conflictivamente múltiples tendencias y proyectos, donde intervienen tradiciones, inercias, propuestas creativas (que responden tanto a tendencias reproductivas como a tendencias liberadoras), luchas de poder, entre otros fenómenos de un campo específico con sus reglas, como es la educación. Claro que su especificidad no convierte a la educación en una suerte de torre de marfil: sus modos de pensar, hacer, funcionar se ven interpelados, atravesados, condicionados por la realidad social e histórica que contiene todas las prácticas humanas.

Una segunda idea es que, dado este escena-

rio educativo controversial y atravesado por múltiples niveles, proyectos y sujetos, hay una fuerte batalla histórica. Esta lucha por la educación deseable es parte de una cuestión más amplia: cómo será el orden mundial que venga a estructurar las relaciones entre los seres humanos y de estos con la naturaleza.

Así cómo está planteada una controversia de largo aliento acerca de cómo será la sociedad del futuro, las posiciones sobre qué educación necesitará ese futuro se inscriben en la misma cuestión, desde la especificidad de lo pedagógico, pero al mismo tiempo están condicionadas e influidas por otros aspectos de su contexto.

La construcción de una sociedad igualitaria, sustancialmente democrática, emancipada y emancipadora tiene como un aspecto a desarrollar una educación a tono con esos fines y esos principios. Pero dicha creación es producto de un largo caminar histórico y de incontables batallas. La educación emancipadora, pues, es parte de una construcción más general y reconoce dos condicionamientos y/o límites: a) que convive con otros proyectos político-educativos y pedagógicos con los cuales controvierte; b) que su carácter inacabado y germinal nos permite hablar, con toda propiedad, no tanto de una pedagogía emancipadora sino como una pedagogía de la transición hacia una educación emancipadora. Para que esta transición –cuyo triunfo final no está garantizado de antemano– pueda tramitarse en las mejores condiciones posibles, resulta indispensable construir una “geografía de la lucha emancipadora”, delineando una cartografía lo más completa posible y con la disposición a reconstruirla regularmente, habida cuenta de que las batallas y los mapas cambian de modo constante en la dinámica social, política, cultural y, por cierto, pedagógica.

La construcción de una sociedad igualitaria, sustancialmente democrática, emancipada y emancipadora tiene como un aspecto a desarrollar una educación a tono con esos fines y esos principios. Pero dicha creación es producto de un largo caminar histórico y de incontables batallas.

CONFLICTOS, ACTORES, HERRAMIENTAS Y TAREAS DE LA PEDAGOGÍA DE LA TRANSICIÓN

Las páginas previas se proponen advertir la enorme dificultad que entraña la tarea de construir una educación emancipadora. Ese esfuerzo supone una gran cantidad de tareas simultáneas.

Primero, es necesario analizar críticamente, denunciar y desmontar los viejos modelos educativos que expresan variantes de relaciones pedagógicas de injusticia. Claro que asumir la existencia de “variantes” nos insta al análisis matizado, a la clarificación de las diferencias, a las posibles alianzas en la lucha principal. Hemos señalado más arriba cómo la lucha contra la aplicación del modelo neoliberal en Argentina estuvo más centrada en la reivindicación de la vieja educación pública y sus aristas más democráticas que en la valoración de una educación emancipadora. Esa defensa de un pasado que no tiene retorno operó, sin embargo, como barrera de contención frente a muchas de las pretensiones tecnocráticas y jerárquicas del proyecto neoliberal-conservador. Valorar los acervos democráticos de las tradiciones –aún de aquellas fraguadas al calor de los nuevos modos de dominación liberal en nuestro país– no solo es un acto de justicia valorativa sino, eventualmente, un instrumento de lucha contra las tendencias más regresivas en educación.

En segundo lugar, hay que ir delineando en las ideas los rasgos de esa pedagogía liberadora. Dicha configuración será producto de la confluencia de múltiples esfuerzos: el rescate de las tradiciones emancipadoras que nos precedieron (desde Simón Rodríguez a Luis Iglesias, de las hermanas Olga y Leticia Cossetini a Paulo Freire) es una tarea de primer orden. Junto a ello, resulta fundamental la recuperación sistemática de las prácticas emancipadoras actuales. Esto implica la conceptualización de dichas prácticas, su adecuada difusión, la generación de dispositivos organizacionales que permitan ir consolidando los avances pedagógicos, la profundización de una labor docente que propicie la investigación así como la formación y autoformación permanente.

En tercer lugar, es importante propiciar la reflexión argumentada sobre la práctica pedagógica –la palabra más difundida es “sistematización”– de manera de conceptualizar lo experimentado en un proceso espiralado e imbricado entre teoría y práctica. Esta operación implica una nueva forma de vinculación entre el pensar, el sentir, el decir y el hacer; su ejercicio continuado permite en lo fundamental transformar la práctica de manera consciente y fundada, pero también enriquecer la teoría, que en estos casos se liga a procesos vitales.

En cuarto lugar, el hecho de que cada docente o grupos pequeños de docentes desplieguen procesos de sistematización de sus prácticas resulta un primer momento que requiere formatos comunicables, avanzando en imprescindibles tareas de difusión de los hallazgos que resultan de la reflexión sobre la práctica.

En quinto lugar, resulta imprescindible proceder a encontrar dispositivos organizativos de docentes reflexivos que permitan avances que trasciendan las experiencias individuales o locales, constituyendo la organización

un soporte para generalizar las novedades pedagógicas que van en sentido democratizador y liberador.

Toda esta propuesta supone procesos de análisis crítico de lo existente, de recuperación contextualizada de los acervos históricos, de sistematización de las prácticas del presente, su difusión y la invención de mecanismos de organización. Y todo esto, por su parte, implica un enorme proceso educativo, de cada uno y de la totalidad de los y las participantes.

APORTES DEL MOVIMIENTO COOPERATIVO A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA

El cooperativismo nucleado en torno al Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC) ha contribuido de diversas maneras a construir una educación democrática y emancipadora.

Antes que ninguna otra cosa, cabe consignar que el cooperativismo se vio favorecido por la educación pública –al menos hasta aquí– en la medida en que muchos de sus educadores y educadoras son graduados de universidades públicas o de institutos de formación docente que, sin duda, dieron herramientas (y títulos habilitantes) para desarrollar iniciativas pedagógicas en el Movimiento y al servicio del proyecto del Movimiento.

Nuestras organizaciones especializadas en educación han trabajado a favor del fortalecimiento de la educación pública. En el caso de Idelcoop, distintas iniciativas han apostado en este sentido. Sin dudas, uno de los aportes sustantivos fue el referido a educación cooperativa, o a los aportes del cooperativismo a las prácticas pedagógicas. El libro *Sinfin de principios* –y su abordaje en talleres integrales– ha sido una herramienta valorada por importante cantidad de instituciones escolares y docentes.

Nuestras organizaciones especializadas en educación han trabajado a favor del fortalecimiento de la educación pública. En el caso de Idelcoop, distintas iniciativas han apostado en este sentido. Sin dudas, uno de los aportes sustantivos fue el referido a educación cooperativa, o a los aportes del cooperativismo a las prácticas pedagógicas.

La actual experiencia de formación en cooperativismo escolar llevada a cabo durante 2014 en Entre Ríos viene generando una práctica docente reflexiva de interesantes consecuencias para la construcción de una educación pública, democrática, popular y emancipadora. Así, a partir de un plan de trabajo anual que mixtura instancias presenciales y virtuales, se va promoviendo la formación de los docentes participantes en la perspectiva del cooperativismo transformador, ligándolo a la creación autónoma y colectiva de un proyecto pedagógico basado en los valores y principios de la solidaridad.

El Centro Cultural de la Cooperación –en especial, pero no exclusivamente, a través de su Departamento de Educación– ha generado interesantes y valiosos aportes tanto a la denuncia de formas educativas injustas, como al anuncio de formas más justas y democráticas. En el artículo de Paula Caruso que se publica en este mismo número, aparecen las líneas de trabajo que propicia el Depto. de Educación y otros aportes como el que corresponde a la producción de documentales de gran valor educativo. Entre ellos, se destaca “Carlos Fuentealba, camino de un maestro” o el programa de Arte en la Escuela, a través del cual 22.000 niños por año disfrutaban las

obras de teatro infantil del CCC, propiciándose momentos de disfrute de niños de escuelas públicas de sectores populares así como de diálogo entusiasta con los actores tras la puesta en escena de la correspondiente obra.

También el cooperativismo de crédito se involucra con la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano a través de múltiples iniciativas que, se dijo ya, son enunciadas en el artículo de Paula Caruso en esta misma revista.

A MODO DE EPÍLOGO

Los actuales debates se inscriben, según intentamos fundamentar, en un momento histórico-político en el cual el capitalismo expresa una crisis orgánica profunda y cuya resolución no se ve en el horizonte inmediato. Los límites para superar los desafíos estructurales que multiplican la injusticia, la desigualdad, la destrucción de la naturaleza, etc. exigen soluciones que difícilmente se encuentren en el sostenimiento de las relaciones sociales vigentes. Frente a los dilemas civilizatorios en curso, el cooperativismo transformador toma su palabra.

Una de las esferas atravesadas por la crisis (aunque su diagnóstico, naturaleza y solución dependen de quien formule dicha palabra) es la educación. Y frente a las propuestas que enfatizan las alternativas neoliberal-conservadoras o aquellas nostálgicas que reivindicaban la escuela tradicional emergen otras perspectivas, apuestas, construcciones. Los esfuerzos creadores enumerados arriba –que ameritan por muchas razones una exposición exhaustiva– resultan ser prácticas y propuestas performativas de una educación que está naciendo de múltiples fuentes. Algunas fuentes son centenarias: se trata de proyectos y prácticas pedagógicas de grandes maestros del mundo y de Nuestra América que han dejado huellas y pistas para ser retomadas en

esta ardua invención con pretensiones refundacionales que encaran hoy el Movimiento Pedagógico, las fuerzas culturales y sociales comprometidas con la transformación de la realidad y los Estados (o aquellos ámbitos estatales) que contribuyen en esta misma dirección liberadora.

El cooperativismo y la educación pública tienen una larguísima y fértil relación. Los educadores del Movimiento se han formado en la escuela estatal y desde nuestra pertenencia al colectivo solidario hemos aportado iniciativas, producciones, prácticas que, nacidas al calor del cooperativismo, enriquecen la vida de la educación pública. En este tiempo de profundas mudanzas, estos encuentros entre múltiples actores –los sindicatos docentes,

colectivos de enseñantes, el Estado, los movimientos sociales (y entre ellos el cooperativo)– preanuncian el parto de una nueva escuela en el marco de la creación de una nueva sociedad. Claro que el éxito de la empresa, se dijo y lo repetimos, no está garantizado. Solo la inculcable y tozuda labor de las comunidades educativas, territoriales, culturales, sociales y políticas hará posible el nacimiento de una pedagogía y una sociedad de dignidades y justicias, un mundo nuevo en el que las seculares promesas de justicia dejen de ser el sospechoso marco discursivo de realidades cada vez más injustas y se conviertan en realidades efectivas para todos y todas, sin intolerables exclusiones ni inadmisibles exclusivismos.