

La escuela como movimiento social

Principios para la gestión de una educación militante

Diógenes Eduardo Molina-Morán²¹

Colectivo Freinet Guayaquil, Ecuador

edo_molina@yahoo.com

Artículo recibido en noviembre y aprobado en diciembre 2020

Resumen

El espectro de la educación popular contiene escuelas autoconcebidas como movimiento social. Las teorías convencionales de gestión escolar presentan limitaciones para explicar el funcionamiento de ellas. Este trabajo describe y analiza una de estas experiencias escolares de carácter militante, empleando como técnicas de investigación cualitativa la prosopografía y la revisión bibliográfica, conformando una triangulación teórica. A partir del análisis de datos se teorizaron tres principios para la gestión de escuelas militantes: el reconocimiento de lo indisociable de la unidad educador-militante, la disposición de movimientos sociales como entornos educativos, y la decisión de convertir la escuela en movimiento social.

Palabras claves: Pedagogía, militante, gestión, movimiento social.

21 Profesor y psicólogo, educador popular y especialista en desarrollo cognitivo. Escritor. Cazador, "cartógrafo" e impulsor de experiencias educativas innovadoras. Teórico de la Pedagogía Williams y del Giro Educativo. Miembro de la Sociedad Ecuatoriana de Matemáticas y del Colectivo Freinet.

THE SCHOOL AS A SOCIAL MOVEMENT

Principles for the management of a militant education

Abstract

The spectrum of popular education contains schools that are self-conceived as a social movement. Conventional theories of school management have limitations to explain how they work. This paper describes and analyzes one of these militant school experiences, using prosopography and bibliographic review as qualitative research techniques, making up a theoretical triangulation. From the data analysis, three principles were theorized for the management of militant schools: the recognition of the inextricable link of the educator-militant unit, the disposal of social movements as educational environments, and the decision to turn the school into a social movement.

Keywords: pedagogy, militant, management, social movement.

Introducción

Entre 1985 y el 2015, el Colegio Celestin Freinet de Guayaquil fue foco de una práctica educativa única, sistematizada y teorizada en una producción cercana a una veintena de trabajos en los últimos 8 años. Se trata de una pedagogía militante latinoamericana, concebida desde la educación popular y bautizada como Pedagogía Williams en honor a su fundador Luis Williams. Los estudios abordan temas como su filosofía (Molina, 2020), currículo (Matamoros, 2005; Molina, 2012), didáctica general (Williams, 2010), didáctica del lenguaje y la matemática (Molina, 2017c; Molina, 2016), inclusión (Molina, 2017b), formación del profesorado (Álvarez, 2017, Molina, 2017a), educación superior (Williams, 2018), etc. Se reconoce que un tema poco explorado es su gestión educativa, por tanto, este artículo esboza sus ideas principales.

Esta teoría explicita dos fines: 1) Formar una personalidad sana, y 2) Educar un sujeto politizado. La personalidad sana se vincula a la autorregulación de dos modos, primero como el comportamiento íntegro de un sujeto en presencia o ausencia de la autoridad, y segundo, el autodidactismo como expresión de aprendizaje perenne. El sujeto politizado es el ciudadano que activa en la sociedad individual y colectivamente. En síntesis, se pretende forjar una persona coherente en su pensar, sentir y actuar, autosuficiente y participativo (Molina, 2012).

Los dos fines dibujan una concepción diferente de escuela al verse a sí misma de dos formas, como: 1) centro de entrenamiento de destrezas, y 2) entorno de formación política. Esta apreciación coincide con la clasificación de Palumbro (2016) en las Forma-Escuela OTRA y Forma-Movimiento. La praxis de este colegio simula al de un movimiento social porque forma activistas por medio del descubrimiento y entrenamiento de habilidades afines para configurarlas en hábitos de vida.

Explicar su gestión resulta complejo porque no es una escuela convencional ni un movimiento social. Además, la educación popular denuncia cierta terminología importada desde la ciencia administrativa, donde la "escuela" es ahora "organización escolar", y analizada por teorías tayloristas del Management. Pese a ello, el estudio utiliza categorías generales de la gestión para describir una práctica pedagógico-política, discutirla a la luz de conceptos educativos y sociológicos, y finalmente construir conocimiento sobre la gestión escolar.

Metodología

Se aplica el método cualitativo con dos técnicas: revisión bibliográfica y prosopografía. La revisión bibliográfica usa cinco fuentes: educación popular, la pedagogía Williams (PW), enfoques de movimientos sociales, archivos audiovisuales del colegio y la teoría de la gestión educativa de Graciela Frigerio y Margarita Poggi.

La prosopografía estudia un colectivo en un contexto histórico-social puntual para conocer su comportamiento y lo que representó en su momento (Olagüe de Ros, 2005, p. 145). Es aplicada a una muestra

de 8 exprofesores elegidos por dos criterios: pertenencia y rol ideólogo de la pedagogía. El primero es la cercanía del docente con el plantel, el segundo es el protagonismo en la construcción del proyecto pedagógico.

La prosopografía se concretó en 6 preguntas abiertas respondidas durante 24 horas en 8 sesiones. La Tabla 1 expone las preguntas y su traducción en categorías tradicionales de la gestión. Los relatos y la literatura completan la triangulación teórica.

Tabla 1: Preguntas según categorías convencionales de la gestión escolar

	Preguntas	Categorías
1	¿Qué prácticas revelan la faz escolar y/o de movimiento social en la institución?	Escuela vs Movimiento Social
2	¿Cómo se dirigía el colegio?	Dirección
3	¿Qué aspectos, elementos, subestructuras o condiciones eran básicos para que el colegio funcionara bien durante el año?	Dimensiones
4	¿Cómo se planificaban todas las acciones en el colegio?	Planificación
5	¿Qué aspectos importantes revisaban continuamente para saber si lograban sus metas?	Evaluación
6	¿Cómo hacían esa revisión?	

Fuente: Propia

La investigación tiene tres partes. Primero, los relatos describen una práctica educativa que unifica escuela y movimiento social. Segundo, se da una discusión alrededor de conceptos de gestión, educación popular, la PW y movimientos sociales. Tercero, se sistematiza sobre los principios de gestión en una educación militante.

Descripción de una escuela concebida como movimiento social

Se usa un currículo con espacios intraescolares para entrenar destrezas, y extraescolares para influir como movimiento social.

La escuela como centro de entrenamiento de destrezas

El aprendizaje es concebido como empoderamiento, pues los educandos acceden a un poder personal y colectivo a través de sus capacidades (Mejía y Awad, 2001); por tanto se diseña un currículo abierto dedicado al descubrimiento de habilidades para entrenarlas hasta convertirlas en hábitos, las que se vinculan principalmente con la lectura y la participación política.

Espacios curriculares intraescolares: Se dividen en lectura, taller de formación política y asamblea. La *lectura* se asienta en la diaria y libre elección de libros, revistas y periódicos de cualquier tema, complementada con la técnica de exposición para evaluar la comprensión lectora y fomentar la desinhibición mediante la repetición y pulimento de aspectos estéticos como el volumen de la voz, eliminación de muletillas, mirada al público, manejo de grupo, entre otras destrezas (Deltafreinet, 2011a).

El *taller de formación política* es un entorno diario de exploración de las propias capacidades del colectivo orientado hacia fines políticos. Desde las lecturas de texto y contexto se ensayan paneles, discursos y dramatizaciones que promueven la comprensión de la realidad social (MrRevolución, 2009a; Deltafreinet, 2011b).

La *Asamblea de estudiantes* suele convocarse por tres motivos: 1) Analizar y sentenciar por el colectivo estudiantil un acto rechazable de algún actor educativo. 2) Decidir junto a los movimientos sociales aliados acciones políticas urgentes. 3) Programar una acción política específica que demanda tiempo de preparación (Deltafreinet, 2011c; MrRevolución, 2009b). Los tres espacios intraescolares son firmes vivencias colectivas para el ensayo de la denuncia como ejercicio ciudadano.

La escuela como movimiento social

Al extremar la lectura y la crítica el colectivo estudiantil presiona por una participación extramuros que se concreta en espacios curriculares extraescolares.

Espacios curriculares extraescolares: Se denominan *encuentros* y pueden ser de bajo, mediano y alto riesgo. Los *encuentros de bajo riesgo* son planeados y desarrollados en entornos seguros, por ejemplo la concurrencia a conferencias y foros (MrRevolución, 2009c). Los *encuentros de mediano riesgo* pueden ser programados o emergentes, las acciones de los alumnos favorecen a terceros y se ejecutan en ámbitos semiseguros; por ejemplo los proyectos sociales que promueven la lectura, la demostración de destrezas (Deltafreinet, 2011d), alfabetización política (Freineta, 2009a), difusión de la propia didáctica (Deltafreinet, 2011e), y otros. Los *encuentros de alto riesgo* son más espontáneos y se inclinan por acompañar a grupos o movimientos sociales en marchas u otras acciones políticas, por lo que implican un contexto que no garantiza la seguridad de los actores, por ejemplo las protestas sociales por determinadas medidas injustas (Deltafreinet, 2011f; Freineta, 2009b).

Los espacios extraescolares pulen las habilidades de los educandos en contextos indeterminados. El aquí y ahora impulsan la creatividad y modifican las subjetividades (Molina, 2015). La dialéctica entre la vida intra y extra escolar concientiza al alumnado y lo motivan a transitar una espiral ascendente de lectura y activismo.

Reflexiones sobre la gestión y organización de una escuela militante

Puede decirse que existe un consenso tácito sobre ciertas categorías de la gestión educativa, por ejemplo, dirección, dimensiones, planificación, evaluación, ideario. Los movimientos sociales hablan en cambio de organización, ideología, acciones colectivas, repertorios, etc. Se explora estas categorías enfocando cómo se diligenciaban las actividades en la escuela descrita, abriendo también una discusión y reflexión teórica.

Dirección u organización

El colegio siempre incorporó adeptos conforme a una selección de profesores basada en un perfil que incluye el hábito de la lectura y la militancia política (Molina, 2017a); asegurando el éxito de su praxis y la fundación de un colectivo que aportó al proyecto en su perfeccionamiento, gestión, difusión y teorización. La PW se anexa al repertorio histórico de metodologías que emergieron desde un promotor y un equipo de simpatizantes en un lugar y tiempo específico. Ejemplos son las escuelas de Barbiana, Summerhill, Bar-sur-Loup o la colonia Gorki; experiencias dirigidas respectivamente por Lorenzo Milani, Alexander Neill Sutherland, Celestin Freinet y Antón Makárenko.

Frigerio et al (1992) clasifican a este tipo de instituciones como *una cuestión de familia*. Se caracterizan por la existencia de un fundador amigo, y la autoridad descansa sobre dicha lealtad. Su gestión es flexible con los programas y normas; la comunicación es espontánea e informal al idealizarse el concepto de familia y camaradería. Sus miembros propenden a una convergencia ideológica y a desplegar esfuerzos voluntarios.

Como movimiento la escuela se correlaciona con 2 de las 3 formas organizativas de Bonamusa (1994): centralizada y descentralizada. La *organización centralizada* se opone a la torpeza de la forma *burocrática*. La centralización del poder evita conflictos y unifica la dirección, regularmente ocurrida en grupos formados alrededor de un líder carismático (Gamson, 1975). La *organización descentralizada* posee varios núcleos de poder, adaptables a los cambios y listos a defender al grupo en condiciones adversas.

En la PW la centralización y descentralización asumen un juego oscilante en función del lugar y momento. La centralización se determina por la claridad pedagógica del mentor; lo descentralizado por las decisiones *in situ* de sus profesores militantes cuando comprometen al plantel en las acciones de los movimientos.

Dimensiones o componentes

Una dimensión es una subestructura o elemento que, en interacción con otros, determinan el funcionamiento institucional. Existen 4: dimensiones administrativa, organizacional, pedagógica y comunitaria (Frigerio *et al.*, 1996). En cambio los movimientos sociales hablan de tareas, componentes o coordinaciones. Existen 6: formación de sus bases, financiación, formas administrativas, participación/decisiones, integración a redes amigas, y autonomía. También dentro del componente de participación/decisiones existen coordinaciones para la toma de decisiones, pudiendo ser de asunto académico, político y administrativo (Aguilera & González, 2014).

La escuela investigada funcionaba si atendía a cuatro elementos: disponer de un local, captar un número aceptable de estudiantes, incorporar docentes con el perfil requerido y tener la aceptación consciente de los padres de familia en relación al proceso. Nunca se tuvo un inmueble propio porque como movimiento es estratégico mantener la proximidad con los núcleos de poder localizados en el centro de la ciudad. La captación de estudiantes asegura la economía, aunque se complementa con otras fuentes de financiamiento como los proyectos sociales ejecutados por el mismo centro. Un equipo docente acorde al proyecto político-educativo mantiene el sistema. En consecuencia, es neurálgica la aceptación consciente de los padres ya que el proceso demanda rutas poco habituales.

La evidencia sugiere una simplicidad en las dimensiones, distinguiéndose tres: financiación, político-pedagógica y relacional. La **dimensión financiación** prioriza lo económico en pos de sostenibilidad; siendo difícil porque las propuestas inusuales atraen menos estudiantes que las escuelas ordinarias. Otra dificultad es su localización; Hobsbaw (2000) dice que las universidades situadas en el centro de la ciudad son focos más peligrosos de probables levantamientos que las situadas en las afueras. Se decidió estar cerca del centro por su disponibilidad a las acciones de los movimientos.

Paradójicamente esta dimensión es subestimada porque no exige un lugar. Aquí el espacio-tiempo es similar al *espacio vital* de Kurt

Lewin (citado por Hall & Lindzey, 1984), concebido como la reunión de personas relacionadas en un ambiente psicológico, pues la “escuela es sobre todo gente que trabaja” (Freire, 2001, p. 28). Los parques y bibliotecas emergen como aulas y la comunidad como maestra. Un ejemplo es el programa “Aula fuera del aula”, en el que se cumplía la jornada de clase en el Parque Centenario de Guayaquil (Williams, 2010; Deltafreinet, 2011g). Un ejemplo extremo fue en el 2011 cuando a mitad de año el colegio abandonó el edificio donde funcionaba y terminó asistiendo al malecón y a una biblioteca de la urbe; y durante el año siguiente trabajó en un parque desarrollando las clases bajo de los árboles.

La **dimensión político-pedagógica** rescata la tesis de Makárenko “la educación debe llevarse en el colectivo, por el colectivo y para el colectivo” (Bronfrenbrenner, 1993, p. 62). Zibechi (2007) la contextualiza en tres formas: la educación para los movimientos, la educación de los movimientos, y la educación en el movimiento.

La educación para los movimientos: El empoderamiento se consigue mediante la instauración del hábito de la lectura y la retórica. Los estudiantes adquieren maestría en exponer, discursar, conducir paneles, dirigir grupos, y otras habilidades que servirán a cualquier colectivo en el que active el alumno y futuro ciudadano.

La educación de los movimientos: La escuela y la comunidad muestran límites difusos. Primero la sociedad se abre a la escuela, y no duda en utilizar los sitios de la comunidad para desarrollar aprendizajes. Segundo, la escuela se deja penetrar por la comunidad y sus actores, así los movimientos sociales la visitan por apoyo a sus luchas. La coyuntura con los movimientos es explotada como andamiaje para la formación de ciudadanos. Es lo que Padawer, Scarfó, Rubistein y Visiín (2009) catalogan como *pedagogía de la marcha*, o *pedagogía espontánea* de los movimientos sociales de Gluz (2013). Los estudiantes se suman a los movimientos en sus acciones: foros, marchas, plantones, etc.; lo que se conoce como *místicas* para Vásquez et al (2012), o *repertorios* para Tilly (2002). Se promueve también que los chicos funden células juveniles de Derechos Humanos (MrRevolución, 2009d), Movimiento Humanista, Red Anticorrupción, etc.

La educación en el movimiento: La sociedad terminó encasillando al colegio como un movimiento en sí llamado Colectivo Freinet (Molina, 2017a; Molina, 2013). La escuela siempre recibió delegaciones de observadores cuyas visitas aleccionaban a todos. Arroyo (2012) dice que estas experiencias interpelan desde sus prácticas a la propia Educación, a sus educadores y las políticas públicas.

La **dimensión relacional** refiere al apoyo de los padres sobre el proceso. Hay 3 motivos que llevaban a los padres a buscar este centro. 1) Los que lo conocen plenamente, siendo algunos activistas, profesores o amigos. 2) Los que desearían otra clase de institución pero sucumben al interés de sus hijos por experimentar una instrucción distinta. 3) Padres de hijos con historia de fracaso escolar que recurren como última alternativa. La tendencia era que los del primero y tercer grupo confiaban más en el proceso, sea porque estaban seguros del mismo o porque veían buenos resultados (Molina, 2020, p. 85). La situación es igual en otras escuelas alternativas (Neill, 1994).

Planificación o situaciones de oportunidad

La planificación clásica surgió desde un paradigma de estabilidad institucional. Luego el Enfoque de Marco Lógico (EML) aplicó la planificación estratégica-situacional, más afín con una realidad cambiante. En lo posterior se reconceptualizó la escuela como unidad de cambio, estimulando innovaciones de acuerdo a 5 momentos: diagnóstico, identificación de problemas, planificación de acciones, implementación y evaluación (Frigerio *et al.*, 1996).

La pedagogía examinada tuvo gran desarrollo durante gobiernos que no atendieron a la educación nacional. Además, la lucha de los movimientos sociales siempre se caracteriza por las fluctuaciones de la realidad política, económica y social. Por tanto, la planificación procura ser coyuntural, remitiéndose a un currículo abierto y una enseñanza experimental. Por eso su proyecto político-pedagógico es articulador con los proyectos de vida de los maestros. La anexión de profesores con rasgo docente-militante-intelectual posibilita una libertad de cátedra veraz, y la planificación goza de autonomía mientras fortalece el PEI. La militancia de los profesores se conecta con su enseñanza promoviendo

la asistencia a tribunas de participación; pero al ser esos eventos imprevistos, su planificación también lo es.

El Modelo de Proceso Político (Lipsky, 1968; Eisinger, 1973; McAdam, 1982) es una teoría que indaga el contexto en que los movimientos sociales emergen; siendo la variable que la explora la *estructura de oportunidad política*, coyunturas que surgen durante la acción colectiva en un momento dado. Si se identifica cuándo emergen los movimientos, se consigue explicar su por qué y el cómo (Tarrow, 1983). Hay tres tipos de oportunidad. El primero es la aparición de terceros estratégicos entre la acción de los movimientos y el poder, para eso los sectores deben alinear los intereses a dichos partidarios para obtener apoyo. El segundo es la posibilidad de acceso político formal, para lo cual la protesta debe desarrollarse en una ciudad con un sistema proclive a abrirse a la negociación de las aspiraciones del movimiento. El tercero es la conjunción con una circunstancia propicia internacional que desate la verosimilitud electoral.

Un concepto educativo que admite una planificación a corto plazo es el *Giro*, compuesto por tres elementos: vínculo, intencionalidad problematizadora y poiésis (Molina, 2015). El vínculo es la capacidad del maestro de sentir al grupo para captar y organizar en tiempo real las necesidades e intereses del colectivo; lo que Botero-Gómez (2015) llama una *pedagogía del lugar y del instante* (p. 1199). La intencionalidad problematizadora propone asaltar el conflicto porque en dicho encuentro se exige a las capacidades del grupo y a la intuición didáctica del docente, resultando actos poiéticos vividos colectivamente en libertad (Molina, 2015).

Cada maestro o el colectivo docente pueden ejecutar *giros* orientados por las *estructuras de oportunidad política*. Los giros se organizan en función de la realidad político-social, del compromiso de la militancia de cada docente, la apertura de los aliados y las acciones de los movimientos amigos. Un ejemplo de lo extremo que puede ser un *giro* se dio en el año 2000 cuando dos estudiantes que militaban junto a sus familiares, fueron detenidos injustamente por participar en una marcha. El colectivo escolar se trasladó con pupitres a los bajos del Palacio de Justicia de Guayaquil para recibir clases en la calle. Se

organizaron protestas, pronunciaron discursos, arengas, dramatizaciones, intervenciones musicales. Se denunció a la prensa el suceso. Algunos chicos viajaron a la capital para gestionar ayuda de personalidades de la política, el arte y el deporte, y otras acciones. Con el apoyo de la comunidad se logró que los estudiantes salgan en libertad (MrRevolucion, 2009e; Molina, 2020, p. 142).

Evaluación o seguimiento

Las pedagogías de resistencia suelen aplicar la investigación acción participativa (IAP) en la evaluación, ya que la acción precede a la investigación (Cendales y Mariño, 2003). Los docentes prueban acciones, técnicas y didácticas; valoran su efecto y luego sustentan teóricamente los hallazgos que les permite sistematizar y construir saberes. La evaluación de la gestión se dirige esencialmente a la dimensión político-pedagógica, que se evidencia en tres componentes: el hábito de la lectura, la participación y la disciplina.

El taller de formación política actúa como evaluación de la lectura y las habilidades discursivas. La afectividad también es valorada por cuanto el efecto de una exposición y participación perfeccionadas produce una autovaloración positiva y la desinhibición del alumno en cualquier escenario (Molina, 2017c).

La disciplina se estudia desde dos perspectivas: la autodisciplina y la disciplina colectiva. La autodisciplina es consecuencia de una autovaloración positiva. El hábito instaurado de la lectura potencia el carácter autorregulador de la personalidad, por lo que el sujeto se autodisciplina (Molina, 2017c). La disciplina colectiva se fortalece merced a los encuentros de bajo, mediano y alto riesgo. El contacto con la gente tonifica una conciencia social que permite al colectivo escolar adoptar comportamientos solidarios y tomar decisiones desde las necesidades del Otro (Molina, 2017b).

Dentro de los movimientos, Mc Adam (1999) sugiere efectuar un seguimiento a seis tareas: 1) integrar nuevos miembros, 2) mantener la moral y compromiso de sus miembros, 3) ganar atención de los medios de comunicación, idealmente de opinión favorable, 4) movilizar el apoyo

de grupos externos, 5) limitar el control ejercido por los adversarios, e 6) influir sobre lo político y conseguir que la administración actúe.

La evaluación de la gestión del colegio movimiento también se enfoca en el proyecto político-pedagógico. Su mantenimiento asegura el compromiso de sus alumnos (bases) y la captación de otros. Del contacto con la comunidad se fortalece sus relaciones públicas y minimizan a sus detractores. El trabajo social va sensibilizando a la sociedad y la estructura educativa, satisfaciendo las sugerencias de Mc Adam (1999).

Ideario o ideología

La Planificación Estratégica cita los conceptos de misión, visión y valores para darse a conocer y reconocerse en su cometido. Los movimientos sociales tienden a usar para el mismo fin el término de ideología. La educación popular prefiere enlazarse con el concepto de ideario. La institución explorada posee un ideario construido desde tres actores: la escuela, los movimientos aliados y la comunidad.

La PW siempre proyectó un perfil de estudiante que guíe su didáctica resumido en el lema de educar un sujeto *Intenso, franco y gentil* (Williams, 2010; Matamoros, 2018). Por otro lado, la acción de docentes, exalumnos, padres y amigos del colegio compartían con los movimientos una abierta postura política de izquierda. Su influencia llegaba a la escuela de modo que los estudiantes veían natural los discursos y literatura crítica. Molina (2020) indica que el currículo operacional se servía de las ideologías de maestros y allegados porque facilitaba la enseñanza de una filosofía y práctica que promovía la ciudadanía; así se irradiaba una sintonía ideológica general.

El tercer influjo provino de la participación ciudadana. La asistencia a eventos se tornó tan habitual que los rostros y voces de los estudiantes se volvieron familiares para la comunidad (Colorafaga, 2009). Sus actuaciones distaban de sus coetáneos. Ello fraguó en la gente un imaginario sobre el alumno típico de la institución, que bautizó como *Chico Freinet*, "etiqueta puesta por la comunidad guayaquileña sobre la identidad de los estudiantes. Generalmente, luego de que un público identificaba la participación de los jóvenes, y se percataban de

quiénes eran, asentían «Ah, es que son chicos Freinet»” (Molina, 2020, p. 88; Freinetalpha, 2009b). En suma, la exposición de los estudiantes a un perfil deseado por la escuela, al discurso y práctica de los movimientos amigos, y a la aprobación de la comunidad, favoreció el fortalecimiento del ideario.

Principios de la gestión en una educación militante

Se proponen tres principios sintetizados en quiénes gestionan, cómo lo hacen y para qué lo hacen. La gestión se asienta en lo indisociable de la unidad educador-militante, la disposición de los movimientos como entornos educativos, y la decisión de transformar la escuela en movimiento social.

La indisociabilidad de la unidad educador-militante

Paulo Freire sondea la relación de los roles docente, militante e intelectual. En ocasiones lo redacta como aspiración al pedir a los maestros verse a sí mismos como militantes que bregan por la justicia social (Freire, 2011); y en otras es más contundente al equiparar la labor que un militante realiza en una escuela o en un sindicato o favela (Freire, 2018, p. 143). También insta a los intelectuales unirse a las clases trabajadoras para construir teoría, y no adecuar la realidad a la teoría (Freire & Faúndez, 2013).

La PW es fiel a esta aspiración pero subordina la docencia a la militancia, pues sus resultados subrayan que es más fácil transformar un militante en maestro que un profesor en militante (Molina, 2017a, p. 54). Estudios posteriores completaron el concepto docente-intelectual-militante en vista de una participación creciente en entornos académicos. La militancia amplió su noción a otras facetas; ya que es interpretada como la intensa vivencia de un quehacer en particular que lleva al sujeto a activar por su arte o ciencia, y a difundirla para atraer partidarios a su causa, sin interesar si estos sujetos tienen formación docente o no (Molina, 2017a).

Desde la perspectiva de Alain Touraine todo movimiento social consta de tres principios: Identidad, oposición y totalidad; que responden a ¿en nombre de quién, contra quién o sobre qué terreno se lucha? (Touraine, 2006, p. 259). Dicho de otro modo, el actor social, su adversario y el *enjeu* (aquello por lo que se juega o se lucha). La relación del actor con el adversario depende del lugar ocupado por el *enjeu*. Por ejemplo, dada la conexión de los proyectos de vida de los docentes con el PEI, cada educador (actor) militaba en un área (*enjeu*) particular (sociología, periodismo, política, arte, ambientalismo, docencia, género, etnia, etc.) por algún movimiento contra un adversario específico. Desde esta mirada el plantel asume una función de semillero, cumpliendo la forma *educación para los movimientos* propuesto por Zibechi (2007).

En resumen, este principio atañe al quiénes gestionan, pues un proyecto político-pedagógico exige la participación de profesores comprometidos, estén acreditados o no. Las escuelas que pretendan ingresar en la faceta de movimiento social deben tener la suficiente claridad sobre el perfil de selección docente y la flexibilidad para disponer de procesos de gestión según los adversarios y lo que se esté jugando en un momento dado.

La disposición de los movimientos sociales como escuela

La gnoseología de Freire (2018) declara que el conocimiento no culmina en el objeto. En el mundo existen sujetos que intentan conocerse, y el objeto es un mediador en ese diálogo. Molina (2017b) expande esta gnoseología estableciendo cuatro aspectos: función cognoscible, cualidad, intercambio de funciones y vínculo sujeto-objeto.

La situación epistemológica presenta a un sujeto cognoscible y otro cognoscente. Sus papeles pueden modificarse, indicando que lo cognoscible y lo cognoscente son funciones asumidas por los actores según el contexto. Su dialogicidad se realiza entre sujetos diferentes ya que poseen cualidades distintas. Y cada individuo opera con cierto objeto al punto de haberse fusionado en una unidad indisoluble. Por tanto, el evento gnoseológico se da con un sujeto que asume una

función cognoscente al interactuar con Otro cognoscible que denota una alta cualidad en su relación con un objeto específico.

Esta filosofía admite que la educación conecta con una realidad que no sólo involucra a la escuela, también a la comunidad; y la alta permeabilidad entre ambas posibilita que los aprendizajes puedan llevarse en sectores como parques o plazas. Pero el mundo es principalmente una realidad social caracterizada por la diversidad, en la que el encuentro de sujetos distintos genera aprendizajes para todos los implicados.

Este segundo principio evoca el cómo de la gestión. Si se pretende formar un ciudadano comprometido, el contexto idóneo para hacerlo es la ciudad con el apoyo de ciudadanos. Los movimientos sociales asoman como anfiteatros para formar ciudadanía. Sus miembros, que sobresalen por su diversidad, su lucha y experticia en variadas competencias que evidencia la fusión sujeto-objeto, se arrogan funciones cognoscibles para los alumnos cognoscentes que aprehenden sus altas cualidades; a su vez los grupos se renuevan con dicho encuentro. Así, los movimientos configuran comunidades de aprendizaje que la escuela emplea como andamiajes para la formación de ciudadanos.

Los movimientos sociales muestran relaciones y momentos de distintos niveles en un terreno multiorganizacional. A veces los sectores reflejan tendencias particulares, en otras se dan procesos de movilización ascendente que cuestionan a toda la sociedad, todo depende de los umbrales de pasaje o momentos de inflexión (Svampa, 2009, p. 8). Según la teoría de Touraine, una protesta general fusiona la escuela a los movimientos (actor) para combatir, por ejemplo, al capitalismo encarnado en los grupos de poder (adversario) por una sociedad justa (*enjeu*). El plantel asume aquí un rol de compañero de lucha, cumpliendo con la forma *educación de los movimientos* de Zibechi (2007).

Los dos principios analizados sitúan la unión de escuela y movimientos en la categoría *sentido débil* porque implican una continuidad organizativa de acciones que intentan cambiar parte del sistema o defender algún interés, ejecutadas por actores que carecen de poder frente a oponentes que sí lo poseen (García Linera, 2004).

La irrevocabilidad de la transformación de la escuela en movimiento social

Paulo Freire dice que un gobierno progresista detonará el desarrollo de una educación liberadora. Iván Illich desconfía de ello porque todo gobierno direcciona la educación de acuerdo a sus ideas, y exhorta una separación entre la Educación y el Estado, al igual que se hizo con la Iglesia. Para formar sujetos pensantes es esencial aprender a criticar a la misma sociedad, sin importar su gobierno (Freire & Illich, 2002).

El debate explica por qué en el imaginario de algunos movimientos se cree que la educación cambiará cuando se tome el poder. Pero al interior de una escuela dirigida por educadores-militantes, la esperanza es relegada por la certeza de una pedagogía presente y no futura. La gestación intramuros de la PW llevó cierto tiempo merced a una constante IAP, y que derivó en una práctica afianzada y científica. Esa incubación intencional dista de otras experiencias que siguieron una evolución más pausada.

La diferencia se basa en el perfil de salida de estudiante que orientó el proceso, donde el autodidactismo y la participación política presiden toda la didáctica. Según una clasificación de teorías, la PW se ajusta a la del tipo *prescriptivo* porque "recomienda la producción de un determinado tipo de persona y de sociedad" (Moore, 2009, p. 18). La consigna de formar un joven *Intenso, franco y gentil* siguió el mismo patrón que para Makárenko fue el Hombre Soviético, o para Ernesto Guevara el Hombre Nuevo.

Una enseñanza funcional demanda tiempo. Dentro de un proceso revolucionario, la táctica reclama de bases preparadas, y la escuela aparece como una entidad natural para la formación de cuadros; entonces la existencia de una pedagogía acabada resulta imprescindible. Sendero Luminoso, que hizo una revolución con maestros, empezó su lucha armada en 1980 pero sus cuadros se formaron mediante un sabotaje curricular desde hacía 10 años. El EZLN posee una historia similar por ser fundado en 1983 pero habiendo pasado a la ofensiva recién en 1994.

Puede decirse que la PW fue un sistema intraescolar perfeccionado entre 1985 a 1999, pero desde el 2000 adoptó características serias de movimiento social que lo ubicaron con frecuencia junto a otros sectores.

Detentar una pedagogía propia reinventa la concepción del poder. Freire advierte sobre la ilusión de creer que el poder está sólo en el Estado, y considera esta creencia como un error epistemológico. Una pedagogía de la resistencia eficiente constituye un poder en sí que potencia a otro nivel la lucha por el poder. "Ya no se trata de tomar el Estado para transformar la sociedad, sino de transformar la sociedad desde sus bases para construir una nueva" (Freire, 2013, p.111), contestando de esta manera al para qué se gestiona. Una nueva pedagogía es también una innovación que clama difusión; tanto a otras escuelas para sumarse a los movimientos, como al Ministerio de Educación para convertirse en un modelo orientador, aunque al hacerlo implique una censura al sistema.

La teoría de Touraine (2006) interpreta otro sentido cuando el colectivo de educadores-militantes (actor) plantea una pedagogía alternativa (*enjeu*) al sistema oficial (adversario). La escuela asume una función netamente de actor que moviliza una lucha propia, consumando la forma *educación en el movimiento* de Zibechi (2007). Aquí los demás sectores sociales serían los que acompañen a la escuela en sus disputas. Este tercer y último principio sitúa a la escuela como un movimiento propiamente, que en la clasificación de García Linera (2004) se ubicaría como movimiento social en *sentido fuerte* porque polemiza directamente con el método de dominación de la estructura.

Discusión

El análisis expuesto apunta a que las teorías vigentes sobre gestión educativa tienden a revelar limitaciones para explicar la conducción de una escuela autoconcebida como movimiento social. Paradójicamente, el inconveniente se encuadra en la simplicidad de este tipo de instituciones, pues suelen desestimar aspectos como la infraestructura, o compensar otros con la ayuda de la comunidad y el espectro de las relaciones; y más bien se acepta que la dimensión pedagógica centraliza y supedita las demás facetas de la gestión.

A pesar de la abundante literatura sobre gestión educativa y sobre educación popular, y sin pretender arrogarse algún hallazgo novedoso, los principios de gestión propuestos intentan ser una orientación para experiencias que pretendan difuminar los límites entre escuela y comunidad, reconociendo que sus planteamientos extreman rupturas con prácticas convencionales e incluso progresistas.

Por último, este aporte responde a un vacío teórico hasta ahora no atendido en la pedagogía Williams, convirtiéndose en una introducción adecuada para continuar el avance del tema de la gestión en una escuela militante.

Conclusiones

- Del presente trabajo se extraen las siguientes conclusiones:
- Tradicionalmente la educación popular revela su cometido político, mismo que asciende desde el aprendizaje intramuros de cualidades deseables de ciudadanía hasta una participación más abierta. Este estudio apunta a que la escuela que consigue extremar dicha misión se orienta hacia su propia transformación en movimiento social.
- Convertir la escuela en movimiento social demanda de sus docentes competencias que trascienden lo pedagógico, exigiendo un alto compromiso ciudadano sintetizado en la militancia como rasgo personal del profesor.
- Una escuela autoconcebida como movimiento social encuentra dificultades para gestionarse de modo convencional, por lo que se abre también a formas de organización de sectores sociales al punto de crear sus propios principios de gestión escolar.
- Basado en las limitaciones pero también en las coyunturas con las que se vincula la educación popular y las pedagogías militantes, la dimensión político-pedagógica resulta ser la más esencial y a la cual se subordinan las demás dimensiones de la gestión escolar.

Bibliografía

- Aguilera, A. & González, M. (2014). Educación y movimientos sociales. La sostenibilidad de las propuestas. *Folios*, No. 39, Primer semestre, pp. 117-135.
- Álvarez, A. (2017). La educación en contextos adversos. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.
- Arroyo, M. (2012). Os movimentos sociais reeducam a educação. En Soares de Alvarenga, M.; Emerson Nascimento, R.; Nobre, D. & Raposo Alentejano, P. (orgs.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores*. Outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: UERJ.
- Bonamusa, M. (1994). Movimientos sociales: organización y estructura de oportunidad política. *Análisis político*, No. 23, pp. 54-67.
- Botero-Gómez, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.
- Bronfrenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas, comparación entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cendales, L. & Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar, investigando*. Caracas: Fe y Alegría.
- Colorafaga. (2009, junio 2). Freinet Guayaquil Pichú y el presidente. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jJ85505RpWo>.
- Deltafreinet. (2011a, enero 28). Freinet Guayaquil 2005 10 18 Demostración de resultados en una entrega de notas. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Gmt45DqF6uo>.
- Deltafreinet. (2011b, enero 27). Freinet Guayaquil, 1998.09.18 13H23 Juicio al maestro ecuatoriano. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hwchRCVaCLw>.

- Deltafreinet. (2011c, enero 28). Freinet Guayaquil 2010.08.09 9h45 – Iraní Visita del funcionario Embajada (6m 50s). wmv [Archivo de Video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4h9zyO_IFQU
- Deltafreinet. (2011d, enero 28). Freinet Guayaquil 2000.11.14 16h01 - Demostracion de destrezas G. Mistral (4m04s).wmv. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7dYh4zwLlCY>
- Deltafreinet. (2011e, enero 28). Freinet Guayaquil, 2004.11.17 - Visita estudiantes a recinto Consuelo (e).wmv. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hLk3mA4Czfo>
- Deltafreinet. (2011f, febrero 3). Freinet Guayaquil, 2009. 02. 14 Desafiando las políticas municipales en una Tarde de besos. [Archivo de Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-NY5rpakJnE>.
- Deltafreinet. (2011g, enero 28). Freinet Guayaquil, 2009 10 21 Mi 12h22 Aula fuera del aula Clarita hablando de Santo Tomás. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mK3Zoao-xu0>.
- Eisinger, P. (1973). The conditions of protest behavior in american cities. *The American Politics Science Review*. Vol. 69, No. 1, p. 11-28.
- Freinetalpha. (2009a, agosto 22). Freinet Guayaquil 2006 01 13 10h13 Alfabetización política (Video 3/10 serie freinetalpha). [Archivo de Video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9H2FPnA1m_w.
- Freinetalpha. (2009b, agosto 9). Freinet Guayaquil 2009 01 14 Chicos Freinet discuten en el metrovía sobre los espacios públicos. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HoEIBU0Wqso>.
- Freire, Paulo. (2001). *Educación para la liberación, Desarrollo y Cooperación, (D+C) N° 6, Noviembre/Diciembre*. Frankfurter.
- Freire, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. & Illich, I. (2002). *La educación: una autocrítica (debates del tercer milenio)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Freire, P. & Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas inexistentes*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1996). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gamson, W. (1975). *The strategy of social protest*. Belmont: Wadsworth Publishing Co.
- García Linera, A. (2004). *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia, estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. La Paz: Diakonia y Oxfam.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. Ponencia presentada en las x Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.
- Hall, C. & Lindzey, G. (1984b). *La teoría del campo y la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hobsbaw, E. (2000). *Revoluciones*. Barcelona: Crítica.
- Lipsky, M. (1968). Protest as a resource. *The American Political Science Review*. Vol. 62, No. 4, p. 1144-1158.
- McAdam, D. (1982). *Political process and the development of black insurgency, 1930- 1970*. Chicago. The University Press.
- Mc Adam, D. (1999). Oportunidades políticas, orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación. En Mc Adam, D; Mc Carthy, J. & Zald, M. *Movimientos sociales: perspectivas*

comparadas. Madrid: Istmo.

- Matamoros, C. (2005). El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Freinet. (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Milagro.
- Matamoros, C. (2018). Un colegio revolucionario que no ha podido sobrevivir a una revolución. Descargado del sitio: <https://www.sociotramas.org/post/un-colegio-revolucionario-que-no-ha-podido-sobrevivir-a-una-revoluci%C3%B3n>
- Mejía, M. & Awad, M. (2001). *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*. Quito: Fe y Alegría.
- Molina, E. (2012). La Experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una propuesta de Pedagogía Popular”, *Revista Ciencia UNEMI, Número 8*, pp. 36-45.
- Molina, E. (2013). Ecuador: La problemática de la Elección del Abanderado en una educación orientada al Buen Vivir,” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLIII, Número 2, 57-75.
- Molina, E. (2015). El Giro: un nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica. *Revista En-claves del pensamiento. Año IV, Número 18, julio-diciembre*, 79-102.
- Molina, E. (2016). *Una pedagogía popular basada en destrezas*. Quito: Fe y Alegría.
- Molina, E. (2017a). La militancia como criterio de selección del profesorado, aportes desde la pedagogía Williams. *Revista RUNAE*. Num. 2, diciembre, pp. 71-94.
- Molina, E. (2017b). La destreza valor, un nuevo concepto en educación inclusiva. *Saberes Andantes*, Vol. 1, Num 3, Diciembre.
- Molina, Eduardo. (2017c). “La lectura como experiencia formadora de personalidad”. I Cita Internacional de Lengua y Literatura. COPOL.
- Molina, E. (2020). *Pedagogía de la denuncia, filosofía y práctica*. Guayaquil: Centro de Investigaciones Pedagógicas.

- Moore, T. (2009). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- MrRevolucion (2009a, julio 19). Freinet Guayaquil 2000 06 06 13h27 La guerra la ganan los pueblos. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=CBNY_aSV7xU.
- MrRevolución (2009b, julio 19). Freinet Guayaquil 2000.06.06- 13h26 Unión de marxistas y cristianos. Andy Williams. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Uj1ctMThCOg>
- MrRevolución (2009c, julio 16). Freinet Guayaquil 2001.08.01 Abajo la deuda externa. [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UpjP5ie-bck>.
- MrRevolución (2009d, julio 26). Freinet Guayaquil 1999 10 29 18h09 Aniversario Coordinadora Juvenil DD HH. [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Oh6T7Jb_cc8
- MrRevolución (2009e, julio 18). 1998 10 07 Caso Rodríguez Primero Impacto reportasobre2chicosfreinetdetenidos.[Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UZPlzxf94Zo>
- Neill, A. (1994). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Olagüe de Ros, G. (2005). De las vidas ejemplares a las biografías colectivas de los médicos. Una perspectiva crítica. *Asclepio*. Vol. LVIII, 135-48.
- Padawer, A.; Scarfó, G; Rubistein, M. & Visiñ; M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Intersecciones en Antropología* 10, pp. 141-153.
- Palumbro, M. (2016). Parefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, Núm. 47, julio-diciembre, pp. 1-17.
- Svampa, M. (2009). Protesta, movimientos sociales y dimensiones de

la acción colectiva en América Latina. Jornadas de Homenaje a Charles Tilly. Universidad Complutense de Madrid-Fundación carolina, 7-9 de mayo.

- Tarrow, S. (1983). *Struggling to reform: social movements and policy change during cycles of protest*. Ithaca: Cornell University Press.
- Tilly, C. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En Traugott, M. (comp.). *Protesta social*. Barcelona: Hacer.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, No. 27, p. 255-278.
- Vásquez, M.; Vommaro, P. & Bonvillani, A. (2012). Semillero de jóvenes. Semillero de esperanza: la experiencia política de los jóvenes en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes. En Alvarado, S.; Borelli, S. & Vommaro, P (eds.). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Rosario: Homo Sapiens-CLACSO.
- Williams, L. (2010). *Ir, llegar y volver: Lectura en acción*. Proyecto participante del Cuarto Concurso de Excelencia Educativa 2010 organizado por la Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina. Quito: FIDAL.
- Williams, L. (2018). Percepciones sobre la incidencia de un bachillerato con currículo abierto en el desempeño universitario. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima. Universidad Nacional de San Marcos. Programa Democracia y Transformación Social.