

**POLÍTICAS, MOVIMIENTOS
SOCIALES Y DERECHO
A LA EDUCACIÓN**

Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación / Pablo Gentili ...
[et.al.]. - 1a ed. -

Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO,
2011.

198 p. ; 20x15 cm.

ISBN 978-987-1543-62-5

1. Ciencias Políticas. 2. Educación. I. Gentili, Pablo

CDD 320.6

PABLO GENTILI
FERNANDA SAFORCADA
NORA GLUZ
PABLO IMEN
FLORENCIA STUBRIN

**POLÍTICAS, MOVIMIENTOS
SOCIALES Y DERECHO
A LA EDUCACIÓN**

Colección
RED CLACSO DE POSGRADOS



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Editor Responsable Emir Sader - Secretario Ejecutivo de CLACSO

Coordinador Académico Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO

Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores de la Colección Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Coordinadora de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales Fernanda Saforcada

Asistentes del Programa Anahí Sverdlöf - Denis Rojas - Inés Gómez - Alejandro Gambina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Responsable Editorial Lucas Sablich

Director de Arte Marcelo Giardino

Diseño de tapa, interiores y producción Fluxus Estudio

Primera edición

Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación

(Buenos Aires: CLACSO, diciembre de 2010)

ISBN 978-987-1543-62-5

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 4º G | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459 | <clacso@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



**Govern
de les Illes Balears**

Conselleria d'Afers Socials,

Promoció i Immigració

Direcció General de Cooperació

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO <www.biblioteca.clacso.edu.ar>

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Pablo Gentili

ADENTRO Y AFUERA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN
ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA.....9

Fernanda Saforcada

IMPOSICIONES DE POLÍTICA Y MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA

LOS SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO33

Nora Gluz

¿DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN?

LA EMERGENCIA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS LIGADAS A

MOVIMIENTOS SOCIALES EN ARGENTINA.....69

Pablo Imen

DE SIMÓN RODRÍGUEZ A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

AVANCES Y DISPUTAS EN TORNO A LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA

VENEZUELA BOLIVARIANA95

Florencia Stubrin

MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN PÚBLICA

LA EXPERIENCIA DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA135

ADENTRO Y AFUERA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA*

PABLO GENTILI**

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La ONU se había constituido sólo tres años antes y ésta sería, quizás, una de sus resoluciones más extraordinarias y ambiciosas. También, ella se transformaría en una de las más elocuentes muestras de que, a pesar de los avances alcanzados, las aspiraciones igualitarias que desde entonces han cimentado acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos están marcados por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las

* Este texto constituye un fragmento del artículo “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y la dinámicas de exclusión excluyentes en América Latina”, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación RIE N°49, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, enero de 2009.

** Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Actualmente, se desempeña como Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Su último libro es *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos* (Homo Sapiens, 2007; Vozes, 2008).

prácticas que deberían consagrarlos. De tal forma, se cumplen sesenta años de la Declaración que estableció la universalidad de los derechos humanos sobre la base de un contundente arsenal de valores y normas democráticas, mientras que en el Norte así como en el Sur, en las sociedades llamadas “avanzadas” así como en las que aspiran a serlo, estos derechos gozan de una potencia declamativa bastante más contundente que su eficacia política para contribuir a organizar la vida de los pueblos, sus relaciones y conflictos.

No hay como negar que, parafraseando a Paulo Sérgio Pinheiro, toda celebración de un tratado o declaración por los derechos humanos suele ser un “ejercicio de frustración”. En efecto, diversas tendencias han caracterizado a la historia contemporánea de la educación latinoamericana, poniendo en evidencia los serios límites que enfrenta y enfrentará la posibilidad de consolidar y ampliar las fronteras del derecho a la educación en el sentido que ya lo proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. La combinación de algunos factores define lo que, en otros trabajos, hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de *exclusión incluyente*; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili & Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de *exclusión incluyente* pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia substantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orienta-

das a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

Este último aspecto es fundamental, en especial cuando analizamos los procesos de exclusión e inclusión en el campo educativo. En efecto, una de las dimensiones mediante la que se ha producido históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres, ha sido no reconocer este derecho en la legislación nacional, o reconocerlo de forma débil, indirecta o restricta, así como impidiendo el acceso de grandes sectores de la población a los niveles más básicos de la escolaridad, aún cuando la legislación nacional así lo exigiera. Excluidos de hecho y de derecho, los pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI, esta situación ha cambiado de manera notable. Como hemos visto en el apartado anterior, hoy, “la probabilidad de que los niños y niñas que tienen menos de cinco años terminen sus estudios primarios en el 2015 es igual o superior a un 95% en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, y se sitúa entre un 90% y un 95% en el Brasil, Costa Rica y Venezuela” (UNICEF, 2006: 44). No puede sino resultar curioso que países que enfrentaron (o aún enfrentan) el rigor de políticas neoliberales de ajuste y privatización, especialmente durante los años noventa, alcanzaron niveles de universalización en las oportunidades de acceso a la educación básica iguales o muy semejantes a las de Cuba, cuya reforma educativa ha sido producto de un proceso revolucionario que ya dura cinco décadas. Un análisis más detallado, sin embargo, revela que el problema es bastante más complejo; conclusión a la que es posible llegar cuando se estudian el conjunto de factores que producen socialmente la exclusión educativa en las sociedades latinoamericanas.¹

1 Ver al respecto los diversos estudios sobre el derecho a la educación en América Latina promovidos por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE: www.foro-latino.org

El análisis de la multidimensionalidad de los procesos de exclusión en el campo educativo permite observar las marchas y contramarchas recorridas para superar los límites que enfrentan las posibilidades de hacer del derecho a la educación una oportunidad efectiva para las grandes mayorías. Por este motivo, es fundamental reconocer que:

1. *La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad.*² De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy, se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar. Estas condiciones bloquean, obturan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa que condujo a los pobres hacia el interior de una institución que, en el pasado cercano, disponía de un conjunto de barreras que limitaban sus oportunidades de acceso y permanencia.
2. *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen histórica-*

² Dos importantes compilaciones que contribuyen a una comprensión dialéctica de los procesos de exclusión pueden encontrarse en Karsz, 2004 y en Paugan, 1996.

mente la exclusión. Por tal motivo, indicadores de mejoramiento en las condiciones de acceso a un derecho, así como todo avance en la lucha contra la alienación, segregación o negación de oportunidades, aunque, como hemos afirmado, siempre suponen grandes conquistas populares, pueden no ser suficientes para consagrar el fin de los procesos de exclusión históricamente producidos y que condicionan o niegan este derecho. Es apresurado, por lo tanto, considerar que un derecho se consagra por la superación parcial de las condiciones que lo negaban en el pasado. En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos. Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso. En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias y oportunidades de ciertas condiciones políticas, revirtiendo tendencias que, como las que indicaremos a seguir, limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho. Cuando se trata de un derecho, no hay, digámoslo así, “inclusión por la mitad”. La suma de las “porciones” de un derecho no garantizan la realización de las condiciones que le dan sentido y le atribuyen necesidad histórica, aunque el haber avanzado en la conquista de las posiciones y ámbitos que definen un derecho sean siempre una necesidad y un imperativo democráticos. No podemos dejar de reconocer que hemos avanzado notablemente en la conquista del derecho a la educación en América Latina y el Caribe, aunque esta marcha democrática depende de las posibilidades que, en el futuro, tengamos de revertir el sentido de las contramarchas que nos alejan

o cuestionan las condiciones y oportunidades efectivas para hacer de este derecho algo más que una estadística que adorna la propaganda gubernamental a la hora de mostrar el cumplimiento de metas y objetivos definidos para las próximas décadas, siglos o milenios.

Es este apartado, pretendo mostrar que existen al menos tres tendencias que se orientan a revertir y contrarrestar los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela, una “universalización sin derechos”, y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo pasado, una “expansión condicionada”. Por “universalización sin derechos” entiendo al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948. Afirmar que el proceso de universalización de la escuela en América Latina no cumple con los requisitos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es algo bastante más grave que anunciar una inconsistencia jurídica bastante evidente en el ejercicio de frustración que supone las efemérides de cualquier pacto o tratado internacional de derechos humanos. Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos y latinoamericanas continua siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización. Por “expansión condicionada” entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un status y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Tres de los factores que contribuyen a producir la universalización sin derechos y la expansión condicionada de los sistemas educativos latinoamericanos son: a) la combinación y arti-

culación de condiciones de pobreza y desigualdad vividas por un significativo número de personas en nuestras sociedades; b) el desarrollo fragmentado de los sistemas escolares y los enormes diferenciales de oportunidad que ofrecen las escuelas; c) la promoción de una cultura política acerca de los derechos humanos, y particularmente del derecho a la educación, marcada por una concepción privatista y economicista que, lejos de ampliar, restringe las fronteras de este derecho a las oportunidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo. La exclusión incluyente en el campo educativo se produce no sólo, pero en parte, gracias a la combinación de estos tres factores.

Pobreza y desigualdad. La expansión de la cobertura educativa en América Latina ha permitido que sectores tradicionalmente excluidos del sistema escolar tuvieran acceso a él. Entre tanto, los altos niveles de pobreza y exclusión, por un lado, y la persistente desigualdad e injusticia social que caracteriza el desarrollo latinoamericano contemporáneo, han limitado de forma combinada el potencial democratizador de dicha expansión. Los altos niveles de miseria, asociados al hambre y a la desnutrición, a las pésimas condiciones de vida y de salud de la población más pobre, conspiran contra la posibilidad de que el tránsito por las instituciones escolares sea la oportunidad efectiva de democratización de un derecho humano.³ Hay, actualmente en América Latina algo más de 180 millones de pobres. Y, aunque ha habido una tendencia a la disminución de los índices de pobreza, todo indica que la crisis y la recesión económica mundial, que impacta en la región de manera muy intensa, producirán un aumento de estos indicadores como consecuencia

3 Sobre los efectos del hambre en el aprendizaje, véase el relevante estudio del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (2006). También, sobre el impacto que las pésimas condiciones de salud y las débiles políticas públicas del sector generan en la población infantil y juvenil más pobre, véase el último Informe sobre la Salud en el Mundo (OMS, 2008), dedicado a la atención primaria de salud.

de la precarización de las condiciones de vida de buena parte de la población.⁴ Esta precarización, sin lugar a dudas, estará asociada a la crisis del mercado de trabajo, ya visible en casi todos los países, al intenso aumento del desempleo y, consecuentemente, a la reducción de los ingresos de la población más pobre, ya que, como es bien sabido, estos sectores obtienen sus ingresos, fundamentalmente, del mercado de trabajo formal e informal, por lo que cualquier deterioro en este campo produce, subsecuentemente, crisis en las condiciones de vida de la población. Los años ochenta y noventa constituyeron un período de intensificación de los índices de pobreza y de indigencia, situación que comenzó a revertirse de manera tenue, aunque progresiva, en los últimos años.⁵ Todo parece indicar que la recesión y la inestabilidad que ha detonado en los mercados hacia fines del 2008 preanuncia una regresión en los índices de pobreza e indigencia para los próximos años.⁶

4 El número de pobres, aunque ha disminuido en términos relativos, ha aumentado en términos cuantitativos con relación a 1980, cuando los mismos no llegaban a 140 millones de habitantes en toda la región.

5 En algunos países, la reducción de los niveles de pobreza e indigencia han sido muy significativa. Entre 2002 y 2006, por ejemplo, Argentina redujo sus índices de pobreza en 18% y de indigencia en 22%. Venezuela, entre 2002 y 2007, lo hizo en 12% y 17% respectivamente. En casi todos los países, con excepción de Uruguay, donde la pobreza creció un 3% y la indigencia un 4% entre 2002 y 2007, la disminución de estos índices ha sido inferior a 5% (CEPAL, 2008).

6 Los datos sobre las oscilaciones que ha generado la actual recesión mundial en los mercados de trabajo de América Latina son aún inciertas, aunque, por ejemplo, en Brasil, la economía más poderosa de la región, los datos son devastadores. En diciembre de 2008, el país había perdido más de 600 mil empleos, casi el doble del año anterior más que en cualquier otro año de la década. Se estima que en el primer trimestre del 2009 las pérdidas serán aún mayores. Mientras tanto, el empleo forma ha crecido significativamente durante el año 2008, aumentando las condiciones de precarización del mercado de trabajo. Una pésima noticia en una economía donde la participación del empleo formal en la población ocupada no supera el 45%. (Datos del Ministerio de Trabajo de Brasil, en O Globo, ediciones del 11 y 12 de enero de 2009).

La situación heredada y las perspectivas futuras son particularmente graves dado que, en nuestros países, la pobreza tiene un impacto bastante más contundente en la población infantil y juvenil que en la adulta. O sea, la intensificación o la persistencia de altos índices de pobreza y de indigencia tienden a condicionar seriamente las oportunidades de vida y los derechos de la población con menos de 18 años. En todos los países de América Latina, la incidencia de la pobreza es mayor o significativamente mayor entre los niños, niñas y jóvenes que en el resto de la población (CEPAL, 2008).⁷ De tal manera, toda situación de pobreza estructural o de intensificación de la misma, inevitablemente impacta en el sistema escolar, cuestionando, interfiriendo y fragilizando las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación. Desde la primera infancia hasta la adolescencia, las condiciones de pobreza e indigencia interfieren de manera intensa en las oportunidades educativas de los más pobres. El ciclo que va del nacimiento al prematuro ingreso en el mercado de trabajo, acompañado, en el caso de las niñas, por el ejercicio también prematuro de una maternidad signada por los riesgos y la precaria asistencia médica, condiciona seriamente las oportunidades educativas de la infancia latinoamericana y caribeña, cuestionando su propio derecho a la vida. El último informe de UNICEF (2008), *Progreso para la Infancia. Balance de la mortalidad materna*, pone en evidencia cómo las tasas de mortalidad infantil y el riesgo de morir por causas relacionadas con la maternidad son, en América Latina, inmensamente más altas entre los sectores más pobres de la población, particularmente en algunos países como Haití, Bolivia, Honduras y Perú. En tal sentido, “las desigualdades económicas han reducido el avance de los progresos hacia la educación universal, pues el riesgo de abandonar la escuela es mayor en los estratos sociales más bajos” (UNICEF, 2006: 46).

7 En países como Uruguay, Argentina, Venezuela, Panamá, Brasil, México, Ecuador, Colombia, El Salvador, Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay, Nicaragua y Honduras, los índices de pobreza entre la población de 0 a 18 llega a ser casi el doble que el de la población con 19 a 64 (CEPAL, 2008).

Las consecuencias de la pobreza no sólo son particularmente graves en la población infantil y juvenil sino también poseen especial impacto en la población indígena y afrolatina. Ambas dimensiones, claro, se combinan de forma inevitable. Gran parte de la población indígena y negra, un poco más de 200 millones de latinoamericanos y latinoamericanas, son pobres e indigentes, y, entre los pobres e indigentes, los que sufren de forma más intensa esta condición, son los negros y los indígenas. Al mismo tiempo, la mayoría de los pobres e indigentes, considerando el total de ellos, son niños y jóvenes, así como la mitad de los afrolatinos y de los indígenas son también niños, niñas y jóvenes. Las condiciones de pobreza e indigencia aumentan significativamente para la población entre 0 y 18 y para la población indígena o negra. Así las cosas, la mayor probabilidad para ser pobre en América Latina o el Caribe es ser indígena o afrolatino y tener menos de 18 años. En los países con altos índices de esta población, como Brasil, Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, México y Paraguay, los niveles de pobreza e indigencia de la población indígena o afrolatina llegan, en algunos casos a duplicarse con relación a los niveles de pobreza e indigencia entre la población no indígena o negra, mientras estos niveles llegan a aumentar notoriamente cuando se trata de niños y niñas, tal como hemos señalado anteriormente. No resulta, por lo tanto, un ejercicio de cartomancia sociológica reconocer que las oportunidades educativas de los niños, niñas y jóvenes indígenas y afrolatinos son bastante más limitadas que las de los niños, niñas y jóvenes en general y del resto de los pobres en particular. La mayor probabilidad de estar excluido de la escuela o de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en sus condiciones de desarrollo pedagógico, es haber nacido negro, negra o indígena en cualquier país de América Latina o el Caribe.⁸

8 En Brasil, por ejemplo, la tasa de alfabetización para la población blanca urbana con más de 25 años es de 93,7%, la de la población negra, de 85,7%. En el medio rural, los blancos con más de 25 años poseen una tasa de alfabetización de 79,5% y los negros de 62,2%. El promedio de años de estudio en el medio urbano para la población blanca es de 8,1, de la población negra, 6,2; en el

Lo anterior se articula a un aspecto relacionado con la pobreza, aunque de especificidad propia: la desigualdad. La distribución del ingreso es, en América Latina, la más injusta del planeta. En la región, aun cuando la pobreza disminuye, los niveles de desigualdad se mantienen inalterados o bajan más lento que los niveles de miseria e indigencia. En otras palabras, aunque algunas sociedades consiguen reducir la pobreza, la injusticia social continúa, por décadas, de forma constante, especialmente, cuando comparamos la apropiación de los beneficios económicos por el 10% más rico de la sociedad y el que le corresponde al 40% más pobre.

Este panorama de inequidades tiene diversos impactos en el campo educativo y permite comprender las dimensiones del idiosincrático proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación que se ha producido en América

ámbito rural, 4,3 y 2,9 respectivamente. En Ecuador, la tasa de analfabetismo de la población blanca es de 4,7%, de los afro-ecuatorianos de 10,3% y de los indígenas de 28,1% (Paixão & Carvano, 2008). En Colombia, según datos del Censo General de 2005, el índice de analfabetismo entre la población negra es de 10,92% y entre la población no negra de 6,91%. En los Departamentos de Nariño y Choco la diferencia es todavía mayor: 22,23% – 9,24% y 18,24% – 12,74%, respectivamente (Observatorio de la Discriminación Racial: <http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>). En Bolivia, la población indígena tiene casi 4 años menos de escolaridad (5,9 años) que la no indígena (9,6 años). Un tercio de los niños indígenas bolivianos entre 9 y 11 años trabajan, proporción cuatro veces superior a la de los niños no indígenas. Los guatemaltecos indígenas entre 15 y 31 años presentan un promedio de 3,5 años de escolaridad mientras que los no indígenas de 6,3 años. Sólo la mitad de la población indígena guatemalteca sabe leer y escribir, mientras que un poco más de 82% de la población no indígena lo hace. Casi 45% de la población indígena guatemalteca deserta el primer año de su proceso de escolarización. En México, la población indígena adulta posee menos de 4,6 años de escolaridad, mientras que la no indígena posee 7,9. Un cuarto de la población indígena es analfabeta, mientras 6,4% de los no indígenas lo son. Los indígenas peruanos poseen 6,4 años de escolaridad, mientras los no indígenas 8,7. En el caso de las mujeres indígenas esta diferencia es aún mayor: ellas poseen casi 5 años menos de escolaridad que las mujeres no indígenas (Hall & Patrinos, 2006).

Latina durante las últimas décadas. De manera general, en la región, ha habido una enorme correspondencia entre la pobreza en términos sociales y la pobreza en términos educativos, situación que tendió a profundizarse a medida que los pobres conseguían superar más y más barreras de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Resulta significativo asociar esta observación con un fenómeno no menos antidemocrático en nuestros países: la persistente desigualdad social se articula a una también persistente y cada vez más compleja desigualdad educativa. De tal forma, la escuela se universaliza, pero lo hace en condiciones de extrema pobreza para aquellos sectores que ahora sí han conseguido ingresar a ella, multiplicando las inequidades y polarizando aún más las oportunidades educativas del 10% más rico con relación al 40% más pobre. Un sistema educativo pobre y desigual es el correlato inevitable de sociedades que avanzan sustentadas en un modelo de desarrollo generador de un enorme número de pobres y de una brutal y estructural desigualdad. Es esta combinación de pobreza y desigualdad la que hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías, un verdadero privilegio. La desigualdad en el campo educativo hace que, si bien aumentan las oportunidades de los más pobres (y aunque lo hagan en condiciones también de extrema pobreza), también tiendan a aumentar las condiciones y las oportunidades de educación de los más ricos. Los pobres pasan hoy más años en el sistema escolar. Los ricos también y, al hacerlo en mejores condiciones y con un también progresivo aumento de sus oportunidades y alternativas educativas, la desigualdad educativa, lejos de disminuir, aumenta o se mantiene constante.⁹

9 En nuestros países se suele estudiar mucho más la producción social de la pobreza que de la riqueza. De tal forma, suelen también ser mucho más frecuentes los estudios sobre las condiciones de educación de los excluidos que los que abordan las formas y oportunidades educativas de los más ricos. La ausencia de estudios sobre la producción social de la riqueza y la educación es un serio límite para un análisis riguroso de la exclusión educativa, a

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en todas las oportunidades sociales, resulta mucho más severo en aquellos grupos de la población que, como los indígenas y los afrolatinos sufren de manera más intensa la discriminación y la exclusión. Una de las evidencias más elocuentes y perversas de la desigualdad educativa en América Latina es la persistencia del racismo dentro del sistema escolar, contracara de sociedades que se galardonan herederas de un providencial mestizaje y devotas de una supuesta democracia racial que la realidad se esfuerza día a día por desmentir. El racismo educativo persiste en América Latina mediante procesos de discriminación pedagógica y curricular, como han puesto en evidencia diversos estudios e investigaciones, así como en una constante y tenaz segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus oportunidades educativas.¹⁰ Las oportunidades de acceso y permanencia de la población indígena y negra han aumentado substantivamente en América Latina. Entre tanto, la distancia que separa las condiciones educativas entre estos grupos y los más favorecidos no ha disminuido y la producción institucional del *apartheid educativo* se ha vuelto más compleja, aunque no menos contundente.

SEGMENTACIÓN Y DIFERENCIACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación se han visto interferidos por intensos procesos de diferenciación y segmentación de los sistemas escolares, seña-

la cual, está asociada. No es posible comprender la producción social de la miseria si no se entienden los mecanismos de producción social de la riqueza, aspectos que, en el campo educativo adquieren particular relevancia. Un excepción a esta observación puede hallarse en las investigaciones de Tiramonti & Ziegler (2008) y en las de Almeida & Nogueira (2002).

10 Diversos estudios acerca de los procesos de discriminación racial en el campo educativo pueden encontrarse en el centro de documentación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas OLPED/LPP: www.olped.net

lados con gran regularidad en los estudios regionales sobre esta materia. Los sistemas nacionales de educación se encuentran, en América Latina, altamente diferenciados en circuitos institucionales que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales. Un proceso que, ya en las investigaciones del célebre Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” promovido por la UNESCO, la CEPAL y el PNUD hacia fines de los 70 y comienzos de los 80, había sido identificado con pertinente profundidad analítica. En rigor, la propia definición de “sistema educativo” choca con la realidad de aparatos institucionales altamente heterogéneos en sus dinámicas de funcionamiento, en sus condiciones de acceso a recursos, en el perfil de los docentes que en él actúan, en el tipo de alumnos y alumnas que convocan así como en el tipo y la calidad de los conocimientos que imparten. El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía y seguramente ampliará el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos, al menos éticamente, condenan: el color de la piel, su grupo étnico de origen, el género, la región o el barrio donde viven, la profesión del padre y de la madre, sus salarios (o la falta de ellos), etc. Así las cosas, la escuela se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición “pública”; esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, de derecho social desmercantilizado y atravesado por una radical aspiración a mejorar de forma permanente la socialización de sus beneficios. Hoy existen más oportunidades de acceso a la escuela que hace sesenta años atrás, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, también, se han hecho más complejas y difusas las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado.

Las oportunidades educativas se vuelven más desiguales en un sistema escolar institucionalmente más complejo y heterogéneo, menos igualitario y más polarizado, segmentado y diferenciado. Constituido en una telaraña de circuitos donde los bienes educativos, lejos de constituirse en su condición de derechos iguales e inalienables, se cristalizan en su condición de mercancías vendidas o compradas, concedidas por la gracia gubernamental o negadas por la petulancia y la prepotencia de una élite que aumenta su poder sobre la base de una ficción doctrinaria: la aparente consistencia entre el reconocimiento formal de los derechos y el trato desigual que el mercado le propina a los diferentes seres humanos en virtud de sus también desiguales oportunidades de acceso a ciertos bienes y recursos. Dicho de otra manera, la supuesta coherencia entre la afirmación de la igualdad ante la ley y la brutal desigualdad de condiciones de vida que cada uno de nosotros enfrenta para el usufructo de las oportunidades que el mercado ofrece.

El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismo Josef K, protagonista del célebre relato de Franz Kafka, *El proceso*: un laberinto de interminables vericuetos, donde sólo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores (negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social) se embarcan en el recorrido de una

trayectoria pedagógica marcada por un fracaso anunciado al que sólo aspira contradecir la suerte.

Sistemas educativos divididos en sociedades divididas, esa parece ser la fisonomía de una estructura escolar que se expande condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual como se distribuyen los bienes económicos. No hay dudas que en las sociedades contemporáneas hay más riqueza y bienes acumulados. Tampoco hay dudas que en las sociedades contemporáneas hay más conocimientos socialmente disponibles. Nuestro derecho a la educación debería volver esos conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar, partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas que definen el tamaño de sus derechos y oportunidades. Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estratos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

Las condiciones observacionales de este proceso son bien conocidas y estudiadas en América Latina.¹¹ Algunas ya las hemos mencionado. Otras, no menos importantes, han sido motivo de diversas investigaciones:

- a. Acceso y progresión educativa diferenciada.
- b. Discriminación pedagógica y logros escolares desiguales en virtud de criterios de género, desigualdades regionales, raciales y étnicas.
- c. Heredabilidad de las oportunidades educativas.
- d. Calidad educativa desigual.
- e. Injusticia curricular.

11 Importante aportes en esta dirección pueden encontrarse en, Tedesco, J. C. (2005); Azevedo (2008) y Tenti (2008).

- f. Distribución desigual de las oportunidades educativas: docentes diferentes, escuelas diferentes, recursos pedagógicos diferentes, “competencias” diferentes, aprendizajes diferentes, expectativas educativas diferentes; éxitos y fracasos diferentes.

La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación, en América Latina, expresa, quizás, el resultado de un trueque perverso, cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente antidemocráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deberían tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilitara como la institución en cuya permanencia este derecho se garantiza. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que “pertenecer”, ya que, como dice la propaganda de una exclusiva tarjeta de crédito, “pertenecer tiene sus privilegios”.

SENTIDOS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Tal como hemos afirmado al comienzo de este artículo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue probablemente una de las proclamas más poderosas y ambiciosas en la lucha por la igualdad y la justicia social. Hace ya sesenta años, la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental, presupuso el reconocimiento de una serie de cuestiones asociadas e indisolublemente unidas a este derecho, todas ellas con un enorme potencial democratizador e inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social. En tal sentido, más allá de los componentes que definen el derecho a la educación en el artículo 26 de dicha Declaración, resulta significativo observar que, transversalmente, el conjunto de derechos que conforman la proclama de 1948 están fundamentados y ganan relevancia en la medida en que el derecho a la educación se vuelve una realidad efectiva. Hay, sin lugar a dudas, un inevitable iluminismo prometeico y esperanzador en esta Declaración. Una confianza en la razón y en el entendimiento humano que, hoy, con fundamentados motivos, podríamos poner entre signos de interrogación. Lo que

resulta incontestable es que, la afirmación del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, estaba asociada al reconocimiento de las condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

No dispongo del espacio suficiente para presentar cada artículo de la Declaración analizando sus claras implicaciones y formas de articulación con la promoción del derecho a la educación, aunque, una rápida lectura de los mismos, permitiría apreciar que la relevancia democrática de la educación reside, desde el punto de vista de los derechos humanos, en que la misma constituye un bien que abre, construye, potencia y afirma otros derechos. La Declaración del 48 reconocerá que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos, a tratarnos fraternalmente, a luchar contra toda forma de esclavitud y de servidumbre, contra toda forma de discriminación, de tortura y tormento, de aspiración colonial o imperial; la educación nos protege y es salvaguarda de nuestra identidad, de nuestra privacidad y de nuestro honor, de nuestra libertad y de la libertad de todos, de la dignidad, de la felicidad (ella misma, un bien común), de toda libertad de pensamiento, del bienestar, del acceso a la riqueza acumulada, a la salud, a la vivencia plena de nuestra sexualidad, nuestra cultura y nuestra moralidad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y, al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres (Gentili, 2007). Así, al menos, parecía prefigurarse en los principios que guiaron la célebre Declaración de 1948.

No debe ser motivo de alegría que, sesenta años después, esto suene tan estrafalario como utópico, atributo que se le asigna a toda aspiración inalcanzable y supuestamente engañosa en la vida de las personas y los pueblos.

Una de las causas que quizás explica este proceso no reside tanto en la desmedida ambición de quienes formularon la anti-

gua y aún poco estrenada Declaración, sino en el hecho de que, durante la última mitad del siglo XX hasta nuestros días, la educación fue sometida a una dura disputa acerca de los motivos que la fundamentan y de las razones que la dotan de sentido. En efecto, fue justamente a mediados de los años cuarenta que los estudios sobre los efectos económicos de la educación comenzaron a desarrollarse, particularmente, bajo la dirección de Theodore Schultz como director de la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, cargo que ejerció desde 1946. El enfoque que tendió a atribuir a la educación un valor económico fundamental en el desarrollo estuvo amparado en un arsenal de investigaciones empíricas que rindieron, al menos, tres Premio Nobel: Milton Friedman (1976), el propio Theodore Schultz (1979) y Gary Becker (1992). Este último, el más célebre formulador de la Teoría del Capital Humano cuyo poder normativo y preformativo de los discursos políticos acerca de la educación ha sido aplastante antes, durante y, trágicamente, después de las administraciones neoliberales. Desde esta perspectiva la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la medida que, haciendo un uso racional de los mismos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para competir en el mercado, ocupando los mejores puestos y apropiándose de los más disputados beneficios.

Más allá y en contraposición a la perspectiva humanista de la Declaración de 1948, desde la segunda mitad del siglo XX, éste ha sido el argumento utilizado con espantosa regularidad por griegos y troyanos para dar cuenta de por qué la educación está en crisis, así como para explicar por qué, una vez superada dicha crisis, la educación podría conducirnos por la senda de la felicidad y del bienestar general. La relación lineal e inequívoca

establecida entre educación y desarrollo económico, asociada a la también supuestamente inequívoca relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social no sólo entraban en contradicción con los principios éticos que dotaban de sentido a la educación como derecho humano, sino también, fundamentalmente, fueron utilizados como los argumentos que condenaban al desván de la historia toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad. El razonamiento ha sido siempre, desde este punto de vista, bastante simple y contundente: a más educación más desarrollo; a mejor educación mejores empleos; a un aumento de los bienes educativos, un consecuente aumento de los ingresos personales. Y todo lo contrario. Así las cosas, si la educación “funciona” bien, la sociedad también lo hace (presuponiendo que las sociedades funcionan mejor cuando aumenta la riqueza acumulada). Si la educación “funciona” mal, también lo hace la sociedad y, en un marco de pobreza, el desarrollo se vuelve una aspiración lejana y tenue.

Bonito, si no fuera parcialmente falso y peligrosamente engañoso.

Mientras que la Declaración del 48 reafirmaba la dimensión pública de la educación y su poder instituyente de una nueva sociedad basada en los principios del reconocimiento, la igualdad y la justicia social, el economicismo educativo iba impregnando y contaminando los discursos de sociedades y gobiernos para las cuales, el sentido de la educación se afirma en las ventajas económicas que la misma puede producir. Es notable que en la proclama de la ONU no hubiera ninguna referencia directa hacia argumentos que justificaran el valor de la educación a partir de su aporte a la producción de riquezas. Sin embargo, ha sido ésta la concepción que ha tendido a imponerse, contra la interpretación política, tendencialmente igualitaria y radicalmente democrática que ha encerrado, desde hace sesenta años, el reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental. Una concepción democratizadora, pública e inherentemente igualitaria, política y sustentada en

la doctrina de los derechos humanos, al tiempo en que, ella misma, sustenta toda comprensión crítica sobre la vocación siempre desestabilizadora de la educación como derecho que construye y amplía otros derechos. Una concepción socializante versus una concepción privatizadora, plataforma desde la cual es posible construir los principios y las prácticas de una educación liberadora. Una concepción socializante versus una interpretación mercantilizada de los bienes educativos. Una concepción trágicamente derrotada versus una concepción trágicamente vencedora.

Atribuir como principal mérito de la educación sus virtudes para ampliar los retornos económicos de la inversión educativa, ha supuesto en estos últimos sesenta años enfatizar los beneficios privados que ella genera y, en consecuencia, reducir el papel del Estado a una función subsidiaria periférica o meramente asistencial. La Declaración de 1948 abre, sin embargo, una dimensión diferente al papel de la educación y al rol del Estado en toda sociedad democrática. Por un lado, atribuye a ella la condición de derecho colectivo que, aun dejando márgenes a la libertad de elección individual, tiene al Estado como su principal responsable y garante. Por otro, como fue afirmado al comienzo, afirma el derecho inalienable de los individuos de defenderse del Estado cuando éste no cumple sus funciones, exigiendo por la fuerza del derecho violado, la restitución de esta garantía y estos beneficios. La educación es así un derecho de todos y la violación de este derecho a un único individuo supondrá el cuestionamiento de este derecho a todos los individuos. Antes afirmábamos que no hay inclusión social que pueda ser parcial, siendo ésta más que la suma de los fragmentos de espacios inconclusos donde se conquista un pedazo de la promesa integradora. Un principio semejante se aplica a los derechos humanos. No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos. En otras palabras, no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos

humanos: no porque un gran número de personas tenga “derecho a la educación”, el derecho a la educación es un derecho colectivo. El derecho a la educación, como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie. Y si no pertenece a nadie, el principio democrático sobre el cual se debe sustentar todo proyecto de sociedad igualitaria y emancipada de poderes arbitrarios y totalitarios, se debilita o desvanece. Esto es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, contra la principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que sólo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado.

La lucha por los sentidos de la educación e, indisolublemente, la controversia por los sentidos del derecho que debe garantizarla es parte de una lucha más amplia por el modelo de sociedad que queremos, imaginamos y aspiramos a construir.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, A. M. & M. A. Nogueira (orgs.) 2002 *A escolarização das elites. Um panorama internacional de pesquisa* (Petrópolis:Vozes).
- Aponte-Hernández, E. 2008 “Desigualdad, inclusion y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021” en Gazzola, A. L. & A. Didriksson (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Caracas: UNESCO/IESALC).
- Azevedo, M. L. N. (org.) 2008 *Políticas públicas e educação. Debates contemporâneos* (Maringá: EDUEM).
- Bobbio, N. 2000 *Teoria Geral da Política. A filosofia política e as lições dos clássicos*. (Río de Janeiro: Campus).
- CEPAL 2007 *Panorama Social de América Latina 2007*. Santiago de Chile.
- CEPAL 2008 *Panorama Social de América Latina 2008*. Santiago de Chile.
- Connell, R. 1997 *Escuelas y justicia social* (Madrid: Morata)

- Gentili, P. & C. Alencar 2001 *Educar na esperança em tempos de desencanto* (Petrópolis: Vozes).
- Gentili, P. 1998 *A Falsificação do Consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo* (Petrópolis: Editora Vozes).
- Gentili, P. 2007 *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos* (Rosario: Homo Sapiens).
- Hall, G. & H. A. Patrinos. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994 – 2004*. Banco Mundial / Mayol, Bogotá, 2006.
- Karsz, S. (coord.) 2004 *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (Barcelona: Gedisa).
- Lander, E. (Ed.) 1993 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO).
- López, N. 2007 *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. (Buenos Aires: CLADE /IPE/UNESCO).
- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia 2007 *Políticas de descolonización de las prácticas educativas* (La Paz: Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia).
- Muñoz, V. (ed.) 2006 *El oro por las cuentas. Miradas a la mercantilización de la educación* (San José: Luna Híbrida).
- Nassif, R.; G. Rama & J. C. Tedesco 1984 *El sistema educativo en América Latina* (Buenos Aires: Kapeluz/UNESCO/CEPAL/PNUD).
- Organización Mundial de la Salud 2007 *Informe sobre la Salud en el Mundo 2007. Un porvenir más seguro. Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI* (Ginebra).
- Paixão, M. & L. M. Carvano 2008 *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008* (Rio de Janeiro: Garamont).
- Paugan, S. (ed.) 1996 *L'exclusion. L'état des savoirs* (París: Éditions La Découverte).
- Programa Mundial de Alimentos/ONU 2006 *Serie de Informes sobre el Hambre en el Mundo 2006. El hambre y el aprendizaje* (Roma).

- Sader, E. 2009 *A nova toupeira. Os caminhos da esquerda latino-americana* São Paulo: Boitempo Editorial).
- Tedesco J. C. (comp.) 2005 *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (IIPE, Buenos Aires: IIPE).
- Tenti, E. (comp.) 2008 *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Therborn, G. (ed.) 2006 *Inequalities of the world. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches* (Londres: Verso).
- Tiramonti, G. & S. Ziegler 2008 *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades* (Buenos Aires: Paidós).
- Tomasevski. K. 2004 *El asalto a la educación* (Barcelona: Intermón Oxfam).
- UNICEF 2006 *Logros y perspectivas en materia de género en educación. Informe GAP, primera parte* (Nueva York).
- UNESCO 2008 *Global Education Digest 2008. Comparing Education Across the World* (Montreal: Institute for Statistics).
- UNICEF 2008 *Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal* (Nueva York).
- UNICEF 2008 *Progreso para la Infancia. Un balance sobre La mortalidad materna* (Nueva York).

IMPOSICIONES DE POLÍTICA Y MOVIMIENTOS DE RESISTENCIA

LOS SENTIDOS DE LA AUTONOMÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO*

FERNANDA SAFORCADA**

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el término “autonomía” aparece referido en discursos provenientes de instituciones, organizaciones y movimientos muy diversos. Por un lado, la autonomía integró el conjunto de orientaciones de política que signaron los procesos de reforma educativa llevados adelante en los '80 y los '90 por los Estados latinoamericanos. Estos procesos de reforma fueron impulsados por múltiples organismos internacionales, en un contexto de desarrollo de políticas de ajuste y de reforma del Estado caracterizadas, entre otras cosas, por la descentralización y la privatización de los servicios sociales.

En los procesos de reforma educativa de las dos últimas décadas, la autonomía era postulada en términos de autonomía

* Este trabajo fue escrito en 2006 y presentado en el XVI *World Congress of Sociology* de la *International Sociological Association* (ISA) realizado en Durban, Sudáfrica, en 2006.

** Profesora en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la misma Universidad. Coordinadora de la Red CLACSO de Posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

institucional, bajo el supuesto de que constituiría un elemento central para que las escuelas desarrollen proyectos innovadores, abran mayores espacios de participación a los padres y se comprometan con el mejoramiento de la calidad de la educación que brindan. Asimismo, permitiría introducir mecanismos de ***accountability***, en la medida en que las escuelas deberían hacerse responsables por los resultados.

Las propuestas que se impulsaron fueron variadas y contemplaron diversos grados de autonomía, desde la introducción de nuevos modos de gestión en los centros escolares hasta modelos como el sistema de bonos escolares o las escuelas *charter*.

Las reformas educativas que se llevaron a cabo en Latinoamérica, así como las orientaciones de política impulsadas por los organismos internacionales, despertaron numerosas críticas y acciones de oposición desplegadas por un conjunto amplio y diverso de organizaciones magisteriales, sindicatos docentes y movimientos sociales en defensa de la educación pública. Las críticas se articularon en torno a la denuncia de que estas políticas debilitan y amenazan a la escuela pública y mercantilizan la educación. Desde estas perspectivas, la autonomía escolar constituye un elemento que, junto a la libre elección y la competencia, permite introducir dinámicas propias del mercado en el ámbito público de la educación.

Más allá de las propuestas oficiales y de las críticas y resistencias que éstas hayan generado, se han desarrollado algunas experiencias alternativas en las que el concepto de autonomía es también central, pero desde un proyecto político radicalmente diferente. Nos referimos a experiencias como las llevadas adelante por el zapatismo en México y el Movimiento Sin Tierra en Brasil.

En consecuencia, es posible observar cómo en el campo educativo de la última década se cruzan concepciones muy diferentes respecto de la autonomía, ya que se hace referencia a ella en las reformas educativas de los '90 y en las iniciativas de los organismos internacionales, así como en las expresiones críticas de movimientos sociales, en las propuestas de resistencia y en las experiencias alternativas.

Este trabajo se propone analizar el debate que se ha instalado en torno a este concepto y reconstruir los sentidos que los diferentes actores le otorgan a la autonomía en el campo educativo, tanto en los discursos como en las acciones desarrolladas.

2. LOS NOVENTA Y EL IMPERATIVO DE LA AUTONOMÍA

2.1. Autonomía, competencia y libre elección: modelos paradigmáticos

Tres décadas atrás, Friedman publicaba su libro “Libertad de elegir”, donde sostenía que el problema de la educación era que los consumidores, es decir, los padres, no tenían poder para incidir en la educación que recibían sus hijos, ya que todo el poder estaba en manos de los productores (docentes, directivos y administradores de educación). “La instrucción pública sufre”, decía Friedman, una enfermedad: “el mal de una sociedad sobregobernada. (...) En el caso de la enseñanza, esta enfermedad ha adoptado la forma de una privación a muchos padres del control sobre el tipo de educación que reciben sus hijos. (...) El mal se ha agravado debido a la creciente centralización y burocratización de las escuelas” (1980: 213).

La solución propuesta se organizaba en torno a un sistema de vales, lo que permitiría que las familias tengan el poder y la libertad de elegir la escuela para sus hijos. Por otro lado, las escuelas tendrían autonomía para desarrollar sus propuestas educativas. De este modo, al igual que en el sector comercial, la competencia entre escuelas para atraer padres y vales llevaría al mejoramiento de la calidad educativa (Friedman, 1980).

Desde una lógica similar se desarrolló unos años más tarde el modelo de escuelas charter, también conocidas como escuelas autónomas o autogestionadas.

Tanto el sistema de vales o *vouchers* como el modelo de las escuelas charter son propuestas de financiamiento a la demanda o por alumno. El sistema de *vouchers* consiste en que el Estado entrega un vale a las familias para pagar la educación de sus hijos, el que puede ser utilizado tanto en una escuela privada como en

una escuela pública. Las escuelas obtendrían así sus recursos a través de estos vales y, según cómo se implemente, de la cuota extra que puedan cobrar. De este modo, los gobiernos entregarían a las familias los fondos públicos destinados a educación y las familias decidirían en qué propuesta educativa los invierten (Friedman, 1980; Narodowski y otras, 2002).

Las escuelas charter son instituciones independientes dirigidas en sus aspectos administrativos, pedagógicos y financieros por una asociación a quien el gobierno le otorga una licencia de funcionamiento. Estas escuelas son financiadas con fondos públicos a través de un mecanismo de pago por alumno y operan exentas de gran parte de las reglamentaciones y normativas del sistema público. Si bien presentan diferencias significativas en función de las leyes con las que son instauradas, en general se caracterizan por la presencia de tres elementos fundamentales: 1) la existencia de competencia entre las escuelas, 2) la libre elección entre escuelas por parte de los padres y 3) la autonomía financiera, pedagógica y de gestión escolar (Jaimovich y Saforcada, 2003; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada, 2004; Pini, 2003).

En ambos casos, se separan las tradicionales funciones estatales de provisión y financiamiento de la educación, desarrollando una modalidad de financiamiento público (o compartido) del servicio con provisión no estatal del mismo (Narodowski y otras, 2002). También en ambos casos los elementos centrales de la propuesta son la autonomía escolar, la competencia y la libre elección de los padres. Si bien la propuesta de los *vouchers* se remonta a los años '60, estos dos modelos comenzaron a tener una mayor difusión en los '80.

2.2. La autonomía en las políticas educativas internacionales

Desde entonces, el neoliberalismo, tanto en su pensamiento como en la formulación de políticas, ha ido ganando terreno, en el caso de América Latina, sobre la base instaurada por las dictaduras. Con diagnósticos como el sostenido por Friedman en relación con un “exceso de Estado”, un estado que ha crecido en demasía

avanzando sobre los espacios de libertad de los individuos y del mercado, se despliegan recomendaciones que recuperan los principios del Consenso de Washington: liberalización, desregulación y privatización, es decir, las políticas de ajuste y de reforma del Estado que caracterizaron esta etapa y que se imponían tanto por voluntad de los propios gobiernos como a través de las condicionalidades de los préstamos otorgados por los organismos internacionales, especialmente el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

En el ámbito educativo, también comenzaron a multiplicarse los diagnósticos sobre la crisis de la educación y la baja calidad de los servicios educativos estatales. Estos diagnósticos fueron acompañados por propuestas vinculadas con la libre elección por parte de los padres o consumidores, la introducción de mecanismos de competencia, la autonomía de las escuelas en sus aspectos pedagógicos, financieros y de gestión, la evaluación de la calidad de la educación, la responsabilización de las escuelas y los docentes por los resultados, y el rendimiento de cuentas o *accountability*¹.

De este modo, en los '90, el término autonomía ocupa un lugar central en las propuestas educativas de cuño neoliberal que circulan, inspiradas en preceptos liberales tradicionales que conciben la libertad como derecho natural de cada individuo frente al Estado, es decir, una concepción negativa de libertad². Desde esta perspectiva, se postula la necesidad de reducir el rol del Estado como prestador, reconfigurándolo en términos de un rol subsidiario, y dar mayores márgenes de autonomía a las escuelas para

1 Como aclara Narodowski (2002), el término "*accountability*" suele traducirse como "rendición de cuentas", pero refiere a un concepto más amplio que incluye también el sentido de responsabilidad.

2 "Libertad negativa" refiere a una concepción de libertad de acuerdo con la cual el espacio de libertad de un sujeto se contrapone con el de los demás. Es una concepción de libertad centrada en el individuo y pensada como relación inversa respecto de las leyes y el Estado, es decir, como un espacio que el individuo se reserva para sí y que queda constituido por todo aquello que no está prohibido. La libertad es pensada como un derecho natural del individuo.

desarrollar sus proyectos y mayor libertad a los padres para elegir la propuesta educativa que consideren mejor.

Los organismos internacionales (OI) operaron impulsando orientaciones de políticas afines al programa neoliberal; orientaciones que funcionaron como verdaderas políticas globales, como es posible observar si se advierten las similitudes tanto de las propuestas de los OI entre sí, como de ellas con las desarrolladas por un numeroso conjunto de Estados de la región. Por supuesto, existen variaciones significativas de un país a otro, pero las coincidencias en las metas y en los discursos son concluyentes.

Rosa María Torres describe este fenómeno con agudeza:

El ministro de Educación de este pequeño país caribeño se acerca a su escritorio y, con gran satisfacción, me alcanza tres volúmenes, “Diagnóstico”, “Recomendaciones” y “Plan”, respectivamente, para la educación de su país en los próximos cinco años. Primeros ejemplares. Acaban de ser concluidos por un equipo de expertos, cuyos nombres e instituciones constan en la tapa de los informes: dos instituciones internacionales y una nacional. Con sólo hojear el primer volumen, confirmo lo que me temía: se trata del diagnóstico estándar en torno a la educación y sus problemas, el que se repite con asombrosa uniformidad (...). Al leer los tres volúmenes, ese mismo día, en el hotel, la sospecha queda confirmada: se trata del molde para la reforma educativa que ha venido instalándose en toda América Latina en los últimos años (...). El volumen 1, “El Diagnóstico”, identifica y detalla el listado conocido de “problemas de la educación” –inequidad, repetición, deserción, ineficiencia interna y externa, mala calidad, bajos rendimientos escolares (...). El volumen 2, ‘Las Recomendaciones’, también está lleno de familiaridades: descentralizar y fomentar la autonomía de las instituciones escolares; estimular la participación y los recursos privados; mejorar y controlar la calidad; (...) revisar los contenidos curriculares para adecuarlos a las condiciones del medio y al mercado laboral; fortalecer y racionalizar las capacitación de los agentes educativos a todos los niveles; (...). El volumen 3, “El Plan”, es como si lo hubieran plagiado (...) (2000a: 37-39).

Los orígenes de esta uniformidad pueden rastrearse, como dijimos, en los OI y en las prioridades y los compromisos estable-

cidos en ese marco de las relaciones internacionales, ya que son esas prioridades y esos compromisos los que condicionan los recursos que se otorgan a los países para desarrollar políticas. Veamos, entonces, cómo aparece la autonomía en este ámbito.

En el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se realizan periódicamente Cumbres de Jefes de Estado y Conferencias de Ministros de Educación. En los documentos de estos encuentros es posible observar cómo a mediados de la década del '90, la autonomía escolar aparece en un lugar importante dentro de los compromisos suscriptos y de las orientaciones impulsadas.

En la Declaración de la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, realizada en 1995, los presidentes firmaron que se debe “dotar de mayor autonomía a las unidades educativas promoviendo una mayor participación de los ciudadanos en la gestión escolar, mejorar los métodos de evaluación y seguimiento, obtener mayores niveles de eficacia y eficiencia, y perfeccionar la calificación de los responsables del proceso educativo”³.

Al año siguiente, en la Declaración de la Conferencia de Ministros, se recomienda, entre otras cosas, poner en práctica acciones tendientes a “otorgar a las instituciones educativas una mayor autonomía administrativa, económica y pedagógica para lograr una mejor adecuación de sus proyectos a su propio contexto”⁴. En el documento “La gobernabilidad de los sistemas educativos” de esa misma reunión, se expresa lo siguiente:

La organización escolar (cómo enseñar) no es un problema adjetivo o un problema menor: hace referencia a los tipos de es-

3 OEI, Declaración de Bariloche, V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. San Carlos de Bariloche, Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995.

4 OEI, Declaración de Concepción, VI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación “Gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos”. Concepción, Chile, 24 y 25 de septiembre de 1996.

cuela y de universidad que necesitamos para hacer frente a los retos actuales de un mundo sin fronteras, cada vez más influido por la revolución tecnológica. (...) Supone finalmente hacer de la escuela el nervio central de los sistemas educativos, lo que implica acuerdos básicos sobre el contenido y límites de la autonomía escolar (pedagógica, económica y administrativa).

La autonomía de la escuela debe ser administrativa, económica y pedagógica, dentro de los límites generales impuestos por el Estado. La autonomía de gestión implica robustecer la organización escolar, dotarla de medios y reforzar el papel del director del centro docente (atención preferente merece hoy la figura del director escolar en su labor de liderazgo de la vida de centro; para ello hay que replantearse su perfil profesional, su formación y su selección). La autonomía económica significa agilidad de los procesos administrativos y capacidad de maniobra, pero también responsabilidad por la gestión de los recursos públicos, es decir, rendición de cuentas. La autonomía pedagógica del centro docente supone la descentralización del currículo, esto es, la formación de un currículo básico nacional que pueda ser adaptado a las necesidades de la escuela mediante la formación del proyecto educativo institucional de cada centro docente⁵.

Por su parte, en el marco del Proyecto Principal de Educación, iniciativa de UNESCO para la Latinoamérica y el Caribe, se firmó la Recomendación de Quito, de 1991, donde se recomienda para “el campo de la planificación y gestión de la educación para la transformación educativa”, que “se estimulen, planifiquen y apliquen medidas que contengan un alto potencial de dinamización de los sistemas educativos”, como propiciar, “donde sea posible, experiencias de desarrollo educativo local para una gestión democrática que otorgue gradualmente mayor autonomía a las ins-

5 OEI, “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos”. Documento de consulta presentado a la VI Conferencia Iberoamericana de Educación y que fue utilizado como base para la elaboración de la «Declaración de Concepción». Concepción, Chile, 24 y 25 de septiembre de 1996.

tituciones educativas y a los docentes y los responsabilice de sus logros educativos”⁶.

Dos años más tarde, en la Recomendación para 1993-1996, se observa un eje nominado “Profesionalizar la acción de la escuela”, donde se postula que:

se requiere crear las condiciones materiales y de incentivos para que la escuela pueda aprovechar mejor su nueva autonomía. (...) Es necesario desarrollar una nueva cultura de organización en la escuela que consista en el desarrollo

de prácticas de gestión caracterizadas por:

– objetivos de aprendizaje compartidos, por medio de un proceso de participación de los docentes y los demás segmentos de la comunidad escolar;

– definición de indicadores de logro que fundamenten las decisiones pedagógicas y de asignación de recursos;

– estimulación de una cultura que valore el desempeño académico y el desarrollo de expectativas positivas para el éxito de los alumnos;

– articulación de los objetivos compartidos y este nuevo “ethos”, en un plan de desarrollo institucional dentro del cual se explicita el proyecto pedagógico de la escuela (...)

La descentralización, las mejores modalidades de gestión y una acción más autónoma de la escuela ponen de relieve el rol central del docente en los aprendizajes de los alumnos⁷.

Así, la concepción de autonomía aparece hasta aquí pensada en términos de escuela, como individualidad dentro del sistema, y asociada a la idea de responsabilidad por los resultados.

6 Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1990-1995). Quito, 1991.

7 Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996.

Esta concepción de autonomía contrasta con la que se observa pocos años antes, en 1989, en un Plan de Acción también del Proyecto Principal de Educación, donde se sostiene que “es urgente definir políticas educativas para la población indígena, congruentes con los principios del bilingüismo y del interculturalismo, que promuevan la capacitación de promotores y maestros nativos, dando un mayor aporte financiero y una mayor autonomía de gestión a las respectivas organizaciones comunitarias indígenas”⁸.

En este caso, la autonomía aparece asociada a grupos sociales y organizaciones comunitarias, lo que significa un foco diferente a la hora de pensar modelos de autonomía. Sin embargo, este tipo de formulaciones desaparece de los documentos a partir de los '90.

El Banco Mundial, en un documento que expresa los lineamientos centrales de este organismo en educación, “Prioridades y estrategias para la educación”, sostiene que “los gobiernos pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación sobre todo mediante el establecimiento de normas, mediante el apoyo a los insumos que han demostrado mejorar los resultados, mediante la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y el uso de los insumos y mediante la vigilancia del rendimiento” (1996: 7). De este modo, se postula que el rol del Estado es el de formular normas, manejar recursos y evaluar resultados. No se contempla la intervención en lo pedagógico, en aspectos vinculados con los procesos de enseñanza, que quedarían en manos de las escuelas, las que podrían desarrollarlos con cierta autonomía dentro del marco delimitado por el Estado bajo la fórmula normas-insumos-verificación:

se puede hacer que las escuelas y las instituciones de educación superior logren un aprendizaje más eficaz haciendo que sean respon-

8 Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, Recomendación relativa al Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Guatemala, 1989.

sables ante los padres, las comunidades y los estudiantes, y mejorar así la calidad de la educación. Se necesitan tres condiciones para lograr estos resultados: aspiraciones compartidas en cuanto a los objetivos de aprendizaje de la escuela, profesionalismo por parte de los maestros y autonomía de la escuela en la asignación flexible de los recursos de educación (1996: 9).

En este mismo documento se establecen seis “prioridades para la reforma”. Tres de ellas son:

1. *Prestar atención a los resultados*: se señala que los resultados deben ser tenidos en cuenta a la hora de establecer prioridades nacionales, para lo cual deben establecerse normas y deben medirse los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. “La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento (...) y el desarrollo de un sistema de evaluación para vigilar lo que aprenden los estudiantes. Las normas, los planes de estudio y la vigilancia son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados” (1996: 11).
2. *Participación de los hogares*: se sostiene que en todo el mundo, los padres están participando cada vez más en la gestión de las escuelas. Asimismo, que “los experimentos con la elección de escuelas son otra reforma educacional reciente” que, para que sea eficaz, las instituciones deben tener características que las distingan y “deben disfrutar de considerable autonomía en cuanto a lo que enseñan”. “La disponibilidad de una variedad de instituciones permite que padres y estudiantes ejerciten su derecho de elección y da así a las instituciones un incentivo para adaptarse a la demanda” (1996: 13).
3. *Instituciones autónomas*: el documento afirma que la calidad de la educación mejora cuando las escuelas tienen autonomía para usar los insumos educacionales y son responsables ante los padres y las comunidades. Esta autonomía y responsabilidad de las instituciones se puede alentar a través de medidas administrativas o de medidas financieras, como “el fomento en la diversifica-

ción de los ingresos”, “el financiamiento basado en el producto y en la calidad” o “el uso de mecanismos de financiamiento en que los fondos siguen a los estudiantes” (1996: 14-15).

Propuestas similares pueden observarse en documentos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁹.

De este modo, podemos ver cómo la autonomía es pensada como parte de un esquema que se organiza alrededor de una mayor autonomía y responsabilidad para las escuelas, y un rol del Estado centrado en la definición de normas, la provisión de recursos y la vigilancia o evaluación de resultados, es decir, algo así como establecer las reglas del juego, dar algunos insumos para jugarlo y luego verificar quiénes llegaron a la meta. La autonomía, entonces, se reduce a recorrer con diferentes estilos el camino trazado en el tablero, pero no se incluye entre los márgenes de esa autonomía que los jugadores se den nuevas reglas, modifiquen las metas o decidan jugar a otra cosa.

Por un lado se trata de una autonomía débil y falaz. Por otro lado, se trata de una autonomía centrada en la escuela como unidad del sistema educativo. No se piensa en términos colectivos, sino que responde a una lógica individual y a la vez individualizante –cada escuela deberá responsabilizarse por sus resultados– quebrando la idea de sistema y atomizando el horizonte de bien común que, al menos discursivamente, orientaba los sistemas de educación pública. Esto es así porque el modelo se articula en torno a la competencia como mecanismo que permitirá mejorar la calidad de la educación. Se trata de escuelas que individualmente desarrollan proyectos y compiten con otras escuelas para atraer alumnos –de los cuales dependen los recursos– o para conseguir el financiamiento necesario para desarrollar ese proyecto.

Como sostiene Fedlfeber, “mientras algunos autores señalan que la dinámica de individualización de los social da cuenta de la

9 Ver Banco Interamericano de Desarrollo (2000) Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. BID, Washington D.C.

progresiva emancipación de los sujetos respecto de las estructuras; otros ponen de manifiesto el carácter deficitario del individualismo contemporáneo y en consecuencia de la crisis del lazo social. Como consecuencia del proceso de individualización de lo social, (...) la responsabilidad por el fracaso recae principalmente sobre los individuos, hecho que en sociedades desiguales refuerza las diferencias sociales” (2003: 116).

2.3. Autonomía y reformas educativas en los países de la región

Como dijimos anteriormente, las reformas educativas llevadas adelante en los países del continente americano presentan importantes similitudes tanto en las orientaciones de política en las que se sustentaron, como en los discursos desplegados para fundamentar las acciones.

En buena medida estas similitudes se explican por el accionar de los organismos internacionales, que definieron una suerte de canon de la reforma, en el que la autonomía, generalmente asociada con *accountability*, ocupaba un lugar relevante. Como la mayor parte de los programas de reforma se financiaron a través de la cooperación internacional, la gravitación de este canon en la definición de políticas a nivel nacional fue particularmente significativa.

Por supuesto, esto constituye una cara de la moneda. La otra la configuran los gobiernos que impulsaron los programas de reforma del Estado y de reforma educativa, y que de hecho integraron esos OI, aún cuando las posibilidades de incidir en las definiciones sea muy dispar.

Así, la autonomía escolar aparece en un lugar central en las reformas con el fundamento de que mayores grados de libertad y de autogestión permitirán que las escuelas desarrollen proyectos innovadores, abran mayores espacios de participación a los padres, se comprometan con los resultados obtenidos y respondan por ellos.

En Latinoamérica se han impulsado numerosos programas con el objetivo de dotar de mayores grados de autonomía a los

centros escolares. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, los casos de El Salvador, con el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO); Guatemala, con el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE); Chile, con la reforma iniciada durante la dictadura de Pinochet y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); Nicaragua, con el Programa de Autonomía Escolar; Honduras, con el Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO); Argentina, con el Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI y con diversas experiencias provinciales tales como la experiencia de la escuelas autogestionadas de la provincia San Luis; Colombia y el Nuevo Sistema Escolar: Transformación de la Gestión y Participación Educativa; entre otros.

Sin embargo, existen grados diferenciados en las diferentes reformas. Algunos han desarrollado programas que implican la implementación del modelo de escuelas *charter* o de financiamiento a la demanda. Otros pusieron en práctica proyectos que dotaban de un alto grado de autonomía a algunas escuelas, pero sin introducir un sistema de financiamiento a la demanda. Por lo general, todos estos casos se trataron de políticas dirigidas a un cierto sector o a grupos acotados de escuelas: educación rural; escuelas con población indígena; escuelas que se abren en zonas donde no habían suficientes o simplemente algunas escuelas, pero no todas. Es decir, estos proyectos sólo afectaron a un grupo, más o menos numeroso según el caso, de escuelas.

Sin embargo, más allá de los programas específicos, en prácticamente todos los países sí se desarrollaron líneas de acción nacionales, que tenían como objeto de impacto el conjunto del sistema, tendientes a dotar de mayores grados de autonomía a las escuelas en diferentes áreas: administrativa, económica, pedagógica, curricular, plantel docente, etc. En algunos casos se trataba de autonomía para definir horarios; en otros, para diseñar un proyecto institucional con la propuesta educativa de la escuela; en algunos más, para contratar los docentes o para establecer regímenes laborales; etc. En muchos casos, se combinaban varias de estas áreas.

En relación con las primeras, es decir, aquellas políticas más radicales que en general consisten en que la escuela se mueve con independencia pero con financiamiento del Estado, suele argumentarse, desde una perspectiva crítica, que son modalidades de privatización de la educación. Si bien estas alternativas son presentadas como parte de la educación pública porque el financiamiento proviene del Estado, tanto la propuesta educativa desarrollada como las decisiones respecto del manejo de la institución son potestad de los particulares que gestionan la escuela. Desde la perspectiva de Whitty (2000), implican una privatización de la educación en un sentido ideológico, ya que invisten de carácter público acciones que responden a intereses particulares y que por lo tanto son propias de la esfera privada. Quienes gestionan estas escuelas lo hacen desde sus intereses particulares (sean estos económicos, filantrópicos o políticos). De este modo, son razonamientos propios de la esfera privada los que comienzan a operar en el campo educativo, deslegitimando aquellos que se arraigan en la consideración de lo público, no solamente como el espacio abierto a todos, sino como el espacio en el que deben desarrollarse los debates y actividades orientados a la consecución del bien común (Jaimovich y Saforcada, 2003; Feldfeber, Jaimovich y Saforcada 2004).

Asimismo, para el caso de las escuelas *charter* y del sistema de vouchers, se sostiene que llevan a una mercantilización de la educación, en tanto se trata de conformar un mercado en el que los padres compran el servicio educación al elegir la escuela para sus hijos, ya que la escuela recibirá sus recursos de acuerdo a la cantidad de alumnos que tenga. Muchos de quienes sustentan estos modelos –entre ellos Friedman– sostienen explícitamente que efectivamente de eso se trata, lo que es visto como un aspecto positivo debido a que se considera que el mercado es el sistema más eficiente para la distribución de bienes y servicios: cada uno podrá elegir la educación que considere mejor, los productores que brinden un mal servicio tenderán a desaparecer, mientras que los que ofrezcan una buena educación podrán expandirse.

Más allá del modelo de escuelas *charter* y de los vouchers, en relación con el conjunto de estas políticas, sean más radica-

les o más moderadas, diversos sectores señalan que su objetivo –en ocasiones, explícito; en otras no, como sucede en la mayor parte de los casos– es introducir elementos y dinámicas propias del mercado en el ámbito educativo. Esos elementos y dinámicas son la competencia entre escuelas, la autonomía en la gestión y la libertad de elección de las familias. Como sostiene Berthelot, “la libertad de elección se transforma en un nuevo ‘leitmotiv’, en detrimento de los mecanismos reguladores que apuntan a asegurar una mayor igualdad. La mayor autonomía dejada a los establecimientos se acompaña de mecanismos que apuntan a sostener la competencia y la jerarquización. Diferentes instrumentos, tal como la publicación de la clasificación de escuelas, pretenden informar a los padres sobre la calidad de cada escuela, reforzando así los prejuicios favorables a los establecimientos privados o aquellos muy selectivos. Este modelo considera a los padres y a los estudiantes como simples consumidores que dispondrían de la libertad de elegir el producto educativo que les convenga, tal como se hace con cualquier otra mercadería. Este libre mercado conduce al crecimiento de las diferencias entre los diferentes sectores sociales y al refuerzo de una educación dual” (2003).

A la par que se extendían las actividades de los organismos internacionales y los procesos de reforma educativa en los países, se multiplicaban las acciones de oposición, cuestionamiento y lucha contra las orientaciones de política imperantes a nivel internacional y contra los programas implementados a nivel nacional.

3. IMPOSICIONES Y OPOSICIONES: SINDICATOS DOCENTES Y MOVIMIENTOS MAGISTERIALES

Como sostienen Gentili y Suárez (2004), una reforma educativa democrática debe estar fundada en el acuerdo y en el diálogo, en la búsqueda de un consenso entre los diversos actores sociales. Sin embargo, ése no fue el caso de las reformas implementadas durante los ‘80 y los ‘90.

En casi todos los países de la región, se llevaron a cabo importantes programas de reforma de los sistemas escolares, a la vez que se redefinían las incumbencias políticas, fiscales y admi-

nistrativas del Estado en materia educativa. La desvinculación del Estado nacional de la responsabilidad de financiamiento y gestión de los establecimientos de enseñanza introdujo modificaciones radicales que impactaron en las instituciones educativas. “Las modalidades históricas de gobierno y administración de los aparatos escolares, los marcos normativos que dirigían y organizaban el funcionamiento escolar, las condiciones y formas convencionales de reglamentación del trabajo docente y la propia organización de la enseñanza en las aulas, se vieron profundamente alterados, al mismo tiempo que el malestar por el carácter autocrático y vertical de la implementación de las reformas iba consolidándose” (Gentili y Suárez, 2004: 45; traducción propia).

Paradójicamente, como Torres (2000b) señala, las organizaciones docentes –y los docentes mismos– tuvieron a la vez un alto grado de visibilidad y de invisibilidad en el discurso y el accionar de las reformas. Por un lado, tuvieron un alto grado de visibilidad por ser signadas como el centro de los obstáculos y del conflicto, responsabilizándolas en numerosas ocasiones de los resultados adversos por “obstaculizar” o “frenar” la reforma. Por otro lado, fueron consideradas como invisibles por los gobiernos y los OI, que no las contemplaron a la hora de la consulta o la negociación en comparación con otros actores como la Iglesia, el sector empresario o algunas ONG’s.

De este modo, los docentes, a la vez y sin solución de continuidad, eran identificados como el obstáculo a las reformas “que permitirían resolver la crisis de la educación”; anulados en sus posibilidades, capacidades y derechos de participación en los ámbitos formales y oficiales de discusión y decisión política; e interpelados para “reciclarse” como sujetos autónomos a desempeñarse en instituciones autónomas. Ciertamente, una contradicción muy grande, a menos que la mentada autonomía no fuera efectivamente tal, sino sólo cierto grado de independencia en un espacio altamente delimitado y controlado.

Para los docentes, la autonomía era parte del plan privatizador neoliberal para la educación: privatización, desresponsa-

bilización del Estado y responsabilización de la escuela y de los docentes, sin que se mejoraran las difíciles condiciones de trabajo e introduciendo un mayor control de su tarea por parte del gobierno, de los padres y/o de la comunidad (Torres, 2000b: 49).

Tal como se expresa en un documento del II Congreso Educativo Nacional de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina:

desde el discurso oficial de la reforma educativa se señala la necesidad que la escuela tenga mayor autonomía pedagógica y administrativa. Pero este discurso contiene una alta dosis de ambigüedad y a la vez, de prescripciones; marcha en sentido contrario a construir una modalidad realmente autónoma en la escuela. Si no se promueve una nueva organización escolar y del trabajo docente, si no se asignan recursos financieros específicos para el cambio organizacional en la escuela, si no se modifica el orden jurídico-administrativo ¿Cómo será posible construir currículum colectivamente en la escuela o innovar en la enseñanza? ¿Cómo encarar la nueva complejidad de la responsabilidad escolar frente al conocimiento, sin una adecuada valorización del trabajo docente, sin un salario que incluya mayor tiempo de dedicación y una calificación profesional que permita encarar la tarea? (Vázquez y Martínez, 2000: 18-19).

A lo largo de la década del 90, las organizaciones docentes, a la vez que fueron dinamizando su participación en el debate y su accionar opositor, fueron desarrollando una mayor capacidad propositiva frente al cambio educativo. “Dichas iniciativas [incluyeron] organización de congresos nacionales y otros eventos con participación docente; elaboración y discusión de propuestas, y conducción de procesos de consulta y debate en torno a planteamientos propios para una reforma educativa alternativa; creación de centros de investigación y capacitación, o bien de ONGs y fundaciones, adscritas a las organizaciones sindicales o gremiales; desarrollo de investigaciones propias; impulso de diversos mecanismos de información, comunicación e intercambio tanto intra- como inter-nacional; y dinamización de movimientos pedagógicos a nivel nacional en la línea

de construir un pensamiento y una propuesta educativa propios, desde los docentes” (Torres, 2000b: 34).

De este modo, “a través de modalidades tradicionales o mediante nuevas formas de movilización, actores y sectores de la comunidad escolar (y no sólo de ella) han disputado buena parte de los espacios, recursos, símbolos y sentidos asumidos por los procesos de reforma educacional promovidos en América Latina en estos últimos años” (Gentili y Suárez, 2004: 22; traducción propia).

Las acciones de resistencia, llevadas adelante prioritariamente por los sindicatos docentes, se articularon, ya avanzados los noventa, con movimientos más generales contra la globalización económica y las orientaciones de política internacional encarnadas principalmente, aunque no exclusivamente, en las organizaciones de Bretton Woods. Estos nuevos movimientos comienzan a multiplicarse e interrelacionarse hacia fines de la década pasada, permitiendo que comenzara a tejerse, en esa nueva coyuntura, una red de organizaciones que se identificaron fundamentalmente por su oposición a la mercantilización de la educación, la defensa de la educación pública y la reivindicación del derecho a la educación como un derecho social.

Así, se crea en 1993 la mayor federación sindical internacional de docentes, la Internacional de la Educación (IE), y se crean o cobran protagonismo una variedad de organizaciones como la Confederación de Educadores Americanos (CEA), la Coalición Tri Nacional, la Red Social para la Educación Pública en las Américas (Red SEPA), la Secretaría Continental sobre Educación, que participan en movimientos e instancias de vigilancia civil y movilización social en torno a los acuerdos internacionales en educación.

A la vez, se multiplican los movimientos sociales y espacios de encuentro, como el Foro Social Mundial, en el seno del cual se configura el Foro Mundial de Educación, que ha convocado ya a un alto número de encuentros mundiales, regionales y temáticos, o las Cumbres de los Pueblos, dentro de las cuales se han

organizado los Foros Continentales de Educación con una mirada crítica sobre el proyecto del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) y las primeras Cumbres de las Américas, así como sobre los compromisos asumidos en ellas por los Estados en materia educativa¹⁰.

Esta nueva trama de sindicatos, organizaciones y movimientos, adquiere particular fuerza cuando se hacen públicos y comienzan a circular los tratados de libre comercio firmados o en proceso de negociación, en particular el Acuerdo General de Comercios de Servicios (AGCS o GATS por sus siglas en inglés) suscrito en el marco de la Organización Mundial de Comercio; el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA), firmado por Canadá, Estados Unidos y México; y, en su momento, el ALCA. Dentro de estos tratados, la educación es considerada un servicio comercial más, a la par del turismo, las agencias financieras, etc.

Esta movilización contra la mercantilización de la educación y en defensa de la educación pública sostenía en sus discursos que las reformas educativas llevadas adelante araron el terreno para la posible conformación de mercados educativos; terreno que sería fértil para el desarrollo de un comercio educativo internacional, habilitado y fomentado justamente por estos acuerdos de libre comercio.

De este modo, vemos que frente a las políticas que interpelaban a los docentes de manera individual bajo el “mandato de ser autónomos”, las organizaciones docentes respondieron como colectivos; colectivos que tendieron a ampliarse y articular acciones y fuerzas con otros colectivos, y a expresar, en consecuencia, que frente a una autonomía individualizante y competitiva, oponían una autonomía social de integración¹¹.

10 Esto se sostuvo hasta la IV Cumbre de las Américas, realizada en Mar del Plata en 2005, en la que se frenó el proceso de conformación del ALCA.

11 Por supuesto, existen tensiones y disputas entre las organizaciones magisteriales, pero si uno mira en su conjunto el campo, es clara la tendencia a la articulación e integración, más allá de que estas tensiones se sostengan.

4. OTRA AUTONOMÍA ES POSIBLE

En el mismo momento en que las reformas educativas eran impulsadas por gobiernos y organismos internacionales, algunos movimientos sociales comenzaron a desarrollar experiencias alternativas de educación.

De acuerdo con Zibeche, existe una serie de movimientos populares –los más significativos son el Movimiento Sin Tierra y el de *seringueiros* en Brasil; el de indígenas ecuatorianos; los neozapatistas en México; los guerreros del agua y cocaleros bolivianos– que, pese a las diferencias espaciales y temporales, poseen rasgos comunes. Entre esos rasgos comunes, uno de los principales “es que buscan la autonomía, tanto de los estados como de los partidos políticos, fundada sobre la creciente capacidad de los movimientos para asegurar la subsistencia de sus seguidores. Apenas medio siglo atrás, los indios *conciertos* que vivían en las haciendas, los obreros fabriles y los mineros, los subocupados y desocupados, dependían enteramente de los patrones y del estado. Sin embargo, los comuneros, los cocaleros, los campesinos Sin Tierra y cada vez más los piqueteros argentinos y los desocupados urbanos, están trabajando de forma consciente para construir su autonomía material y simbólica” (Zibeche, 2003: 186).

Muchos de estos movimientos están tomando la educación en sus manos, frente a la necesidad de formar dirigentes o frente al desentendimiento del Estado. Pero además están tomando la educación en sus manos porque la revalorización de su cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y de su lucha deviene central para estos movimientos. Asimismo, porque la posibilidad de ser autónomos depende no sólo de la capacidad de subsistencia, sino también de la posibilidad de darse sus intelectuales, para dejar atrás definitivamente “el tiempo en que los intelectuales ajenos al movimiento hablaban en su nombre” (Zibeche, 2003: 186).

Son varias y muy diversas las experiencias de educación autónoma que están desarrollando los diferentes movimientos populares. Nosotros haremos referencia a dos de ellas: la experiencia zapatista, en México, y la del Movimiento Sin Tierra, en Brasil.

La importancia de dar cuenta de las implicancias que tienen las irrupciones de algunos protagonistas que, como parte de la lucha que llevan adelante, instalan en el campo de la educación latinoamericana ideas y prácticas diferentes radica en que, en palabras de Aboites (2006), estas irrupciones están marcando hoy con una impronta especial el horizonte de los materiales disponibles para construir un futuro educativo distinto del neoliberal en esta región del planeta.

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, más conocido como “Movimiento de los Sin Tierra” (MST), es consecuencia de la concentración de tierras expresada en los latifundios, que marcan estructural e históricamente al Brasil. Nace de las luchas por la tierra a mediados de la década del '70, en articulación con el ala progresista de la Iglesia que resistía la dictadura en el país. Luego de un largo período de gestación, se crea formalmente como MST en un encuentro realizado en 1984 en Paraná. A inicios del 2000, el movimiento contabilizaba unas 250 mil familias asentadas y unas 70 mil acampadas en 23 estados brasileños (Caldart, 2002)¹².

Según Caldart, el MST tiene características que lo distinguen. Una de esas características es la multiplicidad de dimensiones en las que actúa. “El MST tiene en la lucha por la tierra su eje central y característico, pero las opciones que hizo históricamente sobre la manera de conducir su lucha específica (...) acabaron llevando al movimiento a desarrollar una serie de otras luchas sociales combinadas. Estas luchas, (...) que envuelven cuestiones relacionadas con la producción, la educación, la salud, la cultura, los derechos humanos, se amplían a medida que se profundiza el propio proceso de humanización de sus sujetos, que se reconocen cada vez más como sujetos de derechos, derechos de una humanidad plena” (2002: 127; traducción propia).

12 Parte de la información se obtuvo de la página web del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, <http://www.mst.org.br/index.html>. [Consulta: junio de 2006]

La configuración de su identidad colectiva es un tema central en el movimiento. Como ellos expresan, no se identifican por ser trabajadores rurales que no tienen tierra. “Sin Tierra” se transformó en un nombre propio que nomina a un colectivo de trabajadores organizados que luchan por la reforma agraria y para transformar la sociedad¹³. Su preocupación e interés por la educación deviene de esta centralidad de la identidad del movimiento y sus miembros. La educación es pensada en términos de humanización y de formación como sujetos sociales y políticos:

A medida que los sin-tierra¹⁴ se arraigan en la organización colectiva que los produce como sujetos, pasan a vivir experiencias de formación humana encarnadas en esta trayectoria. Aún cuando cada persona no tenga conciencia de esto, toda vez que toma parte de las acciones del Movimiento, haciendo una tarea específica, pequeña o grande, está ayudando a construir esta trayectoria e identidad Sin Tierra que le corresponde; y se está transformando y reeducando como ser humano. Tornar conciente y reflexivo este proceso es uno de los grandes desafíos pedagógicos del MST, y una de las razones de valorar cada vez más las actividades específicas de la educación. Sin esto, los nuevos sujetos sociales no conseguirán volverse sujetos políticos (...) No hay cómo ser un sujeto político sin saber-se un sujeto social, y no hay cómo saber-se un sujeto social, colectivo, sin comprenderse en el proceso histórico de lucha y de formación de sus sujetos (Caldart, 2002: 133-134).

Para tener una idea de la magnitud de la experiencia educativa, baste considerar que el movimiento cuenta con 1800 escuelas de enseñanza fundamental, a las que asisten 160 mil niños y jóvenes en campamentos y asentamientos, y 50 escuelas de nivel medio,

13 Ver página web del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

14 El MST distingue entre “sin-tierra” y “Sin Tierra”. La primera expresión refiere a un trabajador rural que no tiene tierra y reclama por ella, mientras que la segunda, con mayúsculas y sin guión, refiere al nombre propio de quienes se identifican con los sin-tierra del MST (Caldart, 2002; página web del MST).

además de numerosos cursos superiores, convenios con universidades públicas y cursos de enseñanza técnica. Las escuelas son públicas y las que se encuentran en los asentamientos tienen reconocimiento oficial. El movimiento quiere también lograr este reconocimiento en las Escuelas Itinerantes de los campamentos (escuelas que se trasladan junto con el campamento), objetivo que ha logrado en uno de los Estados.

En el Cuaderno de Educación N° 1 (primero de una serie extensa), titulado “Cómo hacer la escuela que queremos”, se presentan orientaciones y sugerencias sobre la escuela y el currículum de indudable inspiración freiriana. Este Cuaderno es resultante de un primer boletín que fue circulado por el país y discutido en encuentros, al que se le incorporaron los aportes de ese proceso de discusión.

En él, el énfasis está puesto en la participación del conjunto de la comunidad; la consideración de los niños como sujetos políticos, con voz respecto del movimiento y de su educación; la ruptura con el currículum tradicional y la conformación de una propuesta pedagógica en la que “todo el aprendizaje y toda la enseñanza deben partir de la realidad” y articular la teoría con la práctica. Así, “todo lo que los niños estudian requiere estar relacionado con su vida práctica y con sus necesidades concretas: suyas, de sus padres, de su comunidad”. Asimismo, “todos los conocimientos que los niños van produciendo en la escuela deben servir para que ellos entiendan mejor el mundo en que viven, el mundo de su escuela, de su familia, de su Asentamiento, del municipio, del MST, del país y para que participen de la solución de los problemas que el mundo va presentando” (MST, 1992).

Estas orientaciones son precedidas por el siguiente pasaje:

El desafío ahora es la práctica y la reflexión colectiva sobre ella. No es cada profesor sólo que va a conseguir llevar adelante esta propuesta. Ella es ambiciosa y va a exigir mucho de todo el Asentamiento. Es necesario crear grupos que discutan y planeen juntos el trabajo de la Escuela.

Profesores, padres, niños, todos comprometidos en esta práctica.

Lo nuevo que queremos solamente será construido por el trabajo.
Adelante compañeros!
Ocupar, Resistir, Producir. También en la educación.

La educación es autónoma, en tanto cuentan con sus educadores, establecen su currículum y organizan las escuelas en función de las decisiones, objetivos y necesidades del movimiento, pero luchan por la legalidad, por el reconocimiento oficial, de sus propuestas educativas.

Así, en la relación de las instituciones educativas con el Estado, el MST realiza un movimiento exactamente opuesto al llevado adelante por las reformas educativas de los '80 y '90. En las reformas, la autonomía escolar era un atributo que, por decisión del gobierno, le era "adjudicado" a cada escuela en una exigencia unidireccional del gobierno hacia la institución. En el caso del MST, la autonomía deviene de la construcción colectiva y, por decisión del Movimiento, se reclama el reconocimiento de la propuesta educativa autónoma.

El movimiento protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se inició a fines de 1983 en la Selva Lacandona de México. Durante 10 años se organizaron y crecieron, y el 1° de enero de 1994 miles de indígenas armados tomaron siete cabeceras municipales y le declararon la guerra al gobierno de México, reclamando democracia, libertad y justicia. "Se trató, como lo explicaron más tarde los zapatistas, de dar un golpe inicial muy fuerte con el fin de llamar la atención. Y lo lograron. A partir de ahí la historia tomaría otro giro y pronto los fusiles callarían para darle paso a la palabra, principal arma de la lucha zapatista" (Muñoz Ramírez, 2004:101).

A diferencia del MST, el movimiento zapatista conforma su identidad y su modo de organizarse a partir de recuperar las tradiciones y la cultura de los pueblos originarios. En el discurso del EZLN, las palabras "autonomía" y "comunidad" son centrales. Como el Subcomandante Marcos expresa en una entrevista:

Digamos que se empiezan a construir las formas más avanzadas de autogestión y autogobierno, que ya funcionaban a nivel comunita-

rio incluso antes de que el EZLN llegara a Chiapas (...). Algunos municipios tienen más experiencia en ese proceso de autogobierno, lo construyen y es producto de su propia lucha y de su propio desarrollo, y es ahí donde jalan al EZLN para que aprenda y se vaya adecuando. (...) [Los pueblos zapatistas] se han organizado de manera colectiva. Esto es fácil de decir pero difícil de entender y más de llevar a cabo. Aquí lo que ayuda mucho es la experiencia ancestral, ahora sí que viene de siglos, de las comunidades, primero para desarrollarse dentro de las culturas y luego para sobrevivir los diferentes intentos de aniquilamiento y de etnocidio que han sufrido a lo largo de la historia, desde el descubrimiento de América hasta nuestros días. Esa manera colectiva que les permitió desarrollarse cultural, social y económicamente, luego sobrevivir a La Conquista, a La Colonia, al México independiente y al México moderno, es lo que luego les permite construir la resistencia según el modo de las comunidades. El aspecto fundamental de esa resistencia es que es posible porque es colectiva. Esa manera colectiva (Muñoz Ramírez, 2004: 308-309).

La reconstrucción de la autonomía de manera colectiva, la recuperación de la cultura y la experiencia ancestral para la organización de las comunidades, y el sostenimiento de la insurgencia lleva a que la educación sea una cuestión central para el movimiento. Es por eso que deciden llevar adelante un proceso de construcción de lo que hoy es la propuesta educativa zapatista.

Este proceso tuvo idas y venidas, particularmente en relación con la participación de personas ajenas al movimiento, aunque afines con él. En primer lugar, especialistas en educación que se ofrecían a colaborar en el proceso de discusión y organización de la educación institucionalizada, pero que no podían dar respuestas que se ajustaran a lo que las comunidades decidían¹⁵. También por la llegada de maestros de escuelas oficiales, acostumbrados a unas condiciones de trabajo muy diferentes, lo que generó dificultades, de manera que finalmente

15 Conferencia de Gloria Muñoz Ramírez en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, abril de 2005.

recurrieron a formar a un conjunto de jóvenes de las mismas poblaciones como “promotores” de educación. Si bien para formarlos requirieron de la ayuda de gente “de afuera”, la tendencia es a depender menos de esta ayuda. En algunos casos, ya las primeras camadas de promotores están formando a las actuales (Muñoz Ramírez, 2004).

La educación y en general todas las actividades, se organizan por regiones. Cada región ha seguido procesos distintos, en forma y en tiempos, en la conformación de la “educación autónoma zapatista”. Sin embargo, todas presentan similitudes en la estructura y en las orientaciones. Cada región elige también el nombre para su programa educativo, y los nombres ya dan una pauta del sentido que la educación tiene para el movimiento: en Oventic, es el “Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional” (SERAZLN); en Morelia, “Organización para la nueva educación autónoma indígena por la paz y la humanidad”.

En la región de “La Realidad” es donde se organizó por primera vez la educación autónoma zapatista. En 1997 empezaron a elaborar sus planes y programas de estudio, y en siete años han logrado formar tres generaciones de promotores de educación, contando con escuelas del movimiento en casi todos los poblados.

En Oventic se levantó la primera secundaria del “Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional” (SERAZLN). “La planificación de los cursos fue un trabajo colectivo. Hubo interminables reuniones en las que participaron comisiones de todos los pueblos que analizaron las necesidades de las comunidades para, a partir de ahí, planear los cursos y programas de estudios”. El testimonio de un egresado del SERAZLN y actual miembro de la coordinación general en la región comenta que en la secundaria se estudia, entre otras materias como Matemáticas o Ciencias Naturales, Humanismo, que “trata la filosofía del zapatismo. Ahí se hace la reflexión sobre la lucha, pues el objetivo principal que nos planteamos es que los jóvenes que terminen sus estudios tengan una visión diferente de la vida. Que no hagan una vida individualista, sino que trabajen en

beneficio del pueblo y del colectivo. Que los jóvenes entiendan más nuestra lucha, quiénes nos dominan y quiénes nos explotan” (Muñoz Ramírez, 2004: 326-327).

Actualmente, todas las regiones cuentan con numerosas escuelas y algunas de las regiones cuentan ya con varias secundarias. En muchas localidades estas instituciones coexisten con escuelas oficiales. En otras, no, porque no había escuelas del Estado o, como lo llaman ellos, del “mal gobierno”. Asimismo, las regiones cuentan con sus centros de formación de promotores. A los promotores de educación los elige el pueblo y se les pregunta si quieren participar. Los que aceptan son luego formados.

Los miembros de una de las Juntas de Buen Gobierno afirman: “nuestra educación sale del pensamiento de los pueblos. Nada viene de afuera y no se parece nada a la educación oficial, donde no se respeta al indígena ni su historia”. Un integrante de otra Junta señala que en las escuelas oficiales las clases se dan sólo en español y “se enseña a los niños a dejar de ser indígenas, mientras en nuestras escuelas se trata de fomentar nuestra identidad. (...) a los que no saben no se les pone cero, sino que el grupo no avanza hasta que todos vayan parejo, a nadie se reprueba” (Muñoz Ramírez, 2004: 350-351).

En una entrevista que le hiciera un maestro argentino a Amos, encargado del SERAZLN, el primero le pregunta qué le diría a los maestros argentinos. La respuesta de Amos expresa claramente cómo conciben los zapatistas su educación:

(...) nos gustaría que un grupo de educadores argentinos se organizaran como delegación para compartir experiencias, para contarles como trabajamos con los niños más chiquitos, de cómo se despierta la conciencia y también hablar de cómo se trabaja con los grados más avanzados aquí. Si hubiera un compromiso y se quisieran utilizar nuestras guías de trabajo, pues quedan invitados, pero traigan también propuestas de cómo piensan cambiar este mundo injusto, como construir esos mundos de educación donde quepan otros tipos de educación, eso es lo que necesitamos, por eso les decimos a todos que vengan, a tratar de buscar juntos la liberación de los pueblos y la liberación educativa, y construir a

los hombres y a las mujeres nuevas, para que den su vida por el pueblo. (...) vénganse (...) y ayúdenos a crear un plan internacional liberador donde todos aprendamos entre todos, donde digamos nadie educa a nadie, nadie se educa solo, la educación nos la daremos entre todos, la libertad también, nadie puede decir yo te libero o yo te liberé, la liberación la haremos entre todos, nadie concientiza a nadie, nadie se concientiza solo, la concientización nos la debemos dar entre todos y por lo tanto invito a todos los vecinos de Argentina para analizar la palabra autonomía, reúnanse para analizar la palabra revolución, reúnanse para hablar de la palabra dignidad o humanidad, reúnanse para analizar la palabra fraternidad, reúnanse las maestras y maestros para analizar la idea de educar produciendo, educar aprendiendo, aprender educando, entonces creo que esa es tarea principal de todo educador, que debe estar del lado del pueblo, porque no se puede desligar la educación de la luchas del pueblo.

Podemos ver cómo la autonomía es central al movimiento educativo zapatista; es el eje en torno del cual cobra sentido. A diferencia del MST, el zapatismo no busca vínculos con el Estado. Amos lo dice en la entrevista con claridad: “los que logren terminar su educación primaria autónoma pasan a la escuela secundaria ‘1° de enero’ que es totalmente zapatista, tiene sus programas, trata y habla de las grandes luchas de Latinoamérica y otros países del mundo (...) entonces hay mucha diferencia con la educación oficial. La educación autónoma no recibe ni acepta beneficio alguno del gobierno ni subsidios, la Junta del Buen Gobierno es la que ve por la necesidad de los materiales didácticos de cada una de las escuelas”.

Más allá de la disputa o no por el reconocimiento oficial, lo cierto es que tanto el MST como el movimiento zapatista están poniendo sobre la mesa una nueva manera de pensar y actuar la educación, y de posicionarse frente al Estado. Asimismo, están contraponiendo otra forma de autonomía escolar. Una autonomía que se la da el movimiento a sí mismo, que es construcción y proceso colectivo, y que sólo a través del colectivo encarna como identidad de los sujetos sociales que se forman.

Como sostiene Aboites, “las experiencias zapatistas abren también un panorama distinto a las luchas de maestros y estudiantes inspiradas en el derecho a la educación para todos. La cultura del derecho a la educación no es ya la que se demanda al Estado, sino la que se construye desde abajo y se le impone al Estado. Todo esto puede, en los hechos, conformar una convergencia histórica capaz de hacer frente a las políticas educativas neoliberales. Estas, paradójicamente, cada vez están haciendo más necesario e incluso facilitando el surgimiento de expresiones educativas de origen popular a las que sólo falta comenzar a intercambiar experiencias y coordinar las luchas. Una nueva relación con el Estado en el terreno de la educación está de hecho surgiendo. Como se decía apenas, no se trata, como antes, de demandar al Estado que responda a las necesidades de educación de la población; los pueblos originarios están enseñando que el camino es el de generar iniciativas en ciudades, barrios y comunidades que se impongan al Estado en crecientes espacios de autonomía” (2006).

5. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA AUTONOMÍA

Luego de haber realizado este recorrido, es claro que la palabra autonomía remite a sentidos muy diferentes.

La etimología del término refiere a la idea de darse su propia ley (autos: referido a sí mismo; nomos: ley). Según el diccionario¹⁶, autonomía es la potestad para regirse mediante normas y órganos de gobierno propios. La pregunta entonces es qué se entiende por “gobernarse a sí mismo y darse la propia ley”. De acuerdo con el concepto de autonomía de las propuestas impulsadas por los organismos internacionales e implementadas por los gobiernos nacionales en el marco de las reformas educativas, ¿puede ser entendida de este modo? Resulta difícil pensar que de una relación jerárquica tan marcada, como son las relaciones que

16 Diccionario de la Real Academia Española.

tienen los gobiernos con las escuelas, puedan devenir experiencias sustantivas de autonomía.

Si nos detenemos a pensar cómo se concibe allí la autonomía, podemos observar que resulta de la forma en que es pensada la relación con el Estado. En las experiencias que se han llevado adelante, las escuelas no son autónomas “en sí”, sino en relación con el Estado y respecto de algunas cuestiones. Se asimila el concepto de autonomía al del libertad negativa, en el sentido de que no se define por su cualidad propia sino por una relación de oposición con un otro.

Como afirma Munin, es necesario analizar el concepto de “libertad” que fundamenta las políticas orientadas a dotar de mayor autonomía a las escuelas y de mayor libertad de elección a los padres. “¿En qué sentido se produce mayor libertad a través de la ausencia de una distribución estatal compensatoria? Un trabajador sería ‘libre’ de ofrecer su fuerza de trabajo durante 20 horas al día y una empresa sería ‘libre’ de contratarlo si el Estado no determinara la cantidad de horas de la jornada laboral. La ‘libertad’ de ambas partes sería mayor, en el sentido de que tendrían menos impedimentos para determinar estos límites de la jornada laboral. Pero la capacidad de determinar estos límites dependen de los diferentes recursos de los actores y, por lo tanto, los resultados de sus negociaciones asimétricas son desiguales, lo cual se ve agravado por el actual contexto de regresividad económica y social. (...) La ausencia del ‘control del Estado’ potencia la dependencia de los propios recursos y su diferencial cotización en negociaciones asimétricas. La ‘libertad’ se vuelve conveniente para los sectores que tienen los recursos para negociar favorablemente, que, en general, son los sectores altos y algunos sectores medios. Del mismo modo, en las escuelas ‘autónomas’, los actores quedan libres del Estado y ‘librados’ a sus propios recursos, es decir, dependientes en mayor medida de sus propios recursos” (Munin, 1999: 12 -13).

Los movimientos sociales a los que hemos hecho referencia nos muestran que, encarnada en un proyecto político-pedagógico diferente, la autonomía se construye desde un sentido radical-

mente distinto, en el que autonomía y libertad no se oponen a igualdad ni son opciones individuales, sino construcciones esencialmente colectivas.

Tanto el movimiento zapatista como el MST constituyen experiencias que nos permiten considerar nuevas maneras de pensar la educación y la autonomía escolar, como construcción colectiva del movimiento mismo en un proceso de producción social que encarna como identidad en los sujetos que se forman. Esto último implica una ruptura ya no sólo con las propuestas de autonomía escolar de las reformas educativas de los '80 y los '90, sino también con el mandato histórico de formar sujetos autónomos, ciudadanos autónomos. Frente a la paradoja que suponía que un proceso fuertemente heterónimo –como es el de la educación en las escuelas modernas– permitiera formar un sujeto autónomo, estos movimientos sociales nos enseñan, recuperando algunas tradiciones de experiencias libertarias, que la autonomía no se da, sino que se construye socialmente.

En las reformas educativas, la autonomía aparece como una modalidad de funcionamiento, una característica, que es “dada” por el gobierno a cada escuela. Los movimientos sociales llevan a plantearnos que la autonomía no es un atributo que se otorga, sino una cualidad que se construye; que no es una condición dada, sino proceso y disputa política.

Sin embargo, a nivel internacional sigue hegemonizando, como dijimos anteriormente, el canon configurado en los '90, articulado en torno a la autonomía, la competencia, la responsabilización de las escuelas y los docentes por los resultados, el rendimiento de cuentas, la diversificación de las fuentes de financiamiento y la libertad de elección. De acuerdo con Ball, la propagación internacional de estas influencias puede ser comprendida de dos maneras. Por un lado, porque existe un flujo de ideas a través de las redes sociales y políticas, una circulación internacional de ideas, mediante el movimiento de académicos, procesos de préstamos de políticas entre países, consultoras y *think tanks*. También por el patrocinio y/o la imposición de algunas soluciones por parte de los OI, como hemos visto anterior-

mente. Sin embargo, como sostiene este autor, “es igualmente importante comprender un segundo aspecto de la diseminación o institucionalización de estas influencias sobre la reforma, su establecimiento como la nueva ortodoxia, es decir, como marco discursivo que limita, y dentro del cual se ‘piensan’ soluciones” (2002: 115).

Los sistemas educativos han sido objeto de reformas que han introducido elementos y racionalidades del mercado en el ámbito educativo. “Estas reformas descansan sobre dos modelos míticos totalmente opuestos: por un lado, la burocracia gris y lenta, políticamente correcta, las comisiones, el Estado benefactor con sus oficinas llenas de pasillos oscuros, y por el otro, el individualismo de la elección, la empresa independiente, el oportunismo, la rapidez, la aventura, la libertad, el espíritu emprendedor y flexible y la informática. Este último punto sirve para recordarnos que las políticas son a la vez sistemas de valores y de símbolos; son maneras de representación, de legitimación y responsables de las decisiones políticas. Las políticas son articuladas tanto para conseguir resultados materiales como para obtener apoyo para dichos resultados” (Ball, 2002: 115-116).

Más allá de la caracterización que hace Ball, lo cierto es que, salvo escasas excepciones, nos movemos entre dos visiones: las políticas educativas actuales con su orientación a la mercantilización y privatización de la educación, y frente a ellas, la añoranza del Estado benefactor con su utopía de igualdad, pero también con sus prácticas y lógicas tecnocráticas, jerárquicas y discriminatorias respecto de toda expresión que no cuadrara en el modelo cultural hegemónico. En este escenario, los movimientos sociales nos enseñan que existen opciones y que es posible pensar en otras alternativas superadoras de esta dicotomía en la que muy a menudo nos dejamos encerrar.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo 2006 “Autonomía y educación Contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI”. En Memoria, N° 207, mayo 2006. Disponible en

- <http://memoria.com.mx/?q=node/796> [Consulta: junio de 2006]
- Ball, Stephen 2002 “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas” en Narodowski, M.; Nores, M. y Andrada, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (Buenos Aires: Granica).
- Banco Mundial 1996 Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial (Washington D. C.: Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial).
- Berthelot, Jocelyn 2003 “Un movimiento rico por su diversidad”. Foro mundial de educación, Mesa redonda “Mundialización neoliberal, movimientos sociales y educación”. Porto Alegre, 22 de enero del 2003. Disponible en <http://secretaria.csq.qc.net/esp/movimientos.htm> [Consulta: junio de 2004]
- Caldart, Roseli 2002 “O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo” en Gentili, P. y Frigotto, G. *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho* (San Pablo: Cortez/CLACSO).
- Feldfeber, Myriam 2003 “Estado reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina”. En FELDFEBER, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas).
- F. Feldfeber, M., Jaimovich, A. y Saforcada, F. 2004 “Políticas públicas de privatización: una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas de San Luis” en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, Volumen 12, Número 47, 12 de septiembre de 2004.
- Friedman, Milton y Friedman, Rose 1980 *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico* (Barcelona: Editorial Grijalbo).

- Gentili, Pablo y Suárez, Daniel 2004 “Conflitos educacionais na América Latina” en Gentili, Pablo y Suárez, Daniel (orgs.) *Reforma educacional e luta democrática. Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina* (San Pablo/Cortez).
- Jaimovich, Analia y Saforcada, Fernanda 2003 “Reforma educativa y redefinición de lo público: el caso de las escuelas autogestionadas de San Luis” en *Coloquio Nacional: A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, UNC, junio de 2003.
- MST 1992 “Cómo hacer la escuela que queremos”. Cuaderno de Educación N° 1, Serie Cuadernos de Educación, MST, Brasil.
- Munin, Helena 1999 “Introducción a la discusión alemana sobre la ‘autonomía’ de la escuela” en MUNIN, H. (comp.) *La autonomía de la escuela: ¿libertad o equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa* (Buenos Aires: Aique).
- Muñoz Ramírez, Gloria 2003 *El fuego y la palabra* (Buenos Aires: Tinta Limón).
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. 2002 “Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública” en Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (Buenos Aires: Gramica).
- Pini, Mónica 2003 *Escuelas charter y empresas: Un discurso que vende* (Buenos Aires: Miño y Dávila/LPP-UNSAM).
- Torres, Rosa María 2000a *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes* (Buenos Aires: Paidós/Convenio Andrés Bello).
- Torres, Rosa María 2000b “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas” en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (Bogotá: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia).
- Vázquez, Silvia y Martínez, Deolidia 2000 “Educar, administrar, conducir... De la gestión a la política y de los mandatos a

- las decisiones colectivas” en Pose, S, Vázquez, S. y Martínez, D *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Año 1 N° 1, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, abril del 2000
- Zibechi, Raúl 2003 “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos” en OSAL (Buenos Aires) enero 2003, N°9.
- Whitty, Geoff 2000 “Marketization and privatization in mass education systems” en *International Journal of Educational Development*, N° 20.

¿DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN?

LA EMERGENCIA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS LIGADAS A MOVIMIENTOS SOCIALES EN ARGENTINA

NORA GLUZ*

¿DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO O DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN?

El siglo XXI nos enfrenta a algunos desafíos vitales para una efectiva democratización de la educación: reconstruir el espacio público y gestar una escuela capaz de garantizar el derecho ciudadano a la educación.

Estos desafíos aunque presentes en distintas etapas históricas del desarrollo educativo, hoy adquieren especial relevancia cuando se han ampliado exponencialmente los años de escolaridad obligatoria a la vez que las profundas huellas que han dejado las políticas neoliberales de los años '90 neutralizan el significado de la inclusión de nuevos sectores sociales a la escuela media.

Entre estas huellas, difíciles de borrar, dos resultan especialmente significativas. Por un lado, la transformación del sentido de lo público; por el otro, la focalización como estrategia de atención a los más vulnerables que iban ampliando la cantidad de años de

* Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO Argentina. Se desempeña como docente en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

permanencia en la escuela. Ambas en el marco de una grave fragmentación del sistema educativo.

En el caso argentino, aunque las intervenciones de los últimos años, tanto en el plano legislativo -la Ley de Educación Técnico Profesional, la de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación-; como la recuperación del diálogo con el gremio docente o los intentos de construcción progresiva de políticas de corte universalista han redefinido en parte el escenario, aún se está lejos de configurar un patrón de desarrollo de políticas para la educación pública capaces de garantizar ampliamente el acceso y la permanencia en la escuela de todos los sectores sociales. De hecho, uno de los cambios más relevante de Federal de Educación (1993) como hito de la reforma educativa neoliberal, fue erradicar el término “educación pública” y centrar las diferencias en la gestión -estatal o privada-, cuando en sus orígenes el concepto de escuela pública se asoció a la escuela estatal como proyecto de integración social y espacio de materialización de derechos ciudadanos. Su desaparición deja paso a la colonización del espacio público por los intereses privados (Feldfeber, 2003) y lo ha hecho de modo tan potente que la nueva Ley de Educación Nacional (2006) que se propuso revertir los procesos privatistas y fragmentadores generados por la reforma anterior no dio marcha atrás a esta medida. La “gestión” continúa siendo el modo para distinguir escuelas, aunque con la variante de integrar a las escuelas “de gestión social” como nueva categoría cuya significación está aún en lucha, pero que originariamente intentó integrar la especificidad de las experiencias educativas de movimientos sociales (Res. CFCyE N° 33-07).

Recuperar hoy el sentido de lo público resulta entonces más complejo e impone como desafío avanzar hacia la integración de los intereses populares en las políticas públicas, como parte del bien común. Diversas organizaciones, en especial los movimientos sociales en el campo popular surgidos en los años '90 en Argentina, están abriendo un camino en esta dirección. En alianza con otros grupos, en general universitarios, han iniciado una lucha en torno a la democratización de la escolarización. Ya desde hace

unos cinco años vienen desarrollando experiencias de educación secundaria de adultos –Bachilleratos Populares¹– que configuran modelos escolares alternativos para materializar el derecho a la educación y desde los cuales pretenden contrarrestar la hegemonía capitalista en su versión neoliberal. Estas experiencias se proponen incidir en la reconstrucción del espacio público después de años de desmantelamiento de las prestaciones sociales del Estado. Expresan además los debates más amplios en torno a la definición de la escuela pública, su matriz liberal y la exclusión sufrida por los sectores populares.

Para ello, intervienen en dos líneas: por un lado, en la esfera pública respecto de los procesos de regulación de estas experiencias y sus luchas por el reconocimiento oficial; por otro, en el ámbito institucional, por redefinir las relaciones de poder y autoridad, discutir la arbitrariedad del saber escolar y configurar instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su educación. Es decir, ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela.

La interpelación a la política pública se funda en la lucha por la apropiación del acceso al saber y la definición misma del saber relevante en las escuelas; y cobra fuerza a la par que sus experiencias logran sistematicidad, sostenimiento en el tiempo, ampliación de su radio de acción e incluso, en algunos casos, reconocimiento oficial. Los bachilleratos se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras de las voces y vivencias de los sectores socioeconómicamente más vulnerables, dando cuenta de la peculiar articulación que configura el campo de la educación popular entre la oposición a lo oficial por la reproducción del *status quo* y el propósito democratizante de la misma. En sus versiones más radicalizadas, los colectivos disputan uno de los poderes centra-

1 Estamos considerando experiencias urbanas. Los movimientos campesinos también cuentan con experiencias formativas. La más consolidada es una escuela de Agroecología, también secundaria de adultos, creada por el MOCASE Vía Campesina.

les del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela– las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo (Bourdieu, 1996). Otras experiencias en cambio, ejecutan en los barrios, propuestas de escolarización definidas por el Estado. Se trata de movimientos sociales que, según algunos autores, se encuentran tensionados por procesos de cooptación (Svampa y Pereyra, 2005).

Pero también cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos implícitos que operan a través de las modalidades de funcionamiento cotidiano de la escuela –la organización, la estructuración del tiempo, la distribución de los estudiantes, etc.- y que constituyen parte de los soportes de la formación de la subjetividad. Aquí se arraiga la crítica a lo público en el ámbito escolar. Aunque inicialmente algunas surgieron para contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales junto a otras actividades sociales que se propusieron reconstruir el entramado relacional de los sectores más vulnerables y garantizar su subsistencia, a medida que se fueron fortaleciendo, fueron ensayando y consolidando alternativas a los patrones instituidos de funcionamiento escolar.

Algunas escuelas funcionan integradas a la vida cotidiana del movimiento y los contenidos se definen colectivamente, incluyendo aquellos que les permiten comprender y participar de la lucha social que emprende el movimiento. En este proceso, no sólo cuestionan los saberes escolares tradicionalmente consagrados sino también los modos de enseñar, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime. Sus principios pedagógicos se oponen a las dadas de la escuela tradicional para aglutinar en sus propuestas la articulación entre la escuela y la comunidad, entre el aprendizaje y el trabajo, entre lo manual y lo intelectual. En términos de socialidad, se proponen fomentar la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo y la responsabilidad. Estos propósitos los involucran en el desarrollo de una estructura organizativa específica, acorde a la formación pretendida. En algunas experiencias, los

alumnos se organizan en grupos de actividad para el desarrollo de diversas tareas y en todas ellas cuentan con múltiples instancias de participación que aseguran una redistribución del poder. Asimismo, los instrumentos de gestión incluyen la elaboración de los reglamentos institucionales, la planificación participativa y la evaluación colectiva.

En este trabajo, presentaremos en análisis de dos experiencias que asumen posiciones diferentes respecto del rol del Estado en la educación y, en particular, en relación a la experiencia educativa que protagonizan: un Bachillerato que funciona en una empresa recuperada, y una experiencia de ejecución del “Programa Provincial de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos” que lleva a cabo Barrios de Pie².

El primero, conocido como “Bachillerato IMPA”, fue creado en el 2003 por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares en coordinación con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, que funciona en la primera empresa recuperada del país “Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada” (IMPA), localizada en la Ciudad de Buenos Aires. El segundo caso es parte del Programa Provincial de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos que implementa territorialmente Barrios de Pie en la localidad de Gran Bourg, Provincia de Buenos Aires.

2. LAS CRÍTICAS A LA ESCUELA OFICIAL

Las experiencias fueron seleccionadas por asumir posiciones diferentes respecto del rol que el Estado debería asumir en educación: la primera se trata de una experiencia que una vez establecida, inicia un proceso de lucha por el reconocimiento y el financiamiento estatal en el marco de construcción de autonomía para la definición del proyecto; en la segunda se trató de una experiencia de co-gestión entre el Estado y el movimiento

2 El trabajo de campo al interior de las experiencias fue desarrollado entre 2006 y 2007. De allí en más el trabajo continuó en el análisis de las luchas por el reconocimiento oficial de un sector de las experiencias existentes.

por el cual este último asume la implementación territorial de una estrategia definida por el gobierno pero que propone gestar prácticas en el plano local ligadas a las necesidades e intereses del movimiento.

2.1. El caso IMPA

Nuestro primer caso de estudio lo constituyó el Bachillerato IMPA, una escuela de nivel medio creada en una empresa recuperada por sus trabajadores. La empresa Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada (IMPA) fue la primera fábrica recuperada en el país³. Como han mostrado algunos estudios (Arévalo y Calello, 2003; Retamozo, 2006), la recuperación fue el estandarte de lucha por otras relaciones sociales y desde allí se inició la realización de alianzas con grupos piqueteros, asambleas barriales y grupos universitarios.

Las alianzas con otros grupos sociales derivaron en el caso de IMPA, en el fortalecimiento del espacio de lo cultural, llegando a denominar al espacio “IMPA Ciudad cultural” por incluir emprendimientos artísticos –obras de teatro, exposiciones plásticas, etc.–, productivos ligados al arte –taller de serigrafía– y de formación, como cursos cortos en temas diversos.

El Bachillerato IMPA se instala en el espacio fabril en el 2003, vía un trabajo conjunto entre la coordinación de la empresa, en ese entonces bajo la égida del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas⁴ (MNER), y una cooperativa de Educadores e In-

3 En Argentina, al igual que en Brasil, la recuperación de empresas comenzó cuando la apertura económica llevó a la quiebra a muchas empresas que pasaron de la protección estatal a ser consideradas ineficientes y dejaron de tener un mercado cautivo. La inminencia de la pérdida de la fuente de trabajo en un período de altísimo desempleo derivó en muchos casos y luego de un complejo proceso, en que los trabajadores volvieron a poner en marcha las empresas y pelearon por su posesión legal a partir de la expropiación bajo dos modelos: propiedad estatal bajo control obrero o entrega a los obreros organizados en cooperativa (Zibecchi, 2002).

4 El MNER surge en el año 2001 como espacio de confluencia de algo más de 60 empresas autogestionadas y en confrontación con la idea de la

investigadores Populares surgida en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, que venía desarrollando acciones con asociaciones populares territoriales.

El punto de partida de esta experiencia es tanto el apoyo a los procesos de organización que emergen, como el cuestionamiento a la escuela oficial por la desigualdad en el acceso y experiencia escolar, la lógica disciplinaria que subyace a la organización escolar, así como a la naturalización del orden social a partir de los contenidos escolares.

¿Por qué estas escuelas? Yo creo que tienen una fundamentación en tantos datos objetivos de un sistema educativo en crisis, por otro lado un sistema que no da cuenta de estas necesidades del modo que debería darlo y por otra parte, el funcionamiento de muchas de estas escuelas no solamente son deficientes, sino que tienen una formación que escasamente apunta al desarrollo de una comunidad digamos... en participación, en organización (Entrevista a coordinador del CEIP; 2006).

Para ello proponen desarrollar un proyecto pedagógico a través del cual fortalecer los procesos de formación del pensamiento crítico en contextos de reorganización del entramado social. Esto supuso un modo particular de organización institucional diferente del programa organizacional que encarna la escuela oficial a través de su lógica burocrático-disciplinaria.

El análisis del material empírico recopilado nos permite visualizar la emergencia de prácticas pedagógicas que materializan las intenciones de construcción de una subjetividad autónoma y que ponen en cuestión las estrategias de la escolarización de los sectores populares en las escuelas oficiales. En principio, es posible delinear al menos cuatro dimensiones en las que se materializan los cambios. En primer lugar, el cuestionamiento al carácter explícitamente democrático de la escuela oficial y el ocultamiento

estatización, debido a los intereses “mafiosos” que según sus dirigentes oculta el Estado.

to del carácter capitalista del orden democrático defendido; la alienación en el proceso de producción de la escolarización; los mecanismos que las escuelas despliegan en tanto organizaciones burocráticas y disciplinarias; y la lógica meritocrática de la escuela como criterio de justicia escolar y legitimación del éxito y el fracaso.

En este trabajo, nos centraremos sólo en la primera dimensión⁵. La constitución del sistema educativo en nuestro país tuvo una función eminentemente política: formar al ciudadano, legitimar posiciones sociales y contribuir a la pacificación del país. La consolidación del sistema educativo nacional significó, al igual que en otros países, la destrucción de otras formas de educación que disputaban el terreno de la formación y pugnaban por la creación de otro orden social.

Una vez instaurado el sistema educativo, la adhesión a la democracia liberal y por ende al sistema capitalista fue un a priori de su funcionamiento y el límite en el que se inscribieron los debates posteriores. Experiencias de educación popular contrahegemónicas se desarrollaron como propuestas locales y al margen de la escuela del Estado.

El bachillerato IMPA cuestiona explícitamente esta posición al proponerse la formación de sujetos políticos y el rearmado del entramado social a partir de nuevas matrices de relación, retomando los principios de la educación popular que cuestionan las relaciones de dominación en el capitalismo. La idea de sujetos políticos no es ya la de ciudadanos iguales ante la ley, sino que implica el cuestionamiento permanente a las relaciones de poder establecidas, la construcción de colectivos organizados y la superación de la desigualdad.

Primero esto de la educación popular como una herramienta de liberación, eso es una cuestión como fundamental del proyecto de generación de conciencia crítica (...) El contenido *también* es una

5 Un análisis de las otras dimensiones se desarrolla en Gluz (2007) y Gluz y Saforcada (2007).

diferencia, por ahí, con el sistema tradicional, eh (...) porque hay un fuerte hincapié de cómo, te decía, construir un sujeto crítico (entrevista a docente)

Nuestro proyecto político es construir a la vez una educación popular y una escuela que funcione como una organización social. Una educación popular tiene que ofrecer una formación amplia, una formación flexible, y tiene que tener una implicación tal que la formación de los estudiantes les permita posicionarse en una sociedad desigual, una sociedad capitalista, una sociedad masiva, una sociedad que margina. Posicionarse desde un punto de vista crítico, ¿sí? Desde un punto de vista anticapitalista, ¿sí? Eso en cuanto a la formación y en cuanto a la forma de la escuela, una escuela que funcione como organización social. Es una escuela militante. No descontextualizar esos contenidos de la forma misma del espacio escolar. (entrevista a docente) .

Para los estudiantes, este ámbito los integra a experiencias de participación política ligadas a la lucha por mayor justicia social y que son llevadas al espacio público. Para muchos de ellos, constituye incluso la primera vivencia de manifestación social.

(en relación con el Bachillerato IMPA) siempre te enseñaban a reclamar lo que es tuyo y el hacerle caso a tus ideales. Me parece algo excelente, que no te calles. Siempre lo que vos creés que es justo, dale para adelante (entrevista a estudiante que ya no asiste).

Me llama la atención también, nunca estuve, es la primera vez que estoy en una movilización (entrevista a alumna).

La formación de los sujetos políticos implica, además, el cuestionamiento a las relaciones de subordinación del trabajo al capital y, por ende, impugnar al orden capitalista como dinámica incuestionable de organización de la producción económica. Esta opción se expresa en la decisión de arraigar el Bachillerato en una empresa recuperada con lo que el espacio mismo significa en términos formativos, así como en la orientación del plan de estudios: cooperativismo y microemprendimientos. Resignifican así las orientaciones previstas por la currícula oficial.

Asimismo, se distancian de la socialidad propia de la escuela capitalista, en las clases se establecen relaciones de solidaridad en el proceso de construcción del conocimiento: participación, ayuda al otro. No se emula la competencia, ni se estimula en las actividades propuestas por los docentes.

Estas experiencias van dando lugar a la construcción de nuevas relaciones sociales en la escuela alterando los modos tradicionales de sociabilidad. Se observa una ruptura con la existencia de un parámetro único de excelencia escolar que funciona como patrón de normalización, al que todos deben adecuarse en términos de saberes previos así como de ritmos y contenidos de aprendizaje.

Si uno tenía una inquietud, el profesor paraba la clase por esa persona. Si había que estar el día entero explicándole a esa persona, lo hacía (...) Todos los colegios te dicen que si hay que parar la clase por una persona la paramos, ¡pero mentira! Yo fui a un montón de colegios. Y en IMPA yo dije “sí, acá pasa”, uno por la más mínima causa e inquietud para la clase y hasta que ese compañero no tuviera su inquietud resuelta no seguía la clase adelante

¿Y el resto de los compañeros tenía tolerancia a esto?

Sí, porque era algo mutuo, algo que servía a todos (...) y así si es algo que te pasa a vos, tengo que esperar yo, pero tenés la seguridad de que aprendés (entrevista a estudiante que ya no asiste al Bachillerato).

En las aulas se observa la emergencia y convivencia de lo heterogéneo: edades, experiencias previas, intereses por el bachillerato, ritmos de aprendizaje, etc.

Esto de la tendencia homogeneizadora del sistema tradicional... que trata eh..., digamos, desde la escuela como algo exógeno a la comunidad o a la sociedad, que el estudiante está estandarizado, estereotipado. Acá existe el mismo grado de heterogeneidad pero en lugar de ocultarla se trabaja con ella, eso está presente (entrevista a docente).

De este modo, se observa de emergencia de nuevos modos de construcción de la subjetividad a partir de concepciones sobre el sujeto de la educación que se contraponen a lo que la historia del sistema educativo ha instaurado: frente a la lógica bancaria, la formación de sujetos políticos; frente al individualismo y la competencia, la acción colectiva.

2.2. El caso Barrios de Pie

Nuestro segundo caso lo constituyó una experiencia de co-gestión entre un movimiento social y el Estado, la implementación del Programa Provincial de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, desarrollada por Barrios de Pie en Grand Burg.

Barrios de Pie se organiza como movimiento social en el año 2001, nucleando experiencias anteriores de trabajo barrial de la CTA, ex militantes peronistas y las vivencias de los primeros cortes de ruta en La Matanza, entre los hecho más importantes. Su principal reclamo es por trabajo y hacia el Estado, así como por la alimentación. Esta última demanda se materializa en la creación de comedores comunitarios, principales espacios de aglutinamiento del movimiento. La experiencia de organizarse por la supervivencia, les permitió avanzar hacia la organización para resolver distintas necesidades territoriales. En el caso de la educación, dos cuestiones parecen ser fundacionales. Por un lado, la preocupación por el fracaso escolar en estos barrios.

El tema educación también empieza por los pibes, empieza por esta necesidad de armar apoyos escolar, madres, hermanos, y ahí algunos docentes, estudiantes. Mi caso es ese, por ejemplo: yo era maestra, y con estudiantes, con maestros, empezamos a hacer una experiencia de participar en la organización de apoyos escolares, armar redes de apoyo escolar y talleres, talleres sobre los derechos de los niños, talleres de arte, recreativos, en los barrios (...). Nosotros empezamos por ahí, con el tema del apoyo y después comenzamos a avanzar con otras cosas, que por ahí la escuela no las estaba dando o nos parecía muy bueno fortalecerlas, como eran estos talleres sobre los derechos (entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Popular, BDP).

Por otro lado, la perspectiva de algunos militantes respecto de los límites de la participación que requerían el desarrollo de una estrategia de educación popular capaz de fortalecer la conciencia crítica de los vecinos. Los primeros talleres de educación popular a los que convocaron, fueron el puntapié para la primera experiencia educativa a escala del movimiento: el desarrollo de procesos de alfabetización, frente a la evidencia de la significativa cantidad de analfabetismo que observaron en los barrios.

Estas primeras experiencias supusieron una crítica a la escuela pública, a sus características reproductoras y la pretensión de transformarla para

Que sea una educación transformadora, que juegue a favor de los intereses de los sectores populares. Bueno, esa fue siempre la perspectiva que nosotros tuvimos respecto del Estado. La autonomía como organización, pero a la vez la visión de que ese Estado hay que disputarlo, que la transformación de ese Estado tiene que ver con la transformación del país y con la transformación de la calidad de vida del pueblo (entrevista a Coordinadora Nacional de Educación Popular, BDP).

El año 2003 es para los protagonistas del movimiento un punto de inflexión, cuando deciden seguir la lucha al interior mismo del Estado y asumen cargos políticos al considerar que el gobierno de Kirchner expresaba la concreción de muchas de sus demandas⁶. Esto se vincula también con la concepción política de algunos dirigentes, que ven en el proceso eleccionario un espacio de disputa, a diferencia de otros movimientos sociales. De hecho, no sólo asumen cargos políticos sino que participan en las listas electorales como diputados o intendentes.

En este contexto, el trabajo educativo asumirá en algunas de sus facetas nuevas características. Los procesos de alfabeti-

6 En diciembre del 2008, se apartan del kirchnerismo cuando el ex-presidente se pone al mando del Justicialismo, lo que fue interpretado como un abandono de la estrategia de transversalidad. Abandonan los cargos ejecutivos que habían asumido en distintos ámbitos gubernamentales.

zación que venían desarrollando de manera autónoma en articulación con otras organizaciones sociales serán abandonados y se sumarán a la implementación de políticas de Estado, bajo la idea que la participación en el diseño e implementación de las políticas públicas contribuye a la transformación de las mismas y a la oportunidad de integrar los intereses populares a las estrategias de intervención del Estado.

Nosotros trabajábamos en aquel momento (...) teníamos desarrollo en educación en 15 provincias, llegamos a armar 100 centros de alfabetización con el “Yo sí puedo”, convocando alfabetizadores voluntarios, haciendo capacitaciones, trabajo de relevamiento territorial con promotores de educación, que también a su vez tenían espacios de formación, de discusión y de trabajo. Y, a fines del 2004, 2005 y 2006, hasta hoy, 2007 también, empezamos a trabajar con el Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”.(...). Aunque en verdad, nosotros no participamos en el diseño de ese programa. Si participamos en la ejecución, en esta posibilidad, nosotros y otras organizaciones sociales, de firmar un convenio con el Ministerio de Educación para llevar adelante el Programa (Entrevista a coordinadora Nacional de Educación Popular, BDP).

El Programa lo implementan las organizaciones sociales a escala territorial, gestionando el espacio y la matrícula. Cuando alcanzan al menos doce alumnos se solicita una docente –que puede ser de adultos o maestro/a común-, que es financiada por el Estado. Este último envía además, mobiliario mínimo para el centro (mesas, sillas, pizarrón) y un kit escolar para cada estudiante. Antes de iniciar su trabajo docente, el movimiento desarrolla una capacitación de cuatro encuentros con quienes se suman a esta experiencia. No obstante, la participación en la definición de los proyectos es de baja intensidad en muchos de ellos, y más bien se desarrollan acciones ad hoc que suponen fortalecer la impronta que el movimiento quiere darle a los proyectos pero que no parece ser reconocida por los actores involucrados. En el centro estudiado, ni la docente ni la directora de la escuela con que articula el cen-

tro consideran la capacitación como un ámbito de formación o como aporte al trabajo cotidiano.

Esta experiencia supone un arraigo en el barrio que según los militantes del movimiento la escuela oficial no construye.

Al interior de la experiencia, dos cuestiones parecen diferenciarse de la escuela oficial. Por un lado, y lejos de la lógica burguesa, convierten el hogar en un espacio público, se abren hacia el afuera, situación que instauran como novedad los movimientos sociales territoriales. La propuesta de que *“no es que la gente tiene que ir a la escuela de adultos. El docente va al barrio, la escuela se acerca al barrio, se abre a barrio”* (Entrevista a dirigente del BDP) se fortalece vista a vista las representaciones acerca de las escuelas tradicionales.

Porque sabés lo que pasa con la escuela de adultos: que te dan un tema y ese tema vos no lo sabés y lo tenés que hacer y no te explican. Ellos no te explican. Si lo sabés hacer lo hacés, si no lo sabés hacer no lo hacés. Esto es así. Acá es distinto, ella tiene paciencia. Ella tiene paciencia y te lo explica. Allá no. Allá si lo sabés hacer lo hacés, sino no (Entrevista a estudiante).

Por otro lado, la propuesta no surge con un horario, sino que éste se define en función de los requerimientos de los estudiantes previo a la apertura del centro. Esta condición resulta central para algunos estudiantes que viven en barrios tipificados como peligrosos y en los cuales no quieren moverse en horarios nocturnos. Cabe destacar que la mayoría de las escuelas de adultos funciona en horarios vespertinos.

El centro funciona bajo la lógica de la tradicional escuela unitaria, en tanto agrupa estudiantes de diversos niveles. Pero la dinámica de enseñanza no incluye elementos de educación popular, aparecen fuertemente descontextualizados los contenidos, la docente dicta la clase y siguen las actividades que ella propone.

La presencia del movimiento como artífice de ese espacio se evidencia más en la presencia de personas que son militantes y en el discurrir de diálogos respecto de las próximas actividades a las que convoca el movimiento.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS SOCIALES COLECTIVOS

No se puede pensar en “otra democracia” sin también pensar en “otros sujetos”, distintos al individuo abstracto del liberalismo cuya productividad política se agotó hace rato (Boron: 2006).

La construcción de proyectos sociales colectivos aparece como una de las cuestiones más complejas del desafío que los movimientos sociales asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales, libres e iguales ante la ley.

El derrotero de este proceso en el campo educativo expresa las tensiones y dificultades de esta empresa. Por un lado, dificultades relacionadas a la relación entre el origen del movimiento social y otros sectores que se van sumando a sus luchas. Por otro lado, las distancias entre el colectivo que asume la propuesta educativa y quienes participan en el día a día de la misma. Por último, la restauración de la lógica dirigentes-base social.

Si se observa el caso del Bachillerato IMPA en el contexto de la recuperación de empresas, los resultados refuerzan lo que señalan otras investigaciones. Las motivaciones de los trabajadores para la lucha fueron fuertemente el sostener las fuentes de trabajo y que éste fuera un trabajo digno, siendo variable el apoyo posterior a la lucha por otro modelo social. El espacio cultural, fue asumido por algunos sectores en esa dirección, más que en la consolidación de un proyecto cultural propio de los trabajadores⁷:

7 Cabe destacar que este trabajo conjunto tuvo un punto de inflexión en el año 2005, cuando los conflictos entre distintos sectores de la empresa llevaron al Consejo de Administración a grupos vinculados con el movimiento de fábricas recuperadas, más próximos al gobierno y menos propicios a la idea de autonomía original. Aunque no es objeto de este escrito, esto abrió una brecha entre la empresa y los distintos proyectos culturales. El bachillerato, a fines del 2006, fue expulsado del espacio fabril y continuó funcionando en

Nosotros pensábamos que en cualquier momento a la gente que nosotros sacamos se iban a organizar e iban a venir y nos iban a sacar, porque éramos pocos. Entonces vimos la voluntad de esta gente. Venía entonces una mujer que vino de Francia, que hacía teatro allí. Se enteró del movimiento y vino” (entrevista al primer presidente de la cooperativa IMPA recuperada).

Estos nuevos emprendimientos en la fábrica contribuyeron a difundir su propuesta, a generar nuevos apoyos, y a movilizar nuevos recursos. Sin embargo, la presencia de los trabajadores en el proyecto cultural del Bachillerato fue elevada sólo en el primer año de la experiencia. Allí la mitad de los ingresantes eran trabajadores fabriles, quienes participaban en la dinámica autogestiva de la fábrica y del bachillerato. Sin embargo, los trabajadores fueron abandonando el bachillerato y la relación entre éste y la fábrica se fue distanciando a la par que el MNER fue perdiendo hegemonía en el consejo de administración.

Espacios diferenciados, cierre de la participación de los estudiantes en las asambleas de la fábrica e incluso expresiones de molestia por el continuo tránsito de estudiantes en el espacio productivo caracterizaron el último tiempo del Bachillerato allí. Según algunas opiniones vertidas, el funcionamiento de talleres y del propio bachillerato, “A muchos no les gustaba” (entrevista a trabajador y estudiante).

Aquí se crea una distancia entre el sentido que tenían estas experiencias para la dirigencia del MNER y el sentido atribuido por los trabajadores.

Mirá, siempre hay que diferenciar. No es el conjunto de la cooperativa, sino los militantes del movimiento y los militantes de la cooperativa. Yo te digo, cuando nosotros hicimos un centro cultural acá, nadie entendía por qué hacíamos un centro cultural. Nadie no, había

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente y luego de un nuevo proceso de recuperación de la empresa, retomaron su trabajo en el espacio fabril.

30 ó 40 compañeros que nos bancaban, pero otros decían, ¿para qué mierda tiene que entrar el peladito, el del arito (...) por qué tiene que estar abierto a la noche, por qué tenemos que pagar la luz al centro cultural? Hubo una disputa. Digamos que nosotros impusimos, no fue democrático, fue una decisión de la conducción. (Entrevista a dirigente MNER).

Aquí se expresa la restauración de las relaciones jerárquicas, el distanciamiento de las bases sociales que lo configuran.

Las consecuencias más visibles son un bajo grado de apropiación de la experiencia por parte de los trabajadores y que ésta se encuentra sometida a las disputas entre los grupos internos de IMPA.

Al analizar la construcción del colectivo en el caso de la experiencia de BDP, la situación es más compleja, ya que entre quienes participan del movimiento hay quienes cobran planes sociales y tienen como contraprestación la participación en actividades y movilizaciones definidas por la dirigencia. En algunos casos, se trata de un activismo obligado. El sumarse al movimiento por la vía del plan social y la instauración de “obligaciones”, como espacios de militancia no asumidos voluntariamente aparece como el principal quiebre en la configuración de “lo colectivo”.

(Respecto de su participación en una marcha) No me acuerdo. Yo voy y no sé para qué vamos, pero voy. Porque me gusta.

¿Porque te gusta. Y qué es lo que te gusta de ir?

Me gusta, me gusta, me gusta no estar en mi casa. Me gusta moverme.

¿Y por qué empezaste a participar? Y porque es así. Cuando tenés que poner papeles tenés que participar.

Entonces como necesitabas el plan (refiere a un plan asistencial), **ahí empezaste a participar...**

Si.

¿Y vos conocías Barrios de Pie de antes o lo conciste por el plan?

No, por el plan. (Entrevista a estudiante)

¿Y a Barrios de Pie cómo lo conociste? Y lo conocí por (nombra a la referente del comedor)

¿Antes de empezar acá la escuela?

Si. Antes de empezar yo acá, porque yo acá me había anotado para el plan ese de que sale del... cómo se llama? Que ella me llevó... no me acuerdo cómo se llama. Pero como yo no salí, entonces no seguí más.

¿Y ahí por qué dejaste de participar?

Y ya después dejé porque como no había salido más... yo tenía que ir por las reuniones para cuando uno sale, que le pagan... no sé cómo se llama esto.

(registro de observación) A las 17:05 nos vamos. Una estudiante me acompaña hasta el colectivo. En el camino me cuenta que una vez por semana se hacen las reuniones del centro donde le avisan qué actividades hay, a dónde tiene que ir. Me cuenta que debe ir a las marchas o acompañar a la referente del comedor en las actividades que organiza. Dice que está un poco cansada de las reuniones, que siempre hablan de lo mismo.

Si el fortalecimiento de la democracia implica la participación en acciones articuladas tendientes a imponer decisiones de colectividades sociales, la participación como intercambios de favores y/o bienes orada esta posibilidad al fomentar prácticas que de modo no deseados se aproximan más a lo clientelar que a la autoorganización. De este modo corren el riesgo de contribuir a las nuevas prácticas clientelares producto del modelo neoliberal, basadas el clientelismo institucional en la que el mediador resalta la importancia del trabajo comunitario “sin banderías políticas”; distribuyendo bienes (planes) a través de los cuales de una u otra manera incluyen sectores sociales a los que por otra parte fragmentan. (Trotta, 2003)

Se trata de prácticas tensionadas por la coestión como estrategia de reconocimiento del derecho a la participación en las decisiones públicas, y la reproducción de la estructura de dominación en caso que no se pueda “decidir” por fuera de las opciones establecidas por el “patrón”

En esas organizaciones sociales surge otra figura que es la de exigir como contraprestación dos cosas, las dos controversiales: la parti-

cipación en marchas y en actividades, y el aporte (...) Y era: vos le podes exigir a alguien por cobrar el plan que te pinte una pared y se vaya o podes exigirle participación política y empezar a desarrollarla. (...) Siempre tratando de hacer una asamblea previa a eso para discutir porqué era la marcha, siempre tratando de hacer talleres de la educación popular para que los compañeros que iban a ir a la marcha tengan esta cosa de empezar a participar. (Entrevista militante BDP, área educación).

Mientras los dirigentes de BDP asientan sus opciones en el primer polo, quienes entrevistamos y reciben planes expresan su participación en las acciones del movimiento más que a través de la conciencia ciudadana, en compromisos y favores.

4. LO OFICIAL, LO POPULAR Y LO PÚBLICO: LA FUERZA DE LA LEY Y SUS TENSIONES RESPECTO DEL BIEN COMÚN

Las experiencias analizadas critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. Como expresa Thwaytes Rey, “Luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva” (2004)

Para sus protagonistas implica presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social –no ya como Estado evaluador–, para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común por su arraigo en los reclamos de las bases sociales excluidas:

Pero por otro lado también hay cuestiones que se contemplan creemos que el Estado tiene que financiar, facilitar con normativas y recursos estos emprendimientos que salen de la comunidad. Es decir, en ese punto no tenemos una visión esencialista con rechazo al estatalismo, para nada. Pero sí sabemos que las políticas públicas hoy no favorecen para nada a los movimientos sociales (entrevista coordinador de la Cooperativa 2006).

En los procesos de inclusión es necesaria la participación de las organizaciones si realmente se quieren hacer seriamente, ¿no? Y con un grado de masividad y con efectividad. Y por otro lado, las organizaciones necesitan trabajar con el Estado porque el Estado es el que certifica, es el que tiene a la educación pública, ¿no es cierto? Entonces es absolutamente necesario ese proceso de articulación. Pero a la vez sería deseable, como decía antes, que -y es un buen ejemplo esto que contaba de Provincia de Buenos Aires- poder trabajar en el propio diseño y lógica de las políticas de conjunto entre el Estado y las organizaciones. Permite construir políticas públicas con otras características (Entrevista Coordinadora nacional del área de educación popular, BDP).

No obstante, las opciones asumidas para obtener reconocimiento oficial y dar lucha para garantizar el derecho a la educación y a una educación ligada a las opciones políticas del movimiento entran en tensión. Estas experiencias configuran dos opciones diferenciadas.

Por un lado, experiencias de movimientos que asumen la implementación territorial de políticas estatales, con un mínimo de intervención en los criterios y cuya versión más extrema es la negación de su participación en dichas instancias cuando cambian las autoridades.

Otra línea de experiencias se desarrollan, sostienen y consolidan y posteriormente inician la lucha por obtener el reconocimiento oficial de los títulos. En estos casos, las luchas han tenido como límite las dificultades de encontrar un modo de reconocimiento de sus particularidades que no las subordine a las lógicas existentes que no corresponden a sus especificidades. Inicialmente algunas fueron reconocidas dentro de la órbita de escuelas públicas de gestión privada, ya sea porque se las radicó allí, o porque al configurarse como una modalidad novedosa se las consideró como experiencia piloto dependientes de las áreas de planeamiento pero en el marco de una estructura organizativa bicéfala –gestión pública vs. gestión privada- se las derivó administrativamente a la gestión privada.

Inicialmente, se enrolaron en las luchas por ser reconocidas como escuelas de gestión social, de modo de distinguirse del resto de la educación pública fundada en una matriz liberal, pero bajo el riesgo de distanciarse de su pretensión de transformar a largo plazo la educación pública. Lo que se observa en este proceso es el modo en que la impronta de las reformas educativas de los '90 se hace sentir en estas luchas. Si las escuelas son todas públicas –de gestión estatal o privada-, la lucha por transformar la escuela pública se ve obturada, ya que implica un doble proceso: por un lado recuperar el sentido de lo público que va más allá de lo estatal aunque lo estatal es la arena de lucha privilegiada y por otro lado su transformación de modo de integrar los intereses comunes. Tanto la ley Nacional como la resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 33-07 del año 2007 intentan nominar, captar y regular estas experiencias en tanto escuelas públicas de gestión social, mientras diversas experiencias muchas ellas desde la lógica filantrópica, puján por dar sentido a ese concepto, más desde las preocupaciones por la educación a los sectores en condición de pobreza que por las transformaciones de los mecanismos de dominación social. En este escenario, se ensayan alternativas de oficialización que a la vez que reconozcan su especificidad, aporten a la edificación de una nueva educación pública popular. A la fecha están empezando a ser reconocidas en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, como CENS conveniadas, en un largo y complejo proceso en el que se evidencia cómo el Estado construye límites a sus luchas por “tornar la gestión pública más permeable a las demandas emergentes de la sociedad, sino también de retirar del Estado y de los agentes sociales privilegiados el monopolio exclusivo de la definición de la agenda social”. No obstante, expresan el modo en que estos colectivos sociales presionan para ser considerados en las políticas y programas del Estado bajo el propósito de necesidades públicas. El estado se constituye a la vez que en interlocutor, en un “*adversario político*” (Ouvña; 2002).

En el segundo caso, el movimiento está tensionado entre la construcción de un “espacio público no estatal” que radicalice la

democracia y la configuración de una “tercera vía” más propia de los argumentos neoliberales, en el que la sociedad civil reemplaza al Estado sin extender los límites de lo público. Esto se expresa en el carácter transitorio de la articulación entre estos programas y el gobierno de turno y su dificultad para transformar el sentido mismo de la educación pública.

El desafío por el que están transitando es cómo construir mecanismos más universales de agregación de intereses, evitando que lo universal abstracto se constituya como subordinación de las particularidades y se traduzca en mera selectividad social. O sea, cómo rearticular la política pública en sociedades cada vez más heterogéneas y fragmentadas, en las que se han diversificado las fuentes y expresiones de la desigualdad social cuya raíz y por ende sus soluciones, no se restringen a la vulnerabilidad económica.

La pregunta es en qué medida estas experiencias logran disminuir la desigualdad educativa a través de la integración en políticas más universales, cuando pugnan por el reconocimiento de sus particularidades y si contribuyen y cómo, a expandir los límites del capitalismo democrático en pos de la soberanía popular.

BIBLIOGRAFIA

- Arévalo, R. y Calello, T. 2003 “Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis”, ponencia presentada al Segundo Congreso Argentino de Administración Pública Sociedad, Estado y Administración Pública “Reconstruyendo la estatalidad: Transición, instituciones y gobernabilidad” Córdoba, 27, 28 y 29 de Noviembre de 2003.
- Boron, A. 2006 “Crisis de las democracias y movimientos sociales en América Latina: notas para una discusión” en *Rebellion.org*, 16/12/06.
- Borón, A. 2001 “La sociedad civil después del diluvio neoliberal” en: Sader, Emir y Gentili, P. (comps.) *La trama del neoliberalismo* (Buenos Aires: EUDEBA).

- Bourdieu P. 1996 “Espíritus de Estado” en *Revista Sociedad* (Buenos Aires) Facultad de Ciencias Sociales, No.8, abril.
- Caldart, R. 2000 “O MST e a formacao dos sem terra: o movimento social como princípio educativo” en Gentilli, P y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada* (Buenos Aires: CLACSO).
- Castel, R. 1998 “La lógica de la exclusión” en Bustelo, E., Minujín, A. (editores) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (Buenos Aires: UNICEF/Santillana).
- Feldfeber, M. 2003 “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina” en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Buenos Aires: Novedades Educativas).
- Feldfeber, M. 2006 “De la Ley ‘Federal’ a la Ley ‘Nacional’: ¿nuevas garantías para el derecho a la educación?” en *Ciencias Sociales*, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (Buenos Aires) N°64, septiembre de 2006, UBA.
- Follari, R. 2003 “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas).
- Gambina, J. 2008 “Argentina: auge, derrumbe y reconstrucción” en Curso virtual “Coyuntura política y luchas emancipatorias”, Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, Mayo de 2008.
- Gluz, N. 2007 “La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, DF) N° 34, julio-septiembre.
- Gluz, N. 2007 “Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas” en *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, organizador Benno Sander, Série Cadernos ANPAE n° 4, Porto Alegre, Brasil, 2007. ISSN 1677-3802

- Gluz, N. y Saforcada, F. 2007; “Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos” en *Revista Educação: Teoria e Prática* (Brasil) vol. 17 N°29, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro.
- Harnecken, M, 2002 *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social* (Madrid: Siglo XXI).
- Leher, R. 2000 “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos ‘novos’ movimentos sociais na educação”, En: Gentilli, P y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada* (Buenos Aires: CLACSO).
- Michi, N. (s/f) “El movimiento son tierra hace escuela” en www.geocitis.com/suredpop/mstescuela2.doc
- Mirza, C. 2006 *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias* (Buenos Aires: CLACSO).
- Ouviña, H. 2002 “Las asambleas barriales y la construcción de lo “público no estatal”: la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” en www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf
- Pineau, P. 1994 “El concepto de ‘educación popular’: un rastreo histórico comparativo en la Argentina” en *Revista de Educación* N°.205 (Madrid) Ministerio de Educación y Ciencia de España, pp: 257-258.
- Puiggrós, A. 1990 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino* (Galerna: Buenos Aires).
- Retamozo, M. 2006 “El movimiento de los trabajadores” en *Nueva Época* (México) Año 19, N° 50, Enero-abril.
- Thwaites Rey, M. 2004; *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*, Prometeo, Buenos Aires.
- Trotta, M. 2003 *La Metamorfosis del Clientelismo Político. Contribución para el análisis institucional* (Buenos Aires: Editorial Espacio).
- Zibechi, R. 2003 “Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos” en *Revista OSAL* (Buenos Aires) CLACSO, N° 9, enero 2003, disponible en www.osal.clacso.org

Zibechi, R. 2005 “La educación en los movimientos sociales” en Programa de las Américas (Silver City, NM: International Relations Center:) Entrada 8 de junio 2005. Disponible en www.americaspolicy.org/citizen.

DE SIMÓN RODRÍGUEZ A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

AVANCES Y DISPUTAS EN TORNO A LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA VENEZUELA BOLIVARIANA

PABLO IMEN*

El mayor desafío de Nuestra América a doscientos años de la Primera Independencia, que podemos leer como una Revolución Inconclusa, es la construcción de un proyecto colectivo de Patria Grande.¹

Ese es el clima que se respira hoy como tarea estratégica, en un proceso que, lejos de ser lineal, está sometido a los vaivenes de las relaciones de fuerza entre los pueblos, sus gobiernos y las fuerzas que pugnan por la restauración neoliberal-conservadora.

* Docente e Investigador; Proyecto UBACyT F112, miembro del Departamento de Educación y Secretario de Investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación. Vicedirector del Programa Latinoamericano de Educación a Distancia (PLED). Graduado en Ciencias de la Educación, especialista en Ciencias Sociales del Trabajo (CEA-UBA) y Maestrando en Política y Gestión de la Educación (UNLU). Docente e investigador de la UBA, asesor de sindicatos docentes. Autor de los libros *La Escuela Pública sitiada. Crítica de la transformación educativa* y *La Escuela Pública tiene quién le escriba. Nuevas orientaciones político-educativas en Venezuela y Bolivia*.

1 Este trabajo hubiese sido imposible sin el valioso aporte del Movimiento Pedagógico Revolucionario de Venezuela. En la persona de Mirna Sojo quiero revelar el agradecimiento a un colectivo que hizo aportes fundamentales a este escrito.

Este artículo inscribe la lectura del Bicentenario bajo un cristal “nuestroamericanista”, lo que da cuenta tanto de su potencial como de las dificultades epistemológicas, teóricas, políticas y prácticas que nos impone la elección de esta perspectiva.

La discusión acerca de aquello que une a nuestros pueblos y a sus gobiernos excede los límites de lo posible, pero dejamos abierto el interrogante de esa identidad que supone una imbricación de lo diverso. Y que supone cierta claridad acerca de cuánto tenemos de común y cuánto de distinto, cuánto de específico y cuánto de universal. Estas complejidades se revelan en todos órdenes de la vida social, y por tanto en la esfera de la educación.

Cabe señalar en primer término el problema del foco educativo: la educación constituye una experiencia social que está presente en todas las prácticas sociales (se aprende a caminar, se aprende a ser miembro de un sindicato, se aprende a ser pareja, hijo y padre) y, por otro lado, constituye un quehacer específico atravesado por otras dimensiones (económica, cultural, histórica, política, etc.). Siendo el fenómeno educativo –como enunciamos– complejo, diremos que nos centraremos en una perspectiva específica: la dimensión de la política educativa. Esto es: en las acciones del Estado con relación a la educación formal, a los procesos de imposición, mediación, adecuación, resistencia o contestación que se generan y respecto de los procesos y resultados que se derivan de estas dinámicas.

La política educativa debe comprenderse, en todo caso, como un territorio de lucha: mandatada desde los intereses del orden para reproducir relaciones de injusticia, está sometida a contratendencias de sujetos que asumen una dirección antagónica, orientada a la emancipación y la igualdad.

Nosotros abrevamos en esta segunda corriente, y concebimos a la educación como un derecho humano.

Por su parte, advertimos que existe un amplio campo de la educación que no es parte de la educación formal y que no será abordada en este estudio. Privilegiamos la política educativa en la medida en que, en esta etapa de la historia, sólo el Estado puede garantizar el derecho a aprender. Por otro lado, la diversidad

de casos nacionales nos obliga a elegir por uno. Lo hacemos con Venezuela por varios motivos.

En primer lugar, porque ha sido el primer país –sin contar el faro siempre vigente de Cuba– que en los albores del siglo XXI avanzó con la instalación de gobiernos radicalmente transformadores.

Segundo, porque su historia contiene a quien podríamos denominar el primer Educador Popular (desde la perspectiva de la política educativa) en Nuestra América. Estamos hablando de Simón Rodríguez.

Finalmente, por la singularidad del proceso de construcción del socialismo del Siglo XXI en Venezuela, por las especificidades de la construcción de una nueva política educativa y por la explícita ligazón que establece la política pública –y la educativa en particular– con el legado de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez, uniendo de una manera orgánica y original pasado, presente y porvenir. O la primera independencia con las nuevas posibilidades emancipatorias a estas alturas históricas.

El 15 de agosto de 2009 se sancionó, en Venezuela, una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) que vino a reemplazar a otra, del mismo nombre, promulgada en 1980. Aunque la nueva ley tenga la misma denominación que la derogada, las distancias entre ambas normas son gigantescas, al punto que responden a proyectos político-educativos antagónicos.²

Entre otros aspectos, la nueva LOE define en su artículo 4º a la educación como “un derecho humano y un deber social fundamental”, agregando que “(el) Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés”. A lo largo de los sucesivos artículos va pergeñando una política educativa emancipadora, orientada a contribuir a la construcción de un nuevo orden social. Es previsible que su sanción genere adhesiones entusiastas como

2 Desde el año 1999 hubo una significativa cantidad de acciones que definieron fuertes rupturas de la política educativa del gobierno bolivariano con las preexistentes, muy especialmente con el Primer Ministro, el Ingeniero Navarro.

oposiciones tenaces en el proceso de fundación de una sociedad socialista.

La nueva LOE –que condensa un proceso muy complejo y rico de debates, construcciones y disputas– ha sido duramente criticada por los viejos factores de poder. Sólo a modo de ejemplo, y con una claridad que no requiere de ningún otro comentario, veamos qué dijo la Cámara Venezolana de Educación Privada. Su presidente, el Sr. Octavio De Lamo afirmó que con esta ley:

[...] los padres y las madres estarán imposibilitados de escoger la educación que desean para sus hijos, los estudiantes no podrán escoger carrera ni dónde estudiarla, pues el Estado se lo impondrá. Además se establece la penalización al ejercicio de la docencia. Hoy en Venezuela –continúa de manera un tanto exaltada– hay que alzar la voz y decir “la radio es mía”; y decir “la escuela es mía”; y decir “el país es nuestro”. Hay que decir “con mis hijos no te metas”, a viva voz y con los puños cerrados.³

De Lamo informó que la cámara que representa está organizando una serie de acciones porque no permitirá que la “revolución entre en los hogares y las escuelas”. Sospechamos que la posición de De Lamo se explicitó sin conocer ni argumentar acerca del contenido de la nueva norma. La exaltación del tono revela, más bien, la resistencia de la vieja clase dominante al avance del proyecto emancipador bolivariano.

Otra perspectiva, antagónica a la sostenida por la Cámara Venezolana de Educación Privada acerca de la LOE, es la sostenida por el Movimiento Pedagógico Revolucionario que sostiene:

Con la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación (...) se sigue profundizando un debate y una práctica en relación a la Educación que tenemos y a la educación que queremos, necesaria, para los pueblos latinoamericanos y caribeños. La LOE, [es el] instrumento legal que suscribimos, porque en ella se expresa una concepción de la educación liberadora o libertaria, que desmonta el principio de la

3 Publicado en “El Nacional.com”. Jueves 6 de agosto de 2009.

división social del trabajo, premisa donde se ha sustentado la educación para la dominación, expresada en la fragmentación del saber (Sojo, Mirna; Izaguirre, Mireya; Cumare, Mayo: 2010).

Los cambios que se vienen operando en materia educativa expresan similares luchas a las que, en todos los aspectos de la vida social, se da entre lo viejo y lo nuevo en la Venezuela Bolivariana.

El presente trabajo intentará revelar la direccionalidad de la política educativa actual, algunas de sus tensiones y su imbricación con el proceso revolucionario en curso, para lo cual es indispensable una visita por la historia reciente de sus luchas y los aportes de Simón Rodríguez.

El maestro de Simón Bolívar es considerado por la propia LOE como fundamento de la política educativa y de la educación pública. En este sentido recuperamos aquí el artículo 14^o que establece lo que sigue: “La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez”.⁴

En una primera sección, nos interesa aportar algunas reflexiones sobre las especificidades de la revolución bolivariana –inscripta en una búsqueda común con otros países de Nuestra América que ha recibido por denominación de “socialismo del Siglo XXI”.⁵ Nos referimos a Cuba, Bolivia, Ecuador y Nicaragua en procesos complejos y contradictorios que están inventando mejores y más justas realidades en esos países. Una de las novedades que queremos resaltar es la fuerte relectura de la historia que los gobier-

4 Veremos luego que aunque el pensamiento de los fundadores es una marca fuerte de la política educativa, este reconocimiento no excluye otros aportes del pensamiento latinoamericano y universal. Aquí sólo queríamos demostrar la importancia que la LOE le asigna al legado de Simón Rodríguez.

5 Existe una pregunta al interior de las corrientes revolucionarias en Nuestra América acerca de lo que supone nominar a los procesos abiertos en Venezuela, Bolivia, Ecuador y Nicaragua como “socialismos del siglo XXI”, apareciendo distintas perspectivas en sus continuidades y rupturas con las experiencias socialistas del siglo XX: ¿qué los une y qué los diferencia? constituye un interesante punto a pensar, debatir y sistematizar.

nos revolucionarios hacen y difunden, recuperando el legado de aquellos que fueron derrotados en esfuerzos emancipadores pero han aportado experiencias y pensamientos que pueden y que están siendo retomados en la lucha por la construcción de lo nuevo.

En este marco, una segunda sección analizarán aspectos de la obra de Simón Rodríguez que consideramos significativos para comprender algunas de sus propias preocupaciones, ensayos, preguntas, su concepción político-educativa y pedagógica. Esos contenidos son recuperados por la LOE y reivindicados como motor del cambio por el Movimiento Pedagógico Revolucionario, fuerte impulsor de los procesos transformadores en la educación pública.

Una tercera sección intentará sistematizar como discurre la política educativa actual, las luchas inmediatas recientes expresadas en torno a la sanción de la nueva LOE. Desde la especificidad del proceso revolucionario en Venezuela, y tras abreviar en los aportes sustantivos de Simón Rodríguez, aspiramos a que se comprendan los principales conflictos, avances, desafíos e interrogantes que se plantean a partir de la sanción de la LOE.

SECCIÓN I

VENEZUELA Y EL SOCIALISMO DEL SIGLO XXI

Si los últimos años del siglo XX parecían signados por la perpetuación de las calamidades neoliberales, el cambio de siglo trajo aparejado un proceso regional inédito en el cual –crisis y estallidos mediante– han surgido gobiernos que, con matices, declararon su voluntad política de superar la herencia del viejo orden. La alternativa se va configurando como un proyecto de autonomía y soberanía regional, plasmando la noción de “unir lo diverso para confrontar con lo antagónico” por medio de nuevas relaciones, prácticas e instituciones. Se registran, pues, diferencias nacionales, y se estructuran tendencias con distintos alcances que tienen sus correlatos institucionales.

La formación de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) expresa la voluntad de unión de los países de Nuestra América terminando con la tutela e influencia de Estados Unidos.

Habilitó iniciativas y dispositivos que fueron útiles tanto para la resolución de conflictos entre países miembros como para el impulso de nuevos emprendimientos conjuntos. Por caso, las complicadas relaciones bilaterales entre Colombia y Ecuador fueron reencauzadas a partir del esfuerzo conjunto de UNASUR. Los proyectos de Telesur y Banco del Sur son ejemplos de creaciones útiles para dar respuestas –distintas– a la existencia de necesidades comunes.

¿Cómo se expresa la diversidad indicada antes? Por un lado, un grupo de países declaró su decisión de construir el socialismo del siglo XXI. Venezuela es uno de ellos. Su expresión político-institucional es la creación de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (ALBA), que viene avanzando en una serie de acuerdos de intercambio y acciones conjuntas que marcan la invención de una nueva globalización, un internacionalismo de nuevo tipo fundado en relaciones de solidaridad, fraternidad, complementariedad, equidad e igualdad entre los pueblos que lo integran y sus gobiernos.⁶ Estos países, así, vienen ensayando profundas transformaciones culturales, socio-económicas y político-institucionales. Una mirada atenta por los caminos que están transitando permite ver algunas diferencias con los procesos revolucionarios que fueron explorados en el siglo XX.

Entre otras cuestiones, nos interesa señalar que los sujetos que sostienen las transformaciones no son sólo aquellos que, derivados de la tradición marxista en su versión ortodoxa, sugerían los viejos manuales soviéticos: el proletariado industrial y sus aliados inmediatos, el campesinado y la pequeña burguesía. El desarrollo capitalista en Venezuela, Cuba, Bolivia, Ecuador o Nicaragua no siguió el camino de Europa (sí es que en Europa hubo *un* camino). De sus realidades se derivan estructuras socia-

6 Integran el ALBA en 2010: Venezuela, Cuba, Bolivia, Nicaragua, Dominicana, Ecuador, San Vicente y las Granadinas, Antigua y Barbuda. Uno de los efectos del golpe en Honduras ha sido, por votación del Parlamento que avaló la destitución ilegal e ilegítima del ex presidente Zelaya, su desvinculación del ALBA.

les y sujetos colectivos diferentes que hacen viable el proyecto transformador. Por caso, tras el diluvio neoliberal Bolivia logró la confluencia de los pueblos indígena originarios, campesinos, los sindicatos campesinos, la Central Obrera Boliviana y de movimientos urbanos en defensa de los recursos naturales. Ese proceso de luchas pudo converger en la construcción de un proyecto político que lleva adelante el Movimiento Al Socialismo bajo el liderazgo de Evo Morales. Tras una feroz resistencia de las oligarquías terratenientes, mediáticas y financieras (con el inestimable auxilio de agencias imperiales como USAID o la propia CIA) el proceso se viene consolidando con claridad. Ecuador también ha tenido como sujetos de la transformación a los movimientos sociales e indígenas, sustento del actual proceso liderado por Rafael Correa. En Venezuela, se registró un desarrollo obrero circunscrito a la producción petrolera y su estructura social más bien revela una sociedad atomizada con millones de excluidos. Fue una crisis orgánica la que puso en marcha el proceso cultural, socioeconómico y político institucional solidarista liderado por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías.

Si los sujetos de la transformación han mutado, las formas de lucha y los medios de acceso al poder estatal también lo hicieron. Frente a la vía insurreccional predominante en el siglo XX, en la actual coyuntura han sido procesos electorales los que instalaron los nuevos gobiernos. Éstos, legitimados por las urnas, tuvieron como primera estrategia el impulso de reformas constitucionales que imprimen un nuevo acto fundacional a las sociedades nacionales. El caso inicial de Venezuela, en 1999, fue luego continuado por Bolivia y Ecuador en muy complejos e interesantes procesos de creación de nuevos contratos en los cuales el Estado asume un rol fundamental en la promoción y garantías de derechos, toma el timón de la economía poniendo límites a la iniciativa privada, ampliando la esfera de la producción estatal e impulsando un firme desarrollo de la economía basada en principios solidarios.

En materia política e institucional, en todos estos países se asiste a la emergencia de exigencias de renovación de las organizaciones estatales preexistentes y a la creación de nuevas ins-

tituciones paralelas –como ocurre en Venezuela con el Proyecto Bandera y las Misiones– que deben contribuir al desarrollo y consolidación de democracias protagónicas y participativas. Como es claro, ninguno de estos procesos opera de manera lineal y directa. Hay aprendizajes, ensayos que implican errores y aciertos inherentes a todo proceso histórico y social.

Lo cierto es que estas reformulaciones en lo cultural, económico-social y político institucional se expresan en transformaciones complejas y profundas.

Así, en todos los países a los que nos estamos refiriendo se desarrollaron (en rigor, se siguen desarrollando) caminos para la superación de las viejas políticas educativas. Ninguna de estas experiencias está exenta de conflictos y contradicciones, de aprendizajes y de dificultades. Pero en general se observan indudables adelantos en la democratización del conocimiento. Aunque no sea ni el único ni el principal indicador, UNESCO declaró libre de analfabetismo a cuatro países en Nuestra América: muy tempranamente, en 1961, a Cuba. En 2005 a Venezuela, en 2008 a Bolivia y en 2009 a Nicaragua. En todo caso, un dato revelador de unos primeros efectos de las nuevas políticas educativas.

¿Pero qué relación tiene esta construcción política pedagógica con el pensamiento de Simón Rodríguez? ¿Qué lectura debe hacerse de la historia para comprender la filiación entre la política educativa actual y la obra emancipadora del maestro de Bolívar? Precisamos hacer un rodeo conceptual para comprender el uso histórico del legado rodriguista.

SECCIÓN II

HERENCIAS DE SIMÓN RODRÍGUEZ

II.1. Historia, presente y futuro

Un rasgo característico del discurso gubernamental en Venezuela (como ocurre con Bolivia y Ecuador) es la referencia permanente a la dimensión histórica. Creemos indispensable leer este fenómeno bajo la perspectiva de Walter Benjamin.

Veamos esta intervención del Presidente Chávez:

No es entonces mera retórica nuestra bolivarianidad. No. Es una necesidad imperiosa para todos los venezolanos, para todos los latinoamericanos y los caribeños fundamentalmente rebuscar atrás, rebuscar en las llaves o en las raíces de nuestra propia existencia, la fórmula para salir de este laberinto, terrible laberinto en el que estamos todos, de una u otra manera. Es tratar de armarnos de una visión jánica necesaria hoy, aquella visión del Dios mitológico Jano, quién tenía una cara hacia el pasado y otra cara hacia el futuro. Así los venezolanos de hoy tenemos que mirar el pasado para desentrañar los misterios del futuro, que resolver las fórmulas para solucionar el gran drama venezolano de hoy (Arnoux, 2008: 40).

Este rescate particular de la Historia cumple dos funciones simultáneas: refutar las versiones de la historia sustentadas por las clases dominantes, y recuperar la memoria de esas luchas como huellas de un camino inconcluso al final del cual se encuentra la redención de todos los oprimidos.

El tono y la interpelación a los luchadores de la historia se entrecruzan con una verdadera teología que está al servicio de los hasta ahora vencidos. Para Walter Benjamin, según Löwy, “(e)xis- te un acuerdo tácito entre las generaciones pasadas y la nuestra. Nos han aguardado en la tierra”. En este sentido,

la rememoración, la contemplación –en la conciencia– de las injusticias pasadas, o la investigación histórica no son suficientes a criterio de Benjamin. Para que la redención pueda producirse, es necesaria la reparación (...) del sufrimiento, de la desolación de las generaciones vencidas, y el cumplimiento de los objetivos por los cuales lucharon y no lograron alcanzar (Löwy, 2005: 59).

La idea mesiánica que Benjamin recupera supone que esa redención de los oprimidos es una misión que nos asignan las generaciones pasadas. Desde esta concepción, puede afirmarse que el Mesías somos nosotros mismos; cada generación tiene una cuota

de poder mesiánico que debe intentar ejercer. Ese Mesías no es individual, sino colectivo.

Y un requisito de esta rememoración para la redención –que presupone un alto nivel de actividad revolucionaria por implicarse en la supresión de todos los mecanismos opresivos– es el recuerdo de todos los sufrimientos de los seres humanos. Para la redención, “cada víctima del pasado, cada intento emancipatorio, por humilde y ‘pequeño’ que haya sido, quedará a salvo del olvido y será ‘citado en la orden del día’, esto es, reconocido, honrado, rememorado”(Lowy, 2005: 64).

La cuestión es, para Benjamin, “enriquecer la cultura revolucionaria con todos los aspectos del pasado portadores de la esperanza utópica: el marxismo no tiene sentido si no es, también, el heredero y albacea de varios siglos de luchas y sueños emancipatorios”: (Lowy, 2005: 68). Lo que importa del pasado es, por tanto, la memoria de las luchas entre opresores y oprimidos, y aquí la categoría “lucha de clases” adquiere el rango de escenario donde convergen la teoría y la práctica. Frente a una lectura burguesa y oficial de la historia, que contempla el pasaje de un período a otro, o de una etapa a otra como un “progreso”, la visión de Benjamin indica que

la historia se le manifiesta como una sucesión de victorias de los poderosos. El poder de una clase dominante no se deduce simplemente de su fuerza económica y política, de la distribución de la propiedad o de las transformaciones del sistema productivo: siempre implica un triunfo histórico en el combate contra las clases subordinadas. (...) Benjamin la percibe ‘desde abajo’, desde el lado de los vencidos, como una serie de victorias de las clases dirigentes. (...) Sin embargo, cada nuevo combate de los oprimidos pone en entredicho no sólo la dominación presente, sino también esas victorias del pasado. (...) Las luchas actuales ponen en cuestión las victorias históricas de los opresores porque socavan la legitimidad del poder de las clases dominantes, antiguas y presentes (Lowy, 2005: 69-70).

¿Qué lectura de la historia habrá de hacerse, entonces? No se trata de ratificar la visión de los vencedores, sino de captar el mo-

mento de peligro, en que el orden opresivo fue puesto en cuestión y sometido a la dura experiencia de la rebeldía insurrecta. Hay que arrancar la tradición al conformismo, y una perspectiva histórica revolucionaria sabe que:

la victoria del enemigo actual amenaza incluso a los muertos (...) mediante la falsificación o el olvido de sus combates. Ahora bien, “ese enemigo no ha cesado de triunfar” y el pasado, desde el punto de vista de los oprimidos, no es una acumulación gradual de conquistas, como en la historiografía “progresista”, sino más bien una serie interminable de derrotas catastróficas: aplastamiento de la rebelión de los esclavos contra Roma, de la revuelta de los campesinos anabaptistas en el siglo XVI, de junio de 1848, de la Comuna de París y de la insurrección espartaquista en Berlín en 1919 (Lowy, 2005: 77).

Prosigue al análisis:

Ahora bien, quién domina es siempre heredero de todos los vencedores. Por consiguiente, el establecimiento de una empatía con el vencedor beneficia siempre a quién domina. (...) Todos los que hasta aquí obtuvieron la victoria participan de ese cortejo triunfal en el que los amos de hoy marchan sobre los cuerpos de los vencidos de hoy. A ese cortejo triunfal, como fue siempre costumbre, pertenece el botín. Lo que se define como bienes culturales. Quién profese el materialismo histórico no puede sino contemplarlos con una mirada llena de distancia. Pues, al pensar en su origen como un todo, ¿cómo no estremecerse de espanto? (...) No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. (...) Por eso el teórico del materialismo histórico se aparta de ellos tanto como le es posible. Su tarea, cree, es cepillar la historia a contrapelo (Lowy, 2005: 81).

No hay lucha por el futuro si no hay memoria del pasado, que en el caso de los vencidos adquiere una naturaleza antagónica a la de los panteones del pasado de los vencedores. La memoria de los vencidos revela un carácter subversivo ya que:

no se instrumenta al servicio de ningún poder (...). Es evidente que la rememoración de las víctimas (...) solo tiene sentido si se convier-

te en una fuente de energía moral y espiritual para quienes luchan hoy. (...) A juicio del autor de las tesis, lo importante es que la última clase sojuzgada, el proletariado, se perciba a sí misma como heredera de varios siglos o milenios de luchas, de los combates fallidos de los esclavos, los siervos, los campesinos y los artesanos (Lowy, 2005: 130-132).

Como lo expresa el propio Benjamin, despidiéndose, asumiéndose como uno de los derrotados de los que habla en sus tesis: “No pedimos a quienes vendrán después de nosotros la gratitud de nuestras victorias, sino la rememoración de nuestras derrotas. Ése es el consuelo: el único que se da a quienes ya no tienen esperanzas de redención”(Lowy, 2005: 135). Detrás de esta oposición al tiempo lineal de los vencedores, se esconde la crítica a la noción de progreso humano. Puede haber algunas áreas de la vida social que efectivamente expresen un desarrollo progresivo, como ocurre con la adquisición de conocimientos, pero no ocurre lo mismo con las dimensiones ético-política, o las del afecto y el sentimiento. En este marco el progreso es una coartada de los vencedores, pero la verdadera historia da cuenta de actos que interrumpen ese autoproclamado progreso –como ocurre con las Revoluciones– que se proponen salvar el espíritu de los oprimidos: “La conciencia de hacer estallar el continuo de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción. La Gran Revolución introdujo el nuevo calendario. El día del comienzo de un nuevo calendario funciona como un recolector histórico de tiempo” (Lowy, 2005: 144-145).⁷ Y, en el fondo, ese

7 Löwy señala, y es oportuno decirlo en estos tremendos días en que el Estado de Israel perpetra el genocidio contra Palestina, que los principales feriados del calendario judío están consagrados a la conmemoración de acontecimientos redentores: la salida de Egipto (*Pésaj*), la rebelión de los Macabeos (*Hanuká*), el salvamento de los exiliados en Persia (*Purim*). Y agrega que el imperativo del Recuerdo es uno de los elementos centrales de la Pascua Judía: recuerda a tus ancestros en Egipto, como si tú mismo hubieses sido esclavo en esos tiempos (Lowy, 2005 : 144-145).

mismo día vuelve siempre en la forma de los días de fiesta, que son días de conmemoración (Lowy, 2005: 142-143).

Estas razones nos permiten comprender los motivos por los cuales Simón Rodríguez y su obra constituyen referencias imprescindibles para comprender el proceso político-educativo vigente en la Venezuela Bolivariana.

II.2. El pensamiento rodrigueano y la nueva LOE

Simón Rodríguez fue definido, con justicia, como el primer educador popular de Nuestra América. Es necesario advertir que esta definición no implica la inexistencia de prácticas previas de educación popular –que como práctica social reconoce una larga historia de ensayos, aciertos, aprendizajes, límites, errores y rectificaciones– sino que su mérito ha sido poner en marcha propuestas pedagógicas emancipadoras en un tiempo histórico de aires y conquistas libertarias, en el que las corrientes más avanzadas y revolucionarias fueron finalmente derrotadas hasta nuevo aviso.

Era, en efecto, un maestro de vanguardias que generó prácticas enteramente novedosas, y que además de crearlas, reflexionó y escribió sobre sus fundamentos y sus proyecciones.⁸ Su accionar fue, cabe señalar, a contracorriente. Si bien una parte muy importante de sus escritos se perdieron en un incendio, ha quedado una serie de trabajos que marcan la dirección inequívocamente transformadora de sus concepciones políticas y pedagógicas. En este orden –su visión del mundo y luego el lugar de la educación–

8 Por dar un ejemplo que no es sustantivo pero que da cuenta de su carácter provocador, el chileno Augusto Orrego relata en su obra *Retratos* (1917) una evocación que un señor Lastrarría hace de Simón Rodríguez de su paso por una escuela de Valparaíso, en el barrio de la Rinconada donde mantenía la escuela más desierta del lugar: “Entre las originalidades de esa escuela nos recordaba el mismo señor Lastrarría de haber oído hablar de la manera como Don Simón enseñaba anatomía. Un testigo presencial vio colocados a sus discípulos a ambos lados de la sala, y a don Simón pasearse delante de ellos completamente desnudo para que se acostumbraran a ver cuerpo humano. Es fácil concebir la inagotable hilaridad que debía producir esta singular resurrección del liceo griego en una sociedad semibritánica”. (Rodríguez, 2008: 11).

es preciso analizar su perspectiva, pues la política constituía el norte de su acción pedagógica –la formación de Ciudadanos para una verdadera República.

El modelo social que promovía era igualitario, condenando expresamente las relaciones de explotación. Su punto de partida es contra las justificaciones del egoísmo liberal. Veámoslo en sus propias palabras:

Libertad personal y derecho de propiedad *se oyen alegar, con frecuencia, por hombres de talento. La primera*, para eximirse de toda especie de cooperación al bien general

–Para exigir servicios sin retribución y trabajo sin recompensa.

–Para justificar su inacción con las costumbres, y sus procedimientos con las leyes –*todo junto...* Para vivir INDEPENDIENTES en medio de la sociedad. El segundo para convertir la USURPACIÓN en posición (natural o civil) –la posesión en propiedad –y, de cualquier modo, GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien fuere el tercero), a título de LEGITIMIDAD (y la legitimidad es un abuso tolerado) TODO en virtud de enredos evasivos, dilatorios (...) y otros de juicios posesorios (...) y otros. (Rodríguez, 2008: 54)

De ello se desprenden razonamientos consistentes:

Dedúzcanse, pues, de esta breve demostración, las máximas siguientes:

1º No hay convención que dé aun hombre a otro hombre *en propiedad* –ni conveniencia que lo haga dueño de la industria ajena.

2º Las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos –y este consentimiento *perece* con los que lo dieron: –los muertos *fueron*– pero no *son*, personas: –la persona moral no existe sin la persona real: –no hay atributo sin sujeto.

3º La voluntad de uno no debe excitar a la de otro, sino por utilidad de ambos –ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial (Rodríguez, 2008: 57).

La sociedad igualitaria y republicana que debe construir América debe ser original, no puede esperarse una copia lisa y llana de Europa o Estados Unidos. La construcción de esa sociedad nueva

tiene como herramienta fundamental la educación pública, lo que implica la responsabilidad de los Estados en garantizar el derecho a la educación, vinculada a la defensa de un proyecto común:

La Instrucción pública en el siglo XIX, pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El gobierno debe colonizar con sus propios habitantes –para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez– y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: “Se desprezará al que, pudiendo, no quiera concurrir, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar”(Rodríguez, 2008: 68).

Como también expresa este párrafo con claridad, la contrapartida de la responsabilidad gubernamental por la garantía del derecho a la educación se complementa con la obligatoriedad. Supone una corresponsabilidad entre la instancia oficial y la sociedad en su conjunto –incluido el educando y su familia. La sociedad de aquel momento y sus factores de poder son denunciados por Simón Rodríguez, quien aún sosteniendo la fe cristiana es particularmente duro con el posicionamiento de la Iglesia. Esta institución defiende la sumisión popular al poder de los gobernantes:

El año 29, se apareció, en las Gacetas, con su compañero, por un efecto de la *Popularidad* de algunos Soberanos, a solicitud de ciertos Escritores filantrópicos –con el fin de instruir a las masas (...) descarriadas por la revolución (...) con sus derechos y deberes (...) no Sociales sino *Morales*; y la *Moral* es, que retrocedan al estado antiguo, de subordinación a sus legítimos Príncipes y Señores. No creyéndose seguros en la *Moral*, pasaron a la Religión, y ya los derechos y deberes no son *Morales* sino *Religiosos*: -la Religión, pues, da el derecho de oprimir al prójimo, y al prójimo le impone el deber de aguantar. –Por este principio, los Ministros del altar son, por una parte, sustentáculos de la Vanidad, y por otra, instrumentos serviles de la Especulación: -su ministerio es andar por los Campos, por las

Manufacturas y por los Almacenes, predicando a todo fiel Cristiano, sumisión a los Hacendados, a los Fabricantes y a los Mercaderes llamando *Resignación*, la ciega obediencia de los brutos, y *Virtud*, la estúpida conformidad con la voluntad del Patrón, -todo respaldado con los altos designios de la PROVIDENCIA (modo cortés de insultar a la Divinidad).

Los Clérigos vienen a figurar en el proyecto –como AGENTES DE NEGOCIOS (mediante una escasa renta) de todo el que quiera ENGRANDECERSE y como COMISIONADOS (mediante un tanto por ciento) todo el que quiera ENRIQUECERSE A buen estado ha venido a parar la Religión: los Ministros deben estar muy satisfechos de sus nuevas funciones. No se puede esperar más, de quien vuelve las espaldas a la Luz, para encaminarse a las tinieblas (Rodríguez, 2008: 111-112).

De estas ideas se va configurando una concepción de República democrática, que cuestiona el fondo elitista de las concepciones dominantes acerca del gobierno de nuestros países. Una democracia sustantiva, una democracia participativa. Señala:

La suerte futura de las Naciones, no está confiada al modo de pensar DE UN HOMBRE NI DE MUCHOS, sino al de LOS MÁS. El interés Social es un compuesto de muchos intereses.

Intereses *económicos, morales, civiles, políticos*. Cuando hay que tratar el Interés General de una secta se llama a Concilio Ecuménico = el interés SOCIAL pide que la nación esté en Congreso perenne...sin elecciones, sin suplentes, sin recesos (...) En una palabra sin farsas. Sobre todo sin esa *cómica facultad ordinaria* de Imponer Silencio (...) al SOBERANO!!! para echarlo de su Palacio por *conservar el orden*, cerrarle las puertas y dejarlo en la calle *por conviene* hasta que habiendo cesado el motivo de *conveniencia pública* que obligó al Ejecutivo a usar del *alto poder* que la Constitución Política del Estado *puso en sus manos* y *confió a su prudencia* para conservar el *sagrado depósito* de las *Leyes Patrias* (Rodríguez, 2008: 164-165)

La función social de la Educación es resaltada por Simón Rodríguez por su capacidad de generar nuevos sujetos sociales. Reivin-

dica así a los excluidos, a los discriminados, a los señalados por la cultura entonces dominante .Dice, desafiante:

Si la Instrucción se proporcionara a TODOS (...) ¿cuántos de los que despreciamos, por ignorantes, no serían nuestros consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos? ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de nuestras llaves? ¿Cuántos de los que *tememos* en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje? No echamos de ver que los *más* de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que *muchos*, de los que ocupan las Cátedras, –que las *más* de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia; en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay *muchísimos* que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela (Rodríguez, 2008: 115).

La reivindicación de los oprimidos es de una enorme significación filosófica, antropológica y política. La defensa de las mujeres, en particular, se revela en estas y otras intervenciones del maestro de Bolívar. Por tanto, la naturaleza de la República descansa en un proyecto colectivo que promueva una democracia protagónica y participativa –diríamos hoy– en el que la Educación juega un papel de primer orden:

(...) el único medio de establecer la buena inteligencia es que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA. Sin Conocimientos el hombre no sale de la esfera de los BRUTOS y sin conocimientos sociales es ESCLAVO. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos *En creer que Gobierna porque Manda prueba ya que piensa POCO. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el Gobierno prueba que YA NO PIENSA.* (...) Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA (Rodríguez, 2008: 91-92).

Esta afirmación del conocimiento como algo que es de todos viene a contestar algunas definiciones que Simón Rodríguez denuncia como una falacia destinada a someter a las mayorías:

Los pueblos pueden engañarse también (y veremos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque gentes de poco talento (...) o de ninguno (...) les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece a los que la dirigen, no a los que la componen – que haciendo lo que se les manda sin *preguntar porqué*, han llenado su deber- que el hacer la menor observación sobre el gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, en el externo un crimen horrible (...) ¡IMPERDONABLE! (...) que el soberano debe mandar castigar, al instante, so pena de encargar su conciencia.- ¿Es ignorancia esta? ¿o no?-¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene? ¿O no? (...) Con una razón tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social? (Rodríguez, 2008: 61).

Esta concepción que concibe a la educación como instrumento fundamental de participación es el sustento político y filosófico que justifica la noción de educación como derecho humano o social. Dice Simón Rodríguez:

La SOCIEDAD para aprovechar de estas facultades, debe, no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla y obligar a adquirirla. Hay un modo de proceder, en esto, que facilita las operaciones y asegura el resultado. *Se propondrá el lugar que corresponde* (Rodríguez, 2008: 135-136).

Aquí queda establecido un papel fundamental que sólo puede jugar el Estado como garante de derechos: “Asuma el GOBIERNO las funciones de PADRE COMÚN en la educación, GENERALICE la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero” (Rodríguez, 2008: 60) Pero la educación para pobres no es una acción asistencial, sino social, política, económica y educativa. Dice reivindicando medidas tomadas por Bolívar:

Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos (...) no en *Casas de misericordia* a hilar por cuenta del Estado –no en *Conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores –no

en *Cárceles* a purgar por la miseria o los vicios de sus padres –no en *Hospicios* a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas *cómodas y aseadas*, con piezas destinadas a talleres, y éstos surgidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. (...) La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles –asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento (...) era *colonizar el país con sus propios habitantes*. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia (Rodríguez, 2008: 25-27).

La defensa del rol del Estado como garante se combina con una profunda crítica a la educación privada: “hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN es (...) diga cada Lector todo lo malo que pueda, todavía le quedará mucho por decir”.(Rodríguez, 2008: 75). Y luego, de modo complementario:

“Todos los gobiernos saben (cuando quieren) *generalizar* lo que es, o lo que les parece conveniente, pero solo un Gobierno ILUSTRADO puede generalizar la Instrucción (...) dígame más (...) lo debe: por sus luces lo obligan, a emprender la obra de la ilustración con otros –y le dan fuerzas que oponer a la resistencia que le hacen los protectores de las costumbres viejas” (Rodríguez, 2008: 41-42).

Si la educación, pues, es para todos porque todos componen la sociedad, y la sociedad es un proyecto colectivo, Simón Rodríguez pregunta –y contesta– acerca de cuáles son las cuestiones sobre las cuales las personas deben ser educadas:

Piénsese en las cualidades que constituyen la Sociabilidad, y se verá que, los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimiento: por consiguiente, que han de recibir cuatro especies de instrucción en la primera y segunda edad. Instrucción social, para hacer una nación prudente. Instrucción corporal, para hacerla fuerte. Instrucción técnica, para hacerla ex-

perta. Instrucción científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es *animal racional*: sin ellos, es un *animal*, diferente de los demás seres vivientes, sólo por la superioridad de su instinto. (...) No será ciudadano el que para el año de tantos no sepa leer y escribir (han dicho los Congresos de América), está bueno; pero no es bastante: ¡Ideas!, ¡Ideas! Primero que Letras. La Sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América. Enseñen, enseñen: repítaseles mil veces: enseñen (Rodríguez, 2008: 63-69)

El carácter de la educación es, así, nacional, y el trabajo pedagógico consistente con el objetivo de la formación de sujetos libres:

La Instrucción debe ser nacional –no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres –no darse en desorden, ni de prisa, ni en abreviatura. Los maestros, no han de enseñar por apuesta ni prometer maravillas (...) porque no son jugadores de manos –los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen– en fin, nada ha de haber en la enseñanza que tenga visos de farsa: las funciones del maestro y las de un charlatán, son tan opuestas que no pueden compartirse sin repugnancia (Rodríguez, 2008: 46).

La Educación que propone Simón Rodríguez es, explícitamente, Popular. Y no sólo porque abarca a todos y todas, sino porque su contenido trasciende (aunque incluye) el limitado concepto de “instrucción”:

El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL. INSTRUIR no es EDUCAR ni la *Instrucción* puede ser equivalente de la *Educación*. Aunque *Instruyendo se Eduque*. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social –véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias (Rodríguez, 2008: 41).

Un principio educativo que impulsa Simón Rodríguez es la enseñanza de la naturaleza:

VENTAJAS del estudio de la NATURALEZA. Conocer la Naturaleza, en cuanto nos es permitido (...) es un DEBER. Porque estamos rodeados de Cosas, y sorprendidos por accidentes, que llamamos CIRCUNSTANCIAS, y viendo FENÓMENOS que podemos, y que, en muchos casos, nos conviene SABER EXPLICAR. Dependemos de las CIRCUNSTANCIAS, luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles. Si, en el Colegio nos enseñarán Ciencias Exactas y de Observación, los jóvenes aprenderán a apreciar lo que PISAN, y se abrirán MUCHAS CARRERAS (Rodríguez, 2008: 216).

Hay también un principio moral que debe sostener la educación: es indispensable superar el egoísmo, que es un atributo de la infancia:

Todo lo que nos agrada, nos parece estar *en el orden*, y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una *Conveniencia*. Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aunque haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable – los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas: Y como las Ideas vienen de las cosas TRATAR CON LAS COSAS es la *primera parte de la educación* y TRATAR CON QUIÉN LAS TIENE es la *segunda*. (Rodríguez, 2008: 155).

Otro principio pedagógico es el estímulo de la curiosidad:

La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia (no se entra en la cuestión fisiológica (...)). La curiosidad es el motor del *saber*, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y conducir en direcciones opuestas (...) al *sublime* saber o a la *crasa* ignorancia. *Adelanta* el que yerra buscando la verdad (...) *se atrasa* el que gusta de añadir errores a los errores (Rodríguez, 2008: 58).

Y considera fundamental la formación de sujetos con capacidad de argumentación, que se debe expresar en la forma y el contenido del acto pedagógico:

El estímulo de la curiosidad no es obstáculo a una formación que sustente procesos fundados de razonamiento, sino su complemento:

Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en (...) REPÚBLICA a buscar desde su infancia RAZONES y proporciones y en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir RAZONES y CONSECUENCIAS en las providencias y en los procedimientos del Gobierno para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean *gratuitas* ni sus opiniones infundadas por eso se dice que la Geometría rectifica el RACIOCINIO. Por falta de Lógica en los Padres, de Celo en los Gobiernos y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número.

La *enseñanza* se reduce a *fastidiarlos* diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así, y siempre así sin hacerles entender porqué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son (...) *como lo observa el naturalista francés* los *dotes* más precisos del hombre. No hay *Interés* donde no se entrevé el *fin de la acción*. Lo que no se *hace sentir* no se *entiende* y lo que no se *entiende* no interesa. Llamar, captar y fijar la atención son las tres partes del arte de enseñar, y no todos los maestros sobresalen en las tres (Rodríguez, 2008: 75-76).

Muy tempranamente Simón Rodríguez entiende a la institución escolar como un proyecto colectivo. Antes de sus veinticinco años, en sus “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, propone un mecanismo de funcionamiento donde el cuerpo docente debe reunirse regularmente a discutir su práctica:

El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes

siguiente. (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser *La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas*, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...) No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia”.⁹

En suma, el legado de Simón Rodríguez –que aquí hemos recorrido muy sumariamente, para comprender los debates presentes– tiene una vigencia y un valor innegable en el diseño de políticas educativas emancipadoras y en la reflexión sobre la propia práctica docente.

Sus ideas sobre la formación de republicanos de una democracia sustantiva –para ello debía servir la educación–; sus claras posiciones a favor de la responsabilidad indelegable del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad; la exigencia del laicismo y la crítica profunda a la educación privada; sus enunciados a propósito de la exigencia de crear un modelo propio; sus definiciones en relación al derecho de los seres humanos a una formación integral, con autonomía de pensamiento y comprometidos con un proyecto colectivo han dejado una marca y una asignatura pendiente que la Revolución Bolivariana va retomando.

Éstos legados son recuperados en el actual proceso revolucionario bolivariano, y la LOE refleja estos anclajes tan lejanos

9 “Será el medio más eficaz que pueda ponerse para que las Escuelas vayan siempre en aumento” (Rodríguez, 1954: 17).

en el tiempo y tan cercanos en los sueños de una educación liberadora. Surgen conceptos nunca antes escuchados –“soberanía cognitiva” y “desarrollo endógeno”– que ponen en cuestión los principales bastiones de la educación capitalista y, más concretamente, los postulados que sustenta la pedagogía neoliberal que se expresa en un ideal mercantil de “calidad educativa”.

Las ideas acerca de que hay que educar repetidores de saberes elaborados por expertos, sobre que el sistema educativo debe formar empleados dóciles al servicio del lucro capitalista o que las instituciones escolares deben modelar ciudadanos eunucos cuya única actividad cívica es el voto periódico a los representantes del privilegio, son denunciadas por la actual política educativa y superada a través de un camino donde todos los supuestos son revisados, denunciados, reformulados y recreados al servicio de otro modelo de sociedad y de ser humano. Veamos algunas de estas construcciones en marcha.

SECCIÓN III

DISPUTAS ALREDEDOR DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PASADA Y PRESENTE EN VENEZUELA

III.1. La construcción de un nuevo modelo educativo

En materia educativa, el proceso revolucionario se desarrolló de manera compleja, aunque pueden registrarse indiscutibles avances en materia de democratización profunda de la educación concebida como derecho humano. Estos avances se fundan en la firme voluntad política de transformar la realidad, y se apoyan en una tradición de lucha en defensa de una educación pública y emancipadora.

Desde al menos los años ochenta se desplegó un aguerrido Movimiento Pedagógico Revolucionario, que tuvo una participación muy significativa en los procesos de reforma que atravesó Venezuela en la última década del siglo XX. Lo hizo dando la batalla en contextos bien diferentes: el de la imposición neoliberal y el de la ruptura revolucionaria, que se dieron de manera sucesiva e inmediata.

En efecto, a partir de 1997 fue convocada una Asamblea Nacional de Educación que elaboró como producto de ese debate –enmarcado por las políticas neoliberales– el *Compromiso Educativo Nacional*. Aunque en aquel espacio político-educativo dieron su disputa sectores enrolados en la defensa de la educación pública, la hegemonía neoliberal se impuso y se expresó en el texto citado. Dicho documento se propone contribuir “a la solución de la crisis de eficacia y legitimidad del Estado Nacional, desde la especificidad del *sistema de gobernabilidad pública*” (Bonilla Molina, 2004: 49).

El triunfo electoral de Hugo Chávez en 1998 abrió un proceso enteramente distinto. El cambio se procesó por vía electoral y a través de una Asamblea Constituyente que alumbró la Constitución Bolivariana de Venezuela.

A partir de la campaña presidencial del entonces candidato Hugo Chávez, se comienzan a escuchar planteamientos en torno a la conveniencia de una *Constituyente Educativa*, que reivindique la *acción educativa como un hecho político y la escuela como un escenario que expresa relación de poderes*. (...) Durante todo ese año (1999) se realizan un conjunto de consultas a lo largo y ancho de la geografía nacional, cuyas *conclusiones* se elaboran en forma de *síntesis* y se *presentan* en Diciembre de 1999 desde Río Chico, bajo la denominación de *Proyecto Educativo Nacional (PEN)*, versión preliminar. Las consultas continúan durante todo 2000, produciéndose a finales de ese año una *versión enriquecida del PEN* con los aportes hechos por maestros, representantes, estudiantes y comunidad. (...) Para el *PEN* en la perspectiva de los *planteamientos alternativos* y los *discursos contrahegemónicos*, la interpretación de lo actuado por el sistema educativo y su prospectiva deben fundamentarse en un *análisis comprometido* con la causa de los *excluidos, los explotados, los marginados* (Bonilla Molina, 2004: 53).

El Movimiento Pedagógico Revolucionario, que reconoce sus orígenes en los años ochenta, fue tal vez el más relevante promotor de la crítica sistemática de la educación neoliberal y el impulsor de un nuevo modelo educativo, de signo emancipador.

Sus trabajos dan cuenta de una crítica fundante al orden capitalista, basado en la denuncia de relaciones de opresión y de explotación. Uno de los más eficaces mecanismos de reproducción de la injusticia es la división social del trabajo. Dicha configuración social se revela directamente en los modelos educativos dominantes. Esta organización supone:

- La separación entre el saber y el hacer, es una consecuencia de la división del trabajo, que se desagrega en el terreno epistemológico, pedagógico, comunicativo y organizativo;
- Separación entre investigador-investigado en el modo de producción de conocimiento;
- Divorcio entre profesor-alumno en el proceso de enseñanza –aprendizaje;
- Contradicción entre emisor-receptor en el proceso comunicativo;
- Distancia entre dirigente-dirigido en el plano de la organización (Lanz Rodríguez).

Este modelo cuestionado presuponía a la vez una contradicción entre la escuela y la comunidad: más que un muro separaba a la institución de los sentires y los saberes del contexto histórico-social en que se enclavaba el edificio escolar.

En un mismo sentido fragmentador se registra el conflicto en torno al monopolio de los saberes legítimos. Allí la compleja relación entre expertos, funcionarios ministeriales, directivos y supervisores tiene como efecto inmediato la desvalorización de los saberes no solo de los propios enseñantes, también de sus alumnos y, como quedó esbozado en el párrafo anterior, de los propios miembros de la comunidad.

Un nuevo campo de fragmentación era el propio currículo, que se expresaba en la atomización del conocimiento. La organización de las asignaturas, los abordajes especializados que perdían de vista la totalidad eran una expresión directa de esta organización del trabajo escolar. Como señala Lanz Rodríguez:

Tales contradicciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudios, las estrategias metodológicas y las didácticas, el

régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación de clase y alineación de los pupitres. Esas implicaciones de la división social del trabajo en la escuela nos permiten comprender el currículo y su administración: -separación de materias teóricas y prácticas; -distinción entre ciclo básico y especialidad; -tipo de integración entre las diversas asignaturas; utilización del tiempo escolar: turno, horario (Lanz Rodríguez).

Frente a esta configuración de relaciones, el Movimiento Pedagógico Revolucionario plantea el horizonte de la superación de la división social (capitalista) del trabajo y se propone, en el “mientras tanto”, algunas estrategias específicamente pedagógicas de la lucha política y educativa. En ese marco se comprende el desarrollo de la propuesta político-educativa denominada INVEDECOR. Es una iniciativa que, aunque tiene un fuerte anclaje en la dimensión pedagógica, está concebida como un modo de articulación entre modelo de sociedad, política, cultura, política educativa y lo específicamente pedagógico. Su nombre surge de la combinación de las primeras letras de Investigar, Educar, Comunicar y Organizar, lo cual supone un nuevo modo de pensar la institución escolar, su relación con el contexto, la relación pedagógica y el propio sentido de la práctica docente.

Desde el punto de vista metodológico investigar, educar, comunicar y organizar tiene efectos múltiples, tanto en la reconfiguración del propio trabajo docente, como en la construcción del currículo y en las relaciones entre la institución educativa y la comunidad. Pero el INVEDECOR no queda enteramente comprendido si no se percibe como una práctica social que se orienta a la construcción de un orden socialista, contribuyendo a construir una nueva hegemonía desde la educación popular.

Este método tiene el atributo tanto de reconfigurar el propio trabajo docente, como la construcción del currículo y las relaciones entre la institución educativa y la comunidad. La idea básica de que la educación debe constituirse como una práctica social formadora de hombres y mujeres libres, solidarios con un pro-

yecto colectivo, instala una nueva noción acerca de cuáles son los conocimientos legítimos y válidos.

Contrapone así a la dictadura del conocimiento experto una construcción curricular en la que se opera un profundo diálogo entre distintos saberes –incluyendo todos los puntos de vista en el acto pedagógico (los del conocimiento especializado, claro, pero también de la comunidad y sus organizaciones, de los educadores y de los educandos).

Así pues, van surgiendo respuestas para superar el modelo educativo heredado del periodo neoliberal y los caminos que se van ensayando dejan entrever lo desafiante y complejo de lo actuado. He aquí una máxima rodrigueana en acción: el “inventamos o erramos” a los fines de formar republicanos para una sociedad de iguales como base fundante de estos valiosos ensayos en curso.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario fue un actor fundamental en la primera etapa del proceso transformador bolivariano, co-dirigiendo un camino inédito que se expresó en la Constituyente Educativa y su producto, el Proyecto Educativo Nacional.

Ellos mismos enuncian las propias contradicciones del proceso bolivariano, cuestionando las políticas implementadas tras la salida del Ministerio del Ingeniero Héctor Navarro. Allí se señala como las sucesivas gestiones desconocieron la historia generada desde los movimientos sociales de base así como los procesos consultas generados desde la administración Navarro, al inicio del proceso. Las actitudes que interrumpieron el proceso participativo y democrático de construcción de una educación pública emancipadora se reflejó en un retroceso de los niveles de participación de los colectivos docentes, estudiantiles y de organizaciones populares que ahora se vuelve a recuperar y profundizar sobre lo hecho hasta ahora.

Se ve como los reclamos del Movimiento Pedagógico fueron escuchados por el Presidente Chávez, quién tomó la decisión de asignar al Ingeniero Navarro el timón de la política educativa, y es en ese contexto en el que se retoma el debate nacional que con-

cluye en la Ley Orgánica de Educación, sancionada finalmente en agosto de 2009.

Veamos algunos puntos fundamentales de su contenido.

III.2. La Ley Orgánica de Educación

La nueva Ley Orgánica de Educación plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo señala que esta norma regulará “principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés” En un mismo sentido, su artículo 4º define a “La educación como derecho humano y deber social fundamental”, y complementariamente, reafirma a continuación:

El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. (...) En las instituciones educativas oficiales, el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (...). (Artículo 5º).

El artículo 6º refiere a las funciones que ha de llevar adelante el Estado: el derecho a la educación va acompañado con los derechos de los docentes a condiciones laborales dignas “que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su nivel de desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión” (6.1.j). Las tradicionales funciones de planificación, ejecución, coordinación de políticas y su contrapartida de regulación, supervisión y control se constituyen ahora en dispositivos para un modelo educativo emancipador. Sólo a modo de ejemplo, la tradicional supervisión ahora pasa a denominarse (y a ser) acompañamiento pedagógico.

Si se trata de construir un nuevo orden social, también aquí la educación juega su parte al comprometerse el Estado a financiar políticas que apuntalen procesos de inclusión social e integración cultural y educativa regional y universal.

En el acápite referido a los fines, se plantea el muy rodrigueano de formar para la democracia participativa y protagónica; la formación “para la emancipación” y se establece que la educación “es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurlingüe” (artículo 3°).

Reconoce una base doctrinaria al rescatar el pensamiento de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, pero este legado se propone de modo actualizado e impulsor del humanismo social. La norma se declara abierta “a todas las corrientes del pensamiento” (artículo 14°). Otra máxima que recupera los pensamientos de los fundadores se expresa en el artículo 15° en el que establece el compromiso de “Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo social, humanista y endógeno”. En un sentido complementario, se expresa “formar en, para y por el trabajo social liberador” e impulsar la integración latinoamericana.

La organización del sistema educativo es definida como “un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano” (artículo 24°). La dimensión pedagógica tiene una enorme relevancia, incorporando conceptos enteramente novedosos en la definición de las políticas educativas. La propuesta es lograr

el desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales. (6.3.d).

Aquí aparece el aporte sustantivo que el Movimiento Pedagógico Revolucionario reivindica como superación de la división social del trabajo, lo que se expresa a la vez en un currículo que es proceso y producto de un verdadero diálogo de saberes, promovándose “el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes” (artículo 6.5.a). Se valoriza especialmente la educación intercultural, fomentando:

programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, su cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros así como su organización social, política, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad. (Artículo 27°).

La concepción pedagógica revelada en estas líneas tiene un correlato directo con la metodología de evaluación –y por tanto de calidad subyacente:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cualitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. (Artículo 44°).

Para avanzar en estas cuestiones también son reformulados los principios del gobierno de la educación. La Ley establece en este sentido:

La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social. (6.3.j).

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas– asume la dirección de la política educativa. Pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los distintos niveles y ámbitos de participación:

El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, de acuerdo con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. (Artículo 43°).

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión del sistema, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado. Lo hace diferenciadamente para la Universidad. Así, el Estado promoverá una política:

de territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible. (6.3.c).

Pero también establece mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema. Estos fueron aportes concretos del Movimiento Pedagógico Revolucionario:

El Estado, a través del órgano de competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y

la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley. (Artículo 19°).

En términos de la vida de las instituciones educativas varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En primer lugar, resaltando especialmente el lugar de la comunidad educativa. Dice textualmente:

La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el sistema educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres (...), estudiantes, docentes, trabajadores administrativos (...) obreros (...) de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros (...) de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte (...). (Artículo 20°).

Un lugar específico tienen los propios estudiantes, a quienes se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales:

En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante

la participación protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad. (Artículo 21”).

Además de la “comunidad educativa” el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así regula la relación entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos la norma en la que el Estado promueve la participación social:

A través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa. (6.4.a).

Y no sólo las familias, es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. Así, retomando aquí los aportes del Movimiento Pedagógico Revolucionario, vemos los modos por los cuales el Estado promueve la efectiva participación “(de) las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de control social (...)” (6.4.b).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Iniciamos este trabajo señalando las novedades históricas que traía aparejada América Latina con el cambio de milenio. Estas revoluciones que están construyendo nuevos presentes han tenido características específicas, aunque siempre guiadas por similares sueños igualitarios y emancipadores que su antecesor inmediato, el movimiento comunista a lo largo del siglo XX.

Vimos que los sujetos sociales que llevan adelante los procesos revolucionarios y los modos de acceso y consolidación del

poder político eran diferentes que los transitados por los socialismos del siglo XX.

Hay algunos matices interesantes en la dimensión histórica. Mientras que las revoluciones del siglo XX convocaban a destruir todo lo existente, los procesos latinoamericanos recuperan la perspectiva benjaminiana de la historia, esto es, la reactualización para el orden del día las derrotas de los luchadores del pasado. Una segunda distinción –posiblemente por los nuevos sujetos sociales que se apropian de su derecho a construir la revolución– es la convergencia de múltiples demandas frente a las diversas opresiones, que incluyen pero exceden la dominación de clase. Surgen exigencias étnicas, culturales, de género, generacionales que enriquecen y complejizan la sociedad por hacer nacer.

Dichas cuestiones se despliegan en los ensayos, aciertos y errores de las políticas educativas –y utilizamos el plural porque efectivamente hubo modificaciones indudables y sustantivas en los lineamientos ministeriales– pero se registran importantes novedades que apuntalan procesos democratizadores y emancipatorios, convergiendo con los cambios más generales y no exentos de tensiones, contradicciones, errores, dificultades.

El legado de Simón Rodríguez es recuperado tanto por el Movimiento Pedagógico Revolucionario como por la Ley Orgánica de Educación. En el plano de la justicia social, asistimos a la conformación de un Estado garante. En el plano pedagógico, una creación constante que hace dialogar todos los saberes y vincula la educación a la vida. En el plano ético-político, una democracia que se cimienta desde los ámbitos de gobierno a la construcción del currículo. En el plano productivo, una concepción de trabajo liberador. Y, más aún, todos estos planos convergiendo en una estructura organizativa, una dinámica institucional y una plataforma epistemológica que va procurando avances en el alumbramiento de un nuevo modelo educativo.

La sanción de la LOE es, en sí misma, un triunfo en el contexto de una larga lucha de las fuerzas transformadoras. Lucha y construcción que no se despliega libre de obstáculos, ajenos y propios. Pero que es apenas un momento de una larga marcha.

Las palabras que reafirman en los textos legales y los documentos de trabajo de los maestros y profesores del Movimiento Pedagógico Revolucionario expresan un elevado grado de consistencia y coherencia. Pero estas certezas abren nuevas preguntas. Si, como advertimos al principio de este artículo, el Sistema Educativo funcionó históricamente al servicio de la reproducción del orden (no sin resistencias), la reformulación de su dirección –ahora orientado a contribuir en la construcción del socialismo– agiganta la curiosidad por la implementación efectiva de esos procesos de transformación. Unos viejos actores –como la posición que refleja el Sr. Leonardo Carvajal, la Sociedad de Padres de Colegios Privados, o la Cámara Venezolana de la Educación Privada– se alinean en contra de la propuesta de cambios profundos, integrales, políticos, económico-sociales, institucionales y pedagógicos. Del otro lado, combativos docente y militantes integran las filas del vigoroso Movimiento Pedagógico Revolucionario. Nos quedan preguntas sobre cómo los nuevos docentes, y los futuros docentes, asoman a la vida escolar con energías renovadoras atravesados por un modelo de formación docente que está seguramente en un proceso de transición. Estos conflictos, aprendizajes, ensayos, resistencias y obstinaciones son materia de interrogación y también de esperanza.

Las políticas de igualdad educativa se vislumbran algunos resultados alentadores. Entre 1999-2004 se enumeran los siguientes logros a partir de la política educativa bolivariana: para 1998-1999, 6.233.127 alumnos contra 7.402.665 del período 2002-2003: se incrementa la matrícula en 1.169.538 alumnos, lo que implica en porcentajes un 18,76% más.

Calculado por niveles, pasó de 5.582.933 a 6.245.577 lo que implica un incremento de 11,87%. En Modalidades, de 650.194 a 1.157.088, es decir, 586.894 o, porcentualmente, un 77,96 más. En Preescolar se pasó de 882.468 a 946.761, es decir, 64.293 alumnos o 7,29% más. En Básica de 4.299.671 a 4.786.445, que implica 486.774 o un 11,32 % más. En Media se pasó de 400.794 a 512.371, esto es, 111.577 o 27,84% más. En Adultos de 359.237 a 461.979, aumentando 102.600 o un 28,55%. En Especial, de

56.280 a 101.577, lo que significa 45.297 o 80,49% más. Educación extraescolar pasó de 234.535 a 593.532, es decir, 358.997 o un 153,07% más. Otro fenómeno que se registra es la expansión de la matrícula en establecimientos públicos y la consiguiente reducción del sector privado. Se toman como años para comparar los de 1998-1999 contra 2002-2003.

En el nivel Preescolar, la matrícula sube en más de tres puntos en el sector público y se reduce casi un 4 en el sector privado; algo similar ocurre en Básica y en Media se establece un incremento de casi el 7% de la matrícula en instituciones públicas y una reducción del 5,5% en privada. La Tasa General de Escolaridad entre 4 y 18 años se expandió en 6,17%; la neta el 6,21. Puede verse aquí un indicador cuantitativo de los procesos de expansión educativa así como un incremento de la composición de la matrícula en escuelas públicas, en detrimento de la privada.

Otros indicadores relevantes remiten a la creación de escuelas bolivarianas y a escuelas técnicas. El incremento de la matrícula es evidente: entre 1999 y 2003 se crearon 3.016 escuelas bolivarianas que atienden a 594.301 alumnos. En el caso de las escuelas técnicas se pasó de un total de 172 con 24.126 alumnos a un 19,54% más de escuelas, con una matrícula de 92.243 (+ 282,34%). Estas cifras nos dicen mucho del esfuerzo del Estado y las instituciones educativas para democratizar el acceso a la educación.

Otras cuestiones están en debate, a partir de los conceptos de desarrollo endógeno y soberanía cognitiva.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario avanza en un proyecto educativo profundamente revolucionario que se plantea, como horizonte estratégico, contribuir a la construcción del socialismo y de una sociedad donde quede abolida la división social –clasista– del trabajo.

Dicha división social del trabajo se proyectó en educación a través de estratos jerárquicos (con “especialistas” que son los que tienen el uso legítimo de la palabra pedagógica y docentes que son meros ejecutores), de un conocimiento fragmentado, atomizado, separado de la vida real de educandos, educadores y del pueblo en su conjunto.

La apuesta excede en mucho la universalización de la alfabetización o de los sucesivos niveles de escolaridad. El proyecto apunta a construir una educación plenamente emancipadora, lo que supone poner en discusión el gobierno escolar, la currícula y los saberes válidos, el lugar y los atributos del trabajo docente, el sentido de la relación pedagógica, las relaciones de la educación con la formación para qué ciudadanía y para qué producción.

Lo que está en juego es la construcción del socialismo en la esfera educativa y sus vínculos mediatos e inmediatos con el contexto. ¿Cómo se va elaborando ese proceso? ¿Cómo se van superando los límites de lo viejo que se resiste morir? ¿Cuáles son y cómo se organizan las fuerzas sociales dispuestas a la emancipación y con qué obstáculos se encuentran? ¿Qué avances se registran en estos tiempos, y qué líneas de acción se van definiendo para construir un modelo pedagógico emancipador?

Estas preguntas y otras son alimentadas por una curiosidad militante, la de avizorar y contribuir desde estas líneas a la construcción de un futuro de dignidad y justicia para todos, sin repugnantes exclusivismos ni inadmisibles exclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla Molina, Luis 2004 *Educación en tiempos de Revolución Bolivariana* (Caracas: Libro Digital Ediciones/Gato Negro).
- Lanz Rodríguez, Carlos (2009) *Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (a propósito de la sistematización del proyecto educativo integral comunitario-PEIC y el Proyecto de Aprendizaje)*, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Mimeo, p. 6.
- Löwy, Michael 2005 *Walter Benjamin: Aviso de Incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Narvaja de Arnoux, Elvira 2008 *El discurso latinoamericano de Hugo Chávez* (Buenos Aires: Biblos).
- Rodríguez, Simón 2008 *O Inventamos o Erramos en 1840. Luces y Virtudes Sociales*(Caracas: Monte Ávila).

Rodríguez, Simón 1954 *Escritos de Simón Rodríguez* (Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela).

Sojo, Mirna; Izaguirre, Mireya; Cumare, Mayo 2010 *Los maestros(as) y sus prácticas en el devenir histórico y caribeño. Pedagogía de la Acción y Reflexión*. Mimeo. Enero.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN PÚBLICA:

LA EXPERIENCIA DEL MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA

FLORENCIA STUBRIN*

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), constituye una iniciativa impulsada por actores organizados de la sociedad civil y enmarcada en el sistema público de enseñanza. Se trata de una experiencia cuyo grado de institucionalización e impacto alcanza niveles sumamente significativos, propiciando una cierta incidencia en las políticas públicas destinadas a este sector. Sostenemos en este trabajo que el MST ha contribuido a lo largo de los últimos años, aunque de forma incipiente, a una cierta reconfiguración del escenario de las políticas públicas de educación del campo, en la medida en que ha fortalecido la instalación de una determinada visión acerca de sus principios, propósitos y características. El presente trabajo se propone identificar en esta experiencia elementos relevantes sobre los vínculos entre los movimientos sociales y el Estado que abonen el análisis sobre las dinámicas de las luchas por el derecho a la educación.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster y Doctoranda en Sociología por el Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro. Actualmente se desempeña como Asistente Académica en el Consejo Latinoamericano de Ciencia Sociales.

Para adentrarnos en el estudio de las dinámicas y mediaciones que caracterizan las formas de intervención educativa impulsadas por el MST, abordaremos el conjunto de experiencias escolares que tienen lugar en los asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria. Las escuelas del MST cumplen un papel central tanto en la organización política como en la vida cotidiana de las comunidades Sin Tierra y aparecen asimismo como un elemento central en los procesos de ocupación de parcelas protagonizados por los trabajadores y trabajadoras del campo. Como veremos, la existencia de establecimientos escolares contribuye considerablemente para el fortalecimiento y la consolidación de las comunidades asentadas y acampadas. Por otra parte, el desarrollo de actividades educativas en el marco de los sistemas municipales de enseñanza supone el establecimiento de vínculos estrechos con la esfera estatal, que abren el camino hacia la consolidación de instancias de diálogo y negociación. La escuela aparece en este sentido como una vía de acceso al Estado. Sin embargo, reconocemos enfáticamente que las prácticas educativas del Movimiento rebasan ampliamente los alcances e impactos de la escuela. La educación constituye uno de los pilares básicos sobre los cuales se esgrimen los principios políticos y las acciones impulsadas por el MST y, en tanto tal, una de las principales banderas de su programa reivindicativo.

Un primer apartado describe sintéticamente los orígenes y la actual configuración del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, buscando contextualizar las descripciones y conceptualizaciones propuestas sobre la experiencia educativa abordada a lo largo del estudio. En este sentido, procura dar cuenta de la estructura organizativa del movimiento, de sus principales objetivos y principios políticos, así como de sus líneas de acción. Aborda el problema de los procesos de ocupación de tierras y las particularidades de la plataforma de lucha que sustenta las prácticas del MST. Asimismo, pretendiendo introducir las principales discusiones y perspectivas teóricas que definirán el curso del estudio, trata sobre los vínculos que el Movimiento ha mantenido con el Estado durante los últimos 15 años, en el marco de los procesos de lucha por la apropiación de tierras.

Un segundo apartado, dedicado al contexto político educativo actual, aborda los principales impactos de los procesos de reforma que tuvieron lugar en Brasil durante los últimos 15 años en el ámbito de la educación del campo. En este sentido, analiza en qué medida los procesos de transferencia y descentralización pedagógica, administrativa y financiera repercutieron en la actual configuración de los sistemas escolares de los estados y de los municipios. Procurando proporcionar elementos para el análisis posterior, explora el peso y la capacidad de determinación que las diversas instancias de gobierno (nacional, estatal y municipal) tienen en la definición de las políticas, medidas y disposiciones concernientes a la práctica educativa. En este contexto, analiza la capacidad de participación e incidencia de los actores de la sociedad civil en dichas políticas, intentando identificar los interlocutores estratégicos en los procesos de toma de decisiones.

El tercer apartado refiere específicamente a la experiencia educativa promovida por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, incorporando descripciones, caracterizaciones y conjeturas analíticas sobre: las características y rasgos distintivos de la experiencia educativa; los procesos históricos implicados en la conformación de las escuelas del MST; sus objetivos, motivaciones y dinámicas; la lucha por el gobierno político pedagógico de las escuelas; informaciones y datos estadísticos que describen la actual composición de las escuelas que atienden a alumnos Sin Tierra; los principales objetivos y presupuestos metodológicos de la propuesta pedagógica; los vínculos entre el Movimiento y el Estado a través de la intervención en el sistema público de educación; el problema de la formación de profesores orgánicos; la articulación de acciones y estrategias; los principales obstáculos que esta experiencia educativa enfrenta en la actualidad y las perspectivas a futuro.

Por último, sintetizaremos las principales tendencias evidenciadas y, a modo de conclusión, estableceremos un conjunto de tópicos de análisis que proponen, asimismo, posibles líneas de investigación para ampliar el estudio sobre las experiencias

alternativas impulsadas por actores organizados de la sociedad civil, en el marco de los procesos de lucha por el derecho a la educación.

2. PRESENTACIÓN DEL CASO

2.1 Los orígenes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

Fundado oficialmente en 1984 por grupos de familias campesinas movilizadas por la ocupación de tierras en la región centro-sur de Brasil, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) constituye hoy una de las principales organizaciones rurales de América Latina.

Factores de diverso tipo están asociados a la génesis del movimiento. En primer lugar, cabe mencionar un aspecto de carácter socioeconómico, derivado de las transformaciones de la estructura agrícola brasilera durante la década de 1970, caracterizadas por la creciente mecanización de los procesos de siembra, cosecha y producción y por la consecuente expulsión de grandes contingentes poblacionales que, al encontrarse desempleados y sin acceso a los medios de producción, comenzaron a migrar hacia regiones del norte y centro oeste del país, donde era promovida la colonización de las fronteras agrícolas, y hacia las grandes ciudades, convulsionadas por los vertiginosos procesos de industrialización. Sin embargo, las particulares características de la configuración agrícola y el impulso a la actividad pecuaria que el gobierno promovía en las regiones fronterizas, así como la amenazante crisis de la industria brasilera que se avecinaba en el mencionado período, impidieron una adecuada inserción de estos campesinos. Frente a dicha situación, muchas familias decidieron encarar la lucha por la tierra en sus regiones de origen.

Otro componente sumamente significativo en la génesis del movimiento está dado por la fuerte influencia ideológica ejercida por el trabajo pastoral, principalmente de la Iglesia Católica y la Iglesia Luterana, a través del surgimiento de la Comisión Pastoral

de la Tierra¹. Guiados por la Teología de la Liberación², religiosos, padres, obispos y agentes pastorales en las diversas regiones del país, comenzaron a discutir con los campesinos la necesidad de articular formas de organización para resistir al modelo de producción que estaba siendo implantado en el campo, contribuyendo de este modo para la construcción de un movimiento de carácter nacional. Por su parte, las Ligas Campesinas³ constituyeron otro antecedente clave para la organización del MST que, adoptando su experiencia histórica y la bandera de la Reforma Agraria, dio lugar al resurgimiento de la lucha por la tierra a través de nuevas formas y modalidades.

La coyuntura política brasilera de la época, marcada por las crecientes demandas de democratización en el marco del régimen dictatorial, constituyó otro factor importante para la consolidación del Movimiento. La lucha por la Reforma Agraria se sumó al resurgimiento de las huelgas operarias hacia fines de la década de 1970, coincidiendo asimismo con procesos más amplios de disputa por la democratización del país. Desde sus orígenes, el Movimiento desarrolló formas de lucha, organización y movilización *de masas*, definiendo su carácter eminentemente *popular*. Estas modalidades no sólo incorporaron a la totalidad de los miembros de las familias campesinas, incluyendo la participación de mujeres, niños y ancianos, sino que también nuclearon a otros actores comprometidos con sus causas y reivindicaciones. El tratamiento

1 Entidad pastoral de la Iglesia Católica, vinculada a la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, organizada en 1975 a partir de reflexiones sobre los crecientes conflictos por la tierra que se multiplicaban en las regiones Norte y Centro-Oeste del país. Sus acciones se extendieron rápidamente por todo el país.

2 Corriente que aglutina a agentes pastorales, padres y obispos progresistas que desarrollan y promueven actividades involucradas con los problemas sociales a través de metodologías analíticas marxistas.

3 Movimiento campesino originado en la década de 1950 en las regiones del Nordeste brasilero, fuertemente reprimido y finalmente desarticulado durante la dictadura militar.

igualitario entre miembros de diversas características y orígenes y el carácter marcadamente democrático de las prácticas políticas impulsadas por el Movimiento, determinaron características diferenciales en relación a otras organizaciones campesinas y rurales tradicionales. Manteniendo un fuerte componente *corporativo* o *sindical*, manifestado en reivindicaciones destinadas a atender los intereses económicos de la categoría (la conquista de un pedazo de tierra), el movimiento logró incorporar la defensa de intereses más amplios que, vinculados a las demandas del resto de los trabajadores, dejan entrever componentes que, de algún modo, nos permitirían afirmar la participación en una lucha de clases de carácter más amplio. Este elemento marcó la activa participación del movimiento en la vida política del país.

En enero de 1984, tuvo lugar el primer Encuentro Nacional que, con la participación de representantes de trece estados, fundó formalmente el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, estableciendo los principales lineamientos y objetivos de su plataforma de lucha. Las presiones de la Iglesia y las organizaciones sindicales, que reivindicaban para sí la lucha por la Reforma Agraria, fueron algunos de los debates abordados durante el encuentro que concluyó afirmando el *carácter autónomo* del Movimiento. La creación de nuevas bases geográficas que no obedecen a la división territorial de las unidades de la Federación respondió a la necesidad de idear modalidades de organización específicamente destinadas a las demandas y necesidades de las familias campesinas.

Durante las décadas de 1980 y 1990, el Movimiento adquirió una fuerte expansión territorial, ocupando parcelas en 23 de los 27 estados federales del país. En un proceso de lucha por el acceso a la tierra a través de la conquista de asentamientos rurales, se conformaron numerosos asentamientos, cooperativas y asociaciones de campesinos, dedicados al trabajo agropecuario que, originando un proceso de resocialización, contribuyeron considerablemente al desarrollo económico de la región. A medida que el Movimiento iba expandiéndose territorial y cuantitativamente, surgió la necesidad de establecer algunos principios organizativos

que orientasen las acciones emprendidas y garantizarasen, de este modo, su perdurabilidad en tanto colectivo social. La dirección colectiva, la división de tareas, la preocupación con la disciplina, el estudio y la formación de cuadros dirigentes, la lucha de masas y la vinculación permanente con las bases son las principales características que diferencian la práctica política del MST de las de otras organizaciones populares y movimientos sociales.

2.2 La configuración actual del MST: su estructura y formas de organización

La lucha por una Reforma Agraria, que contempla el asentamiento de familias campesinas a través de la redistribución de tierras y la asignación de créditos agrarios, persigue además la conquista de todos los derechos sociales que componen una ciudadanía universal. En este sentido, las líneas de actuación del MST se articulan en diversos campos que abarcan tanto la producción, las políticas agrarias y la infraestructura social, como la cultura, la salud y la educación. La estructura organizativa del MST comprende un conjunto de sectores, colectivos y secretarías que abarcan las siguientes áreas de actuación: Producción; Asentamientos; Educación; Salud; Frente de Masas; Alimentación; Comunicación; Derechos Humanos; Relaciones Internacionales; Cultura. Dichas instancias, de carácter nacional, comprenden núcleos regionales y locales que cuentan con la participación de representantes de los diversos asentamientos y campamentos. La actividad política forma parte de la vida comunitaria. Hombres, mujeres, jóvenes y niños participan en las representaciones de los diversos núcleos y colectivos de deliberación. La práctica política del Movimiento se articula en torno a un conjunto de instancias de carácter nacional, a nivel estatal y local, que se organizan por medio de reuniones, encuentros, congresos, etc. Los encuentros a nivel estatal constituyen instancias preparatorias para los eventos nacionales, destinados al intercambio sobre las diversas realidades regionales y a la uniformización del debate y los principales lineamientos de acción. Se trata de instancias de carácter reflexivo y pedagógico donde personalidades de los campos académico y político son convocadas para

profundizar los debates al interior del movimiento y en el escenario político nacional. Los lineamientos políticos generales acordados en las instancias nacionales son luego implementados por medio de procesos de deliberación al interior de los estados, a través de estrategias y modalidades diversas, según las características regionales específicas. De este modo, los procesos de deliberación y toma de decisiones se consolidan a partir de una interacción entre estas diversas instancias, involucrando a la totalidad de los representantes del Movimiento. La estructura organizativa combina una fuerte centralización en cuanto a los lineamientos y principios políticos con una absoluta descentralización en lo que respecta a los procesos de implementación.

El proceso de selección de los veintiún representantes que conforman la Dirección Nacional del Movimiento se da al interior de los estados, donde son escogidos los posibles candidatos a través de diversas instancias de debate político. Los representantes indicados son ratificados en los Encuentros Nacionales o en reuniones de la Coordinación Nacional. Los mandatos, de dos años de duración, pueden ser derogados por decisión de las instancias estatales y nacionales. En cada elección son renovados cerca del 30% de los cargos.

Los campamentos y los asentamientos constituyen las principales formas de organización comunitaria a través de las cuales se estructura el Movimiento desde sus orígenes. Los campamentos representan la primera instancia por medio de la cual las familias habitantes del campo, despojadas de sus tierras y apartadas de las posibilidades de acceso a los medios de producción, nuclean sus acciones en busca de alternativas concretas que les permitan experimentar otras condiciones de existencia. La organización interna de los campamentos se articula en torno a un conjunto de *núcleos de base* que reúnen entre diez y treinta familias agrupadas por criterios de proximidad. De este modo, niños, jóvenes, mujeres y hombres Sin Tierra participan de la distribución de tareas al interior del campamento, relativas a higiene, alimentación, salud, religión, educación, animación, finanzas, etc. Los responsables por las tareas conforman *equipos de trabajo* que realizan

reuniones regulares para la planificación de sus actividades. Por su parte, la *coordinación general* del campamento articula la actuación de estos núcleos y equipos y lleva adelante los procesos de negociación con las autoridades gubernamentales, con otros actores y movimientos populares y con el conjunto de la comunidad local. La instancia máxima donde tiene lugar la toma de decisiones en torno a los principales lineamientos y metas que definen los rumbos del campamento es la *asamblea general de familias acampadas*, que se reúne para tratar diversas temáticas previamente discutidas y deliberadas en las instancias de base. Constituye en este sentido el principal canal de comunicación entre la coordinación y los acampados. Cuando los campamentos se localizan en la tierra que pretende ser conquistada, comienzan a desarrollarse desde un inicio actividades de producción que contribuyen al afianzamiento de los acampados en el área ocupada. En otras oportunidades, frentes de trabajo localizados en áreas externas al campamento desarrollan actividades productivas a los fines de garantizar el sustento de las familias acampadas. Las contribuciones de familias ya asentadas, los recursos otorgados por el gobierno y las donaciones por parte de organizaciones o personas afines a la lucha del Movimiento constituyen otras fuentes importantes de subsidios que respaldan la supervivencia de las familias en los campamentos.

Desde el punto de vista del Movimiento, los asentamientos constituyen las tierras conquistadas. Para el Estado, éstos representan parcelas de tierra destinadas a un conjunto de familias Sin Tierra, como respuesta a un conflicto de carácter fundiario. Tal como afirma Bernardo Mançano Fernández, ambas apreciaciones refieren a procesos históricos que involucran una profunda transformación en la organización territorial y en el espacio agrario de una determinada región. Procesos por medio de los cuales grandes latifundios pasan a ser habitados por cientos de familias que desarrollan formas de vida y de organización comunitarias. En este sentido, la comprensión de la realidad de los asentamientos nos obliga necesariamente a considerar su dimensión histórica, incorporando al análisis las luchas por la Reforma Agraria en Brasil que

tuvieron lugar a lo largo de los últimos cuarenta años. Los asentamientos constituyen espacios sociales cuya configuración cobra vida a partir de los vínculos y relaciones sociales vivenciadas por sus habitantes. La organización de los asentamientos se asimila a la anteriormente descrita para el caso de los campamentos. La vida cotidiana se estructura en torno a un conjunto de decisiones adoptadas en forma colectiva por las familias Sin Tierra, en función de las necesidades enfrentadas y definidas como prioritarias. La reorganización permanente aparece como una de las características primordiales de estas comunidades. Es importante destacar que los asentamientos presentan numerosas particularidades que los diferencian entre sí, evidenciando el carácter plural presente en la composición y la estructura del Movimiento. Mientras que algunos nuclean a seiscientas o hasta setecientas familias, otros se componen de veinte o treinta. Por su parte, las características del suelo en las diversas regiones del país determinan una gran diversidad en las condiciones para la producción agrícola, que devienen naturalmente en formas de organización también diversas.

Hacia 1996, eran más de 2.500 las áreas conquistadas por los movimientos y organizaciones que protagonizan la lucha por la Reforma Agraria. 1997 y 1988 fueron los años donde se registró la instalación de un mayor número de asentamientos del MST (778 y 777 respectivamente). A partir de entonces se organizaron, en promedio, 415 asentamientos por año. Actualmente, componen el Movimiento Sin Tierra entre 450.000 y 500.000 familias que habitan en 6.241 asentamientos rurales, localizados en 1.651 municipios del país, ocupando un área aproximada de 35.000.000 km² y cerca de 150.000 familias acampadas⁴. La región del Nordeste⁵

4 Los datos e informaciones estadísticas mencionados fueron extraídos de las fuentes documentales proporcionadas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (www.mst.org.br) y del *Banco de dados da Luta pela Terra 2004* del proyecto DATALUTA, promovido por el Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária – NERA (www4.fct.unesp.br/nera).

5 La región del Nordeste comprende los estados de: Alagoas; Bahía; Ceará; Maranhão; Paraíba; Pernambuco; Piauí; Rio Grande do Norte; y, Sergipe.

concentra la mayor cantidad asentamientos (2.860), mientras que la mayor proporción de área ocupada (un 59% que abarca 20.504.933 km²) y la mayor concentración de familias (el 41%) se registran en la región Norte⁶.

2.3 La ocupación de tierras

El 7 de septiembre de 1979, ciento diez familias de agricultores Sin Tierra ocuparon una parcela originalmente pública localizada en el municipio de Ronda Alta (Río Grande do Sul), que había sido apropiada por una empresa maderera durante el régimen militar. Luego de algunas semanas de intenso conflicto, el gobierno del estado entregó las tierras a los agricultores. La victoriosa ocupación de Macali obtuvo una importante repercusión, representando el reinicio de las luchas por la tierra y contribuyendo para la posterior conformación del MST. Paralelamente, otras ocupaciones iban teniendo lugar en diversos territorios del país y las luchas de los Sin Tierra adquirían cada vez más relevancia y organicidad. El MST nació de las ocupaciones de tierra y ellas representan su marca identificatoria.

La ocupación de las tierras constituye, desde el inicio, una estrategia de acción básica y el principal elemento aglutinador desde el punto de vista de la organización del Movimiento. Involucrando a la familia en su totalidad, representa el origen de la experiencia comunitaria y la materialización de la lucha por la tierra. Se trata de una acción colectiva que, por su grado de contundencia y su perdurabilidad, obliga a una reacción por parte de la sociedad. Apelando al cumplimiento de los marcos jurídicos legales, la ocupación de tierras públicas ilegítimamente apropiadas por sectores privados persigue, en primera instancia, la desapropiación. De este modo, la iniciativa social precede a la aplicación de la ley.

En 1999, una disposición del Tribunal Superior de Justicia determinó que las ocupaciones de carácter masivo, que persiguen

6 La región Norte comprende los estados de: Acre; Amapá; Amazonas; Pará; Rondônia; Roraima; y, Tocantins.

el objetivo de presionar por la Reforma Agraria, no implican usurpación posesiva y, por tanto, no alegan crimen. Estos hechos no pueden, a partir de entonces, ser juzgados por el Código Penal (como ocurría anteriormente), sino que deben ser analizados en función de las prescripciones constitucionales que determinan la obligación del gobierno de desapropiar los grandes territorios improductivos. Recientemente, fue aprobado un proyecto de ley que determina la intervención del Ministerio Público y de la figura de un juez, ante cualquier intento de desalojo de las familias acampadas. Sin embargo, resulta importante destacar que no son pocas las violaciones cometidas por parte de los representantes gubernamentales en algunos municipios y localidades frente a estas disposiciones.

Durante la década del 90, más de 160.000 familias participaron de ocupaciones de tierras. Sólo en 1998, el MST realizó 300 ocupaciones que involucraron a un total de 60.000 familias Sin Tierra. Entre 1998 y 2004 se registraron un total de 4.402 ocupaciones que involucraron a más de 670.000 familias, siendo que la mayor parte de éstas (el 39%) tuvo lugar en la región del Nordeste.

Oponiéndose a la imagen de la *invasión*, en tanto usurpación por medio de la fuerza, el concepto de *ocupación* apela a la idea de colmar espacios vacíos, tierras que no están cumpliendo su función social. La ocupación de tierras conlleva la expresión de un conjunto de elementos socioculturales sumamente relevantes desde el punto de vista pedagógico para la formación de los sujetos Sin Tierra. La ruptura radical con determinados patrones culturales y formas de vida hegemónicas constituye la base sobre la cual se consolida la construcción de nuevas vivencias. La ocupación de las tierras representa a la vez el quiebre con una determinada condición social y la asunción de una identidad: la identidad de los Sin Tierra. La condición colectiva es la principal característica de este tipo de identificación. La ocupación de tierras constituye la matriz organizativa del Movimiento y, en tanto tal, uno de sus esenciales ejes educativos.

3. EL CONTEXTO POLÍTICO EDUCATIVO ACTUAL

3.1 Reformas educativas y su impacto en la educación del campo

El intenso programa de reforma educativa implementado en Brasil a partir de la década de 1990, sus impactos y sus consecuencias se tradujeron en el ámbito de la educación del campo potenciando sus efectos negativos, marcados por una creciente precarización de las condiciones efectivas de escolarización de niños, jóvenes y adultos.

Los procesos de transferencia y descentralización administrativa, asociados a un marcado vaciamiento de los recursos públicos nacionales destinados a sustentar el sistema educativo, trasladaron a las instancias locales de gobierno las responsabilidades financieras, pedagógicas y de gestión de las escuelas. Estas condiciones han contribuido a generar y reproducir una cada vez más profunda segmentación y desigualdad al interior del sistema educativo, donde “escuelas pobres” atienden a los “pobres” y “escuelas ricas” quedan reservadas a los “ricos”.

La descentralización de la educación en sus vertientes administrativas, financieras y pedagógicas implicó asimismo un movimiento de transferencia directa de dichas obligaciones desde los órganos del sistema hacia las propias instituciones escolares. En el ámbito de la gestión de la educación pública, modelos fundamentados en la flexibilidad administrativa se tradujeron en la desregulación de los “servicios educativos” y la descentralización de los recursos, movimientos a través de los cuales la escuela se vería aparentemente fortalecida como núcleo del sistema. Sustentada en un conjunto de orientaciones eminentemente basadas en lógicas propias de la economía privada, la democratización de la educación fue interpretada como la necesidad de imprimir una mayor racionalidad a la gestión de la misma, en un conjunto de proposiciones que convergieron hacia nuevos modelos de gestión de la enseñanza pública, fundados en formas más flexibles, participativas y descentralizadas de administración de los recursos y las responsabilidades. Amparada en los paradigmas de la “auto-

nomía” y la “participación”, la descentralización revela una contradicción expresa entre tentativas de adecuación y ajuste de los sistemas públicos de educación a las exigencias impuestas por el desarrollo del capitalismo y las demandas de mayor acceso a la educación y la cultura basadas en un reconocimiento efectivo de las diferencias, como factores indispensables para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

Los procesos de expansión de la escolarización, que contribuyeron a ampliar considerablemente el mapa educativo brasileño en las últimas décadas, manifestaron condiciones dispares en las diversas regiones del país. Dotadas de escasos recursos, las escuelas creadas en el campo se vieron en muchos casos imposibilitadas de atender de forma adecuada las necesidades educativas de esta población. Cabe asimismo mencionar, que la expansión de la cobertura escolar lejos está de haber penetrado todos los rincones del país. Un importante número de niños, niñas y jóvenes que habitan en el campo brasileño no tienen acceso a la escuela. Por su parte, los índices de analfabetismo de esta población son aún preocupantemente altos. Los procesos de exclusión educativa son en el campo más que evidentes y la negación del derecho a una educación de calidad constituye una realidad para sus habitantes. La falta de escuelas y la precariedad de las condiciones de infraestructura; los elevados índices de analfabetismo aún existentes; la total inadecuación de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de los sujetos del campo y el consecuente desconocimiento de los saberes y conocimientos autóctonos; la escasa calificación docente para atender a las necesidades educativas de esta población y la ausencia de políticas de formación específicas orientadas a paliar dichas deficiencias; la falta de apoyo a las iniciativas de renovación pedagógica impulsadas por grupos, movimientos y actores organizados de la sociedad civil, son algunas de las marcas más evidentes del rezago educativo.

3.2 Reconocimiento jurídico de la educación del campo

La primera referencia a la educación rural en el ordenamiento jurídico brasileño data de 1923, cuando en los Anales del Primer

Congreso de Agricultura del Nordeste Brasileiro se instauró el modelo de educación rural del patronato⁷, basado en la necesidad de establecer estrategias de control sociopolítico y garantizar la formación de una fuerza de trabajo que permitiera el desarrollo de la productividad agrícola. La Constitución de 1934, aunque avalando y ratificando dicho modelo, introdujo una cierta innovación al establecer como obligatoria la destinación por parte del Estado de recursos para la educación en las áreas rurales. Ya las constituciones de 1937, 1946 y 1968 atribuyen al sector privado, representado por los sectores empresariales, la responsabilidad de garantizar la formación profesional y la educación primaria de los hijos de los trabajadores, privilegiando el estado de dominación de las élites agrarias e industriales sobre los trabajadores campesinos.

Acompañando los procesos de democratización del país, fue recién a partir de la sanción de la Carta Constitucional de 1988, que la educación es declarada derecho de todos y deber del estado, convirtiéndose así en un derecho público subjetivo, independiente del lugar de residencia de las personas. Es entonces que comienza a esgrimirse la posibilidad de construcción de una educación del campo. A pesar de no hacer referencia directa y específica a la educación rural, sentó las bases para que ésta sea posteriormente considerada en las constituciones de los estados y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en el ámbito del derecho a la igualdad y el respeto a las diferencias.

Ocho años pasaron hasta que el trabajo educativo en el campo cobrara el reconocimiento de su especificidad. Las Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394, promulgada en 1996) establece que los sistemas de enseñanza básica promoverán, en el campo, las adaptaciones necesarias para su adecuación

7 Los patronatos eran instituciones destinadas a los menores pobres de las regiones rurales y sus funciones estaban asociadas a la contribución para el desarrollo agrícola, particularmente en lo que refiere a la formación de mano de obra.

a las particularidades de la vida en el medio rural y de cada región en lo que refiere a:

contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades reales e intereses de los alumnos de las zonas rurales; organización escolar propia, que incluya la adecuación del calendario escolar a los ciclos agrícolas y las condiciones climáticas; adecuación a la naturaleza del trabajo en las zonas rurales⁸.

Cabe destacar que, aunque de forma incipiente, la sustitución del concepto de adaptación por el de adecuación supone el pasaje hacia un grado mayor de reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia, posibilitando la definición de directrices operacionales específicas para la educación del campo.

La sanción del Plan Nacional de Educación, en 1998, implicó un amplio retroceso en la medida en que determinó la organización de la enseñanza en series, proponiendo la adaptación a un modelo único de educación. De este modo, conlleva un desconocimiento de las características de la vida en el campo, así como de los rasgos culturales e identitarios de la población. Si bien requiere explícitamente un tratamiento diferenciado para las escuelas rurales y prevé formas flexibles de organización escolar en el campo y una formación de profesores acorde a especificidades del alumnado y las características del medio, permanece fuertemente arraigado al modelo urbano de enseñanza.

La posterior institución de las Directrices Operacionales para la Educación Escolar en el Campo (Resolución de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, promulgada en abril del 2002), supone la identificación de un modo de vida social y de formas de utilización del espacio propias y específicas a la vida en el campo, en tanto elementos fundamentales para la constitución de la identidad de la población. Las directrices, fundadas en la legislación educativa nacional, definen un conjunto de principios y procedimientos que persiguen la adecuación de las

8 Ley 9394/96 – LDB, Art. 28.

escuelas del campo a las Directrices Curriculares Nacionales. La identidad de la escuela del campo es definida por su vinculación con las características y problemáticas inherentes a su realidad específica y se arraiga fundamentalmente en los saberes de los estudiantes y la memoria colectiva de los movimientos sociales que actúan en el campo.

La intensificación de los procesos de promulgación de leyes y resoluciones referidas al gobierno de la educación, ocurrida en los últimos diez años, expresa el movimiento de expansión de la escolarización en el país y refleja, en el ámbito de la educación del campo, un incipiente avance de las tentativas de construcción de políticas específicas para el sector. Sin embargo, debemos reconocer que, a pesar de estos importantes avances, el abordaje de la educación escolar en el campo refleja un tratamiento periférico en la gran mayoría de los textos constitucionales, configurándose como un componente residual y contingente. Las constituciones de los estados, fuertemente arraigadas en el paradigma urbano, refieren a la escuela en el campo determinando la adaptación de los currículos, los calendarios y otros aspectos de la enseñanza a las necesidades y características regionales y locales. Algunas apuntan hacia la expansión de la cobertura y al mejoramiento de las condiciones del atendimento escolar. Otras, refieren a la valorización de los profesores que actúan en este ámbito. Sin embargo, resulta evidente la presencia de mecanismos de idealización de la ciudad que se traduce en aspiraciones de ajustar las modalidades de educación escolar urbana a las diferencias culturales y las condiciones de vida en el campo.

3.3 La educación del campo como concepto

La educación formal en el campo se ha configurado a partir del concepto de *educación rural*, sustentado fundamentalmente en la necesidad de formación de una mano de obra funcional al desarrollo del mercado. Esta concepción, desconociendo a los habitantes del campo en tanto sujetos plausibles de una política y una pedagogía propias, establece lo urbano como parámetro universal de adaptación, generando procesos de uniformización cultural.

La aprehensión del mundo a partir de esquemas de significación externos por parte de los habitantes del campo contribuye a generar una suerte de extrañamiento que dificulta la construcción de una identidad autónoma. Las escuelas instaladas en el campo bajo este paradigma, representan un modelo pedagógico ligado a la tradición ruralista de dominación.

El concepto de *educación del campo*, delineado en la necesidad de definir un territorio teórico que se contraponga al paradigma anteriormente explicitado, se identifica con la concepción de la educación en tanto derecho humano universal y reivindica, de este modo, una educación *en y del* campo. Esto supone, en primer lugar, que los sujetos tienen derecho y deben ser educados en el lugar en el que viven. Y supone, además, que esta educación debe ser pensada desde su realidad y con su propia participación, respetando su cultura y sus necesidades humanas y sociales. Se trata, en este sentido, de una educación *de los sujetos* y no *para los sujetos* del campo. A este modelo pedagógico, sustentado en las experiencias de los propios sujetos de la formación, subyace una visión del campo como lugar de vida y no apenas como ámbito destinado a la producción. En tanto lugar de vida, el campo se constituye como un espacio generador de prácticas, hábitos, costumbres y relaciones amparadas en una cultura autónoma. Requiere, por tanto, de una educación propia y autónoma que reconozca al campo como un espacio de producción pedagógica.

El paradigma de la educación del campo está estrechamente vinculado a los procesos de movilización social que tienen lugar en el marco de la lucha por la tierra y la Reforma Agraria. La lucha por el derecho a una educación autónoma acompaña desde hace varias décadas procesos de resistencia a la imposición de modelos de producción agrícola excluyentes y de defensa de los derechos sociales de comunidades y asentamientos de agricultores, pescadores, grupos indígenas, comunidades *riberñas* y *quilombolas* que reivindican mejores condiciones de vida, junto al respeto y la valoración de sus identidades culturales. La educación del campo atiende a sujetos que, aunque pertenecientes a grupos sociales diversos con características culturales también

diversas, han sido históricamente víctimas de la opresión y la discriminación política, económica y cultural. En este contexto, la acción educativa se orienta a promover el pleno desarrollo los sujetos del campo en tanto seres humanos libres y autónomos, garantizando su inserción crítica en las dinámicas sociales de las cuales participan.

Este paradigma reivindica asimismo el carácter público de la educación. La defensa del derecho a la educación pública y de calidad se constituye como un eje central en la articulación de las propuestas pedagógicas inspiradas en esta visión. La obligación del Estado en proporcionar las condiciones de infraestructura y los recursos necesarios para garantizar a los sujetos del campo el desarrollo de condiciones de educabilidad plenas, asociada a un importante grado de autonomía para la definición de los contenidos y formatos que adquiere la práctica educativa representan el nodo sustantivo de esta orientación. La educación del campo se reivindica fundamentalmente como una política pública que, garantizada por el Estado, exprese las necesidades, intereses y especificidades de los sujetos del campo.

3.4 Principales instancias de movilización por una educación del campo

Para analizar la conformación y consolidación de la educación del campo debemos referirnos a las luchas por el derecho a la educación en un sentido más amplio. La participación de la sociedad civil en las discusiones sobre cuestiones educativas se remonta, en Brasil, a la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, las temáticas abordadas, el carácter de esta participación y su incidencia en las políticas educativas han cobrado diversas características y grados de intensidad a lo largo del tiempo. Fue a partir de la década del setenta que las organizaciones de la sociedad civil comenzaron a reclamar una mayor participación en el campo político educativo nacional. Nos permitimos identificar, a partir de entonces, tres grandes períodos en los cuales estas acciones adquirieron características y configuraciones particulares.

A fines de la década de 1970 e inicios de 1980, acompañando el proceso de “apertura política”, la sociedad civil brasilera inició una reestructuración de sus formas de representación a través de la creación y revitalización de un gran número de organizaciones y entidades. La democratización del Estado brasilero exigía la presencia activa de sindicatos, partidos políticos y asociaciones, entre otras formas de organización social. Durante dicho período, fueron creadas un gran número de entidades vinculadas al campo educativo: la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED), en 1978; el Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEDES), también en 1978; y la Asociación Nacional de Educación (ANDE), en 1979. Junto a otras organizaciones, estas entidades comenzaron a desarrollar un conjunto de actividades dando origen al Centro de Estudios de Cultura Contemporánea (CEDEC) e iniciando, de este modo, un ciclo de Conferencias de Educación. Tuvieron origen asimismo, una gran cantidad de organizaciones y confederaciones sindicales, también abocadas a las discusiones sobre el futuro de las políticas educativas en el país. Tal es el caso del Sindicato Nacional de Docentes de las Instituciones Federales de Educación Superior (ANDES - SN), en 1978 y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Estas organizaciones integrarían, unos años después, el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública. Durante este período, la centralidad del papel de los sindicatos en la articulación y promoción de las acciones de lucha y movilización en pos de la defensa del derecho a la educación, resultó evidente. Los procesos de movilización social por la educación crecían gracias al impulso de las principales organizaciones magisteriales del país.

Cabe mencionar que resulta sumamente llamativa la ausencia de la problemática del campo en las discusiones y debates en torno a la cuestión educativa durante el período mencionado. Las experiencias educativas que tenían lugar en el campo de forma aislada carecían de un grado de articulación y politización suficientes como para hacer explícitas sus reivindicaciones.

Entre los años 1980 y 1991, la reanudación de las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE) introdujo nuevamente las discusiones en torno a la problemática educacional, en el contexto de una creciente crisis del sistema educativo⁹. Con altos índices de participación, organizaciones y actores de la sociedad civil se reunieron en sucesivas oportunidades para discutir sobre el rumbo de las políticas educativas, las perspectivas de la educación en el contexto de democratización de la sociedad, la reforma de la Constituyente y la construcción de la mencionada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Durante esta década, comenzó a tener lugar un proceso de institucionalización de las acciones en defensa de la educación pública. Otros sujetos se incorporaron, de este modo, a las luchas por el derecho a la educación, proclamando una participación que excediera los marcos reglamentados y límites impuestos por las instancias previstas por el Estado. Nociones como las de democracia, autonomía y participación comenzaron a formar parte de las discusiones desarrolladas en el campo político educativo. Los movimientos por la educación del campo comenzaban poco a poco a aparecer en este escenario, incorporándose a las discusiones y reivindicaciones generales aunque sin capacidad aún para instalar la problemática del campo como una cuestión específica a tener en cuenta. La Constitución de 1988 que, como vimos, supuso una ampliación del derecho a la educación, constituye, en cierto modo, un corolario de estos procesos de lucha.

A partir de 1990, en el marco de un profundo proceso de reforma y achicamiento del Estado, la movilización social por la

9 I Conferencia Brasileira de Educação "Política Educativa", São Paulo, 1980. II Conferencia Brasileira de Educação "Educação: perspectivas en la democratización de la sociedad", Belo Horizonte, 1982; III Conferencia Brasileira de Educação "De las críticas a las propuestas de acción", Niterói, 1984; IV Conferencia Brasileira de Educação "Educação y Constituyente", Goiânia, 1986; V Conferencia Brasileira de Educação "Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional: compromiso de los educadores", Brasília, 1989; VI Conferencia Brasileira de Educação, São Paulo, 1991.

educación adquirió un nuevo sentido: se trataba entonces de hacer valer lo que estaba escrito en la ley. En 1995, durante el segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, Brasil evidenciaba los más altos índices de atraso educativo y social. El aumento del analfabetismo, la evasión y la repitencia escolar, acompañaban una sociedad cada vez más azotada por la miseria, el hambre, el trabajo infantil, la violencia y la exclusión social, situación que en el campo alcanzaba niveles aún más dramáticos. Los educadores, junto al resto de los actores de la sociedad civil, afrontaron la tarea de comprender y analizar cómo esta situación había sido instalada y se organizaron para construir un frente de intervención política para la inclusión social. El Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, de cuya conformación ha participado el MST, asumió la articulación de la resistencia a un orden económico, político y social excluyente, cuyas consecuencias afectaban a la población de más bajos recursos.

A pesar de algunos esfuerzos e iniciativas particulares, debemos reconocer que, en términos generales, los sindicatos y movimientos de trabajadores rurales han tenido una escasa participación en las luchas por la educación que se suscitaron a partir de la década de 1970. La demanda por la escuela ha permanecido relegada a un segundo plano en las agendas reivindicativas de los principales movimientos agrarios brasileños hasta fines de la década de 1980 y principios de 1990, cuando un conjunto de actores (y fundamentalmente el MST) comenzaron a incorporar el derecho a la educación entre sus principales reivindicaciones. La educación escolar aparece entonces como un derecho que permite el acceso a otro conjunto de derechos tales como el acceso al mundo del trabajo, al desarrollo de expresiones culturales, al arte y al ocio. Tal como advierten los movimientos en defensa de la educación del campo, para que esto efectivamente tenga lugar, es preciso avanzar hacia la construcción de alternativas pedagógicas que promuevan la consolidación de nuevas formas de relación social, amparadas en un nuevo proyecto de sociedad, cuyos principales sustentos sean el trabajo colectivo, la justicia social, la distribución de la renta y la reforma agraria.

Hacia fines de la década de 1980, fueron promovidos una serie de seminarios y encuentros regionales y nacionales de educadores y educadoras de la Reforma Agraria que buscaron otorgar una mayor visibilidad a la ausencia de políticas educativas estatales para el campo. Estos encuentros destacaron la necesidad de poner en práctica programas de desarrollo agrario en los cuales la educación ocupase un lugar primordial. La intensificación de los debates dentro del movimiento de renovación pedagógica en el campo se cristalizó en la I Conferencia Nacional Por una Educación Básica en el Campo, realizada en Brasilia, en el año 1998. Diversas organizaciones rurales y movimientos sociales, entidades gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales (tales como la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, la Universidad de Brasilia, la UNESCO y la UNICEF) protagonizaron intensos debates en torno a la educación del campo y asumieron el compromiso de:

(...) sensibilizar y movilizar a la sociedad y los órganos gubernamentales hacia la formulación de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación para la población del campo, comprendida como estrategia de inclusión social para el desarrollo sustentado¹⁰.

El encuentro dio origen a la creación de la Articulación por una Educación Básica del Campo, cuyo principal objetivo es delinear una propuesta de educación adecuada a las necesidades e intereses de las poblaciones rurales.

El escenario de la educación del campo se compone hoy básicamente de un conjunto de variadas experiencias impulsadas por asociaciones civiles, movimientos populares y organizaciones sociales que han asumido la tarea de combatir los procesos de exclusión educativa a los que se ven sometidos los habitantes

10 Declaração final “Por Uma Política Pública de Educação do Campo. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”, Luziânia, Goiania, 2 a 6 de agosto de 2004.

del campo. Dichas experiencias, articuladas mayormente fuera del ámbito estatal, fueron inicialmente promovidas por partidos políticos, movimientos vinculados a la Iglesia, universidades y organizaciones no gubernamentales. Aunque adoptando diversos formatos y sentidos, persiguen la valorización del trabajo y la cultura del campo, defendiendo la permanencia del hombre del campo en el campo, con mejores condiciones de vida. Algunos ejemplos son: las Casas Familiares Rurales; las Escuelas Familia Agrícola (variaciones de la pedagogía de la alternancia); el Movimiento de Educación de Base; la Red de Educación en el Semiárido Brasileiro (RESAB); y, evidentemente, el Sector de Educación del MST.

La política educativa para la educación del campo actualmente impulsada por el gobierno constituye, en gran medida, el corolario de extensas luchas y procesos de intervención protagonizados por las principales organizaciones y movimientos campesinos, que definen un progresivo proceso de participación de la sociedad civil en las políticas educativas. El MST ha tenido, sin lugar a dudas, un papel central en estos procesos, a partir de la ejecución de prácticas de educación alternativas sustentadas en una agenda propositiva que interpela el ámbito de las políticas públicas para la educación del campo en Brasil. Hoy, el principal desafío de las organizaciones y grupos que actúan en el escenario político educativo en pos de la defensa del derecho a la educación del campo parece radicar en la necesidad de una apropiación significativa de los espacios e instancias existentes y una búsqueda de interlocutores estratégicos que permitan la viabilización de sus propuestas y la concreción de sus demandas.

4. MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES: LUCHAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

4.1 La propuesta educativa del MST

Las acciones educativas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra constituyen prácticas de educación pública destinadas a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, hijos e hijas de

trabajadores rurales que habitan en las áreas de asentamientos y campamentos conquistadas por el movimiento de la Reforma Agraria. Se trata de una propuesta que articula la formación para el trabajo en el medio rural y la formación militante, constituyendo uno de los pilares centrales en la construcción del Movimiento. Aunque el objeto del presente trabajo está centrado fundamentalmente en las instituciones educativas del MST, no es posible comprender profundamente el sentido de esta experiencia si restringimos el foco de análisis a las actividades desarrolladas en la escuela. Es preciso ampliar la mirada hacia el conjunto de prácticas educativas que tuvieron y tienen lugar en los procesos de conformación histórica del Movimiento. Dichas prácticas propician el desarrollo de una dimensión sociocultural, cuyo principal objetivo radica en la formación del sujeto Sin Tierra. En este sentido, las prácticas educativas del MST tienen una estrecha relación con la reproducción y la construcción de un determinado modo de vida que consolida y recupera determinados principios, valores, convicciones y tipos de vinculación entre las personas. Sin lugar a dudas, como sostenemos en este trabajo, la escuela cumple un papel central en estos procesos, aunque no agota sus grados de alcance, sus efectos y su expansión.

Como veremos a continuación, la escuela como institución social y política fue incorporándose poco a poco a las dinámicas del Movimiento, pasando a formar parte del cotidiano de la vida de los asentamientos y campamentos y constituyéndose como una marca distintiva esencial. Se tornó de este modo, una cuestión política, instalándose como un componente estratégico esencial en la lucha por la Reforma Agraria. Los vínculos con la escuela constituyen un rasgo esencial y característico de los colectivos Sin Tierra, tanto asentados como acampados. Sin lugar a dudas, el carácter masivo y popular del Movimiento, que incorpora la participación de la totalidad de los miembros de la familia en sus dinámicas organizativas y procesos de lucha, constituyó un aliciente para instaurar la necesidad de promover procesos educativos que incentivasen el debate y la reflexión en torno las condiciones de vida experimentadas. Por otra parte, la afirmación del carácter

político del Movimiento intensifica aún más dicha necesidad.

Algunos de los lineamientos políticos y orientaciones establecidos en el Documento Básico del MST como objetivos y propósitos de la educación, dan cuenta de las principales necesidades que impulsan el desarrollo y la articulación de prácticas educativas a los fines concretizar los objetivos del Movimiento.

Transformar las escuelas de primer grado instaladas en los asentamientos en instrumentos de transformación social y de formación de militantes del MST y de otros movimientos sociales con proyectos políticos afines.

Desarrollar una propuesta de educación que proporcione a los niños el conocimiento y experiencias concretas de transformación de la realidad, a partir de los desafíos de los asentamientos y campamentos, preparándose crítica y creativamente para participar de los procesos de cambio social.

Producir colectivamente la base de conocimientos científicos mínimos necesarios para el avance de la producción y de la organización en los asentamientos.¹¹

La preocupación por la escolarización responde asimismo a un conjunto de factores asociados a la realidad educativa del país y, particularmente, del campo, evidenciada al momento de la génesis del MST. La propia exclusión del acceso a la propiedad de las tierras trae aparejada la negación de un conjunto de derechos sociales y humanos entre los cuales se encuentra, naturalmente, la educación. El último Censo de la Reforma Agraria, realizado en 1997¹², revela un índice del 29,5% de analfabetos jóvenes y adultos entre los habitantes de asentamientos y campamentos

11 Fragmentos extraídos del Dossier “MST Escuela. Documentos y Estudios 1990-2001: Educación en el Documento Básico del MST” (Aprobado en el 6° Encuentro Nacional del MST realizado en Piracicaba / San Pablo, en febrero de 1991).

12 El Censo fue realizado por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en colaboración con algunas universidades e institutos de investigación.

rurales, realidad que en algunas regiones del país se ve considerablemente agravada, alcanzando proporciones cercanas al 80% de la población comprendida en dicha faja etaria. Por su parte, la escolaridad media entre los habitantes de asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria no supera los cuatro años, siendo inferior al 2% la proporción de asentados que accede al nivel medio. Estas cifras revelan de forma drástica y contundente la ausencia de políticas públicas de educación destinadas a garantizar la escolarización de la población del campo. Frente a este vacío, el Movimiento se propone encarar por sus propios medios prácticas educativas orientadas a revertir tal situación.

Un recorrido por la trayectoria y la evolución de las prácticas educativas del MST y los modos en que es pensada la formación de las nuevas generaciones, permite acompañar la riqueza de esta experiencia y su enorme contribución para la construcción de la identidad histórica del Movimiento en tanto colectivo social.

4.2 El camino hacia la construcción de escuelas

La lucha por asegurar el derecho a la educación de los niños y jóvenes que habitan en los asentamientos y campamentos del MST, llevó a un conjunto de padres y profesores a emprender el desafío de construir escuelas capaces de brindar respuestas adecuadas al tipo de vida desarrollado en las tierras conquistadas. Escuelas orgánicas a los procesos de desarrollo rural que comenzaron a estructurarse en las organizaciones campesinas diseminadas a lo largo del territorio brasileiro. Escuelas orgánicas a los principios filosóficos y políticos del Movimiento, que promuevan el respeto por la tierra y la producción, el trabajo cooperativo y la lucha por la transformación social.

A medida que los campamentos y asentamientos fueron creciendo y constituyéndose como escenarios marcados por un clima de permanente lucha y movilización, casi de forma espontánea, grupos de madres comenzaron a reunirse para orientar los juegos y actividades cotidianas de sus hijos y para intentar explicar el sentido de la disputa de la cual forzosamente participaban. Con el tiempo, estas actividades comenzaron a cobrar sistematicidad

y a estructurarse, en algunos campamentos, bajo la coordinación de profesores que formaban parte del Movimiento. La necesidad de alfabetizar a los niños Sin Tierra motivó a un grupo de padres y profesores del campamento “Nueva Ronda Alta rumbo a la Tierra Prometida”, establecido en el Estado de Río *Grande do Sul*, a emprender la búsqueda por la creación de una escuela estatal con cursos de primera a cuarta serie. Luego de innumerables reuniones, audiencias y peticiones elevadas ante la administración estatal, en el año 1982 fue autorizada la construcción de la primera escuela en un campamento rural. Las actividades comenzaron en ese mismo año, pero la situación de la institución fue completamente legalizada posteriormente, en octubre de 1984, cuando las autoridades gubernamentales concedieron el reconocimiento estatal.

Inspiradas en las ideas, concepciones y prácticas de Paulo Freire y los movimientos de educación popular, las profesoras impulsoras de esta experiencia, junto a padres y otros moradores de la comunidad, comenzaron a delinear una pedagogía diferente, sustentada en la realidad del campamento, que valorizaba la memoria y la lucha de las familias asentadas, inculcando el amor por la tierra y el trabajo. Con el paso del tiempo, diversos campamentos, ya nucleados en el MST, fueron asimismo enfrentando la lucha por la creación de escuelas públicas, fundadas en sus principios y necesidades, reconocidas por las entidades educativas oficiales. Estos procesos sufrieron resistencias por parte algunos líderes que temían que la instalación de escuelas en los campamentos desviara los esfuerzos del objetivo real de la lucha y dificultase la participación activa de las familias en el Movimiento. La resistencia a la creación de escuelas estaba ligada a una desvalorización de la escuela tradicional, en muchos sentidos disonante de las necesidades del Movimiento. Sin embargo, la gran cantidad de niños en edad escolar habitando los campamentos y la necesidad de articular prácticas y actividades que explicasen el por qué de las condiciones de vida, hacían imperiosa la creación de espacios destinados a las prácticas educativas.

La creación de escuelas orgánicas implicó, desde sus inicios, arduos procesos de negociación con las diversas instancias gu-

bernamentales. Las gestiones usualmente comienzan a través de contactos con las autoridades municipales, para elevar luego la negociación a nivel estatal. Comisiones de padres, profesores y líderes comunitarios reclaman la asignación de fondos para la construcción de escuelas y los recursos necesarios para garantizar su funcionamiento, exigiendo al Estado el cumplimiento de su responsabilidad legal de garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas Sin Tierra, privados ya de otros derechos elementales tales como la salud y la vivienda. La lucha por la escuela se repite actualmente, y con la misma intensidad, en cada nuevo establecimiento del MST. Sin embargo, la situación de las escuelas a las que asisten los niños y niñas Sin Tierra en los diversos campamentos y asentamientos, es muy diversa y varía en cada municipio según el estado de articulación entre el Movimiento y el gobierno local.

4.3 La ampliación de la experiencia y la creación del Sector de Educación

En 1987, con motivo del Primer Encuentro Nacional de Profesores de Asentamientos, el Movimiento creó un sector específico para promover la lucha por la defensa del derecho a la educación de los Sin Tierra. En los 23 estados donde existen asentamientos rurales, esta vertiente es impulsada por personas que participan de la organización de los asentamientos y campamentos y por Equipos de Educación y Colectivos Regionales y Estatales. Organizados en un Colectivo Nacional de Educación, representantes de los Núcleos Estatales se reúnen para debatir en torno a las necesidades educativas locales y colectivas de los diversos asentamientos y para definir las principales líneas de acción en esta área. El Colectivo está estructurado en Frentes de Trabajo, que desarrollan actividades destinadas a las diversas camadas de la población. El Frente de Educación Infantil (Ciranda Infantil), envuelve tanto actividades educativas con niños de hasta 6 años de edad, como un conjunto de actividades con madres que involucran discusiones acerca del cuidado de los hijos y la problemática nutricional; el Frente de Primer Grado tiene como objetivo orga-

nizar y viabilizar la implantación de escuelas dentro de los asentamientos y campamentos rurales que practiquen una pedagogía sustentada en los principios de la filosofía de la tierra y acorde a las necesidades de los hijos e hijas de los trabajadores del campo; el Frente de Educación de Jóvenes y Adultos cuyo propósito es eliminar el analfabetismo en los asentamientos rurales del Movimiento; y, el Frente de Formación de Formadores, acompaña las actividades de educación media y superior.

En 1988, profesores y padres se organizaron para dar continuidad y potenciar, de forma articulada, las discusiones originadas en los procesos de creación de escuelas que estaban teniendo lugar en los diversos asentamientos del Movimiento, dando origen al Sector de Educación del MST. Los Equipos de Educación, compuestos por profesores y padres organizados por región y por estado, constituyen un nexo fundamental en los procesos de negociación con el Estado, adquiriendo un poder de influencia significativo en los ámbitos regionales. Estas nuevas instancias de reflexión acerca de la cuestión educativa dentro del Movimiento encararon el desafío de repensar las formas tradicionales del quehacer educativo y generar nuevas prácticas pedagógicas que preparen a los niños y jóvenes para la vida en el medio de los asentamientos rurales. Los Equipos de Educación trabajan para viabilizar la puesta en práctica los principios educativos del MST, a través de la implementación de diversos tipos de acciones que involucren o no a las instituciones educativas. En este sentido, funcionan como instancias de articulación de los asentamientos y campamentos entre sí. La lucha por la escuela constituye en muchas oportunidades un puente para el establecimiento de acciones que, al nuclear a diversas colectividades, logren ampliar la potencialidad de su impacto e intensifiquen su poder de negociación.

Los Colectivos, los Frentes y los Equipos de Trabajo constituyen espacios que responden a la necesidad de optimizar los esfuerzos y garantizar una mayor eficiencia en las acciones de movilización por el derecho a la escuela. Además, persiguen el objetivo de propiciar el necesario intercambio de experiencias

que permita avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas. Esta forma de administración del trabajo se tornó una práctica común hasta convertirse en un principio organizativo central en el conjunto de las prácticas impulsadas por el Movimiento.

4.4 La lucha por el gobierno político pedagógico de las escuelas

A la creación de las escuelas sigue la lucha, en algunos casos interminable pero siempre vigente, por la dirección política y pedagógica del proceso educativo desarrollado en los establecimientos escolares. Así como la ocupación de las tierras implica el control y la apropiación de los medios de producción y sus productos, la ocupación de la escuela supone el control sobre la determinación de los contenidos impartidos, las dinámicas y las formas de organización. Estos procesos conllevan por lo general un conjunto de acciones de reivindicación tales como actos, protestas, movilizaciones, o, incluso, la ocupación de los edificios de las Secretarías de Educación donde participan alumnos, profesores, padres y representantes comunitarios.

El gobierno político pedagógico de las escuelas aparece como una pieza esencial para la concreción de los principios educativos del MST, principios que se contradicen en numerosos aspectos con los de la escuela tradicional. Dichas contradicciones rebasan con creces la dimensión de los contenidos escolares, abarcando asimismo a los presupuestos metodológicos, las formas de organización del tiempo y el espacio escolar y el propio sentido de la educación.

Existen en Brasil directrices y lineamientos curriculares a nivel nacional, a nivel estatal y a nivel municipal. En este contexto, el grado de inserción e influencia de la propuesta curricular del MST depende, en buena medida, de la capacidad para lograr en cada caso particular el gobierno político pedagógico de las escuelas. Las situaciones son muy disímiles y varían de acuerdo a las condiciones de negociación que el Movimiento posee en los diversos estados y municipios del país. La fuerza y el impacto de la movilización a nivel local, pero también la voluntad política de las autoridades gubernamentales contribuyen a la determinación

de estas condiciones. La experiencia educativa del MST supone la constante búsqueda del reconocimiento estatal, en la medida en que se inserta en las redes públicas de educación y se sustenta, fundamentalmente, en la ocupación de la escuela.

Nuevamente, disposiciones establecidas por el MST en uno de sus Encuentros Nacionales ilustran la importancia otorgada al gobierno político pedagógico de las escuelas:

Garantizar junto al Estado (gobierno estatal y municipal):

- a. La creación de escuelas oficiales de enseñanza elemental en todos los asentamientos, con todas las condiciones necesarias.
- b. Acceso de todos los niños asentados y acampados a la enseñanza elemental.
- c. Legalización de las actividades escolares desarrolladas en los asentamientos y campamentos.
- d. Contratación y nominación prioritaria de profesores del MST para las escuelas.
- e. Respeto de los principios pedagógicos del MST.
- f. Autonomía de los asentamientos en las decisiones sobre organización, funcionamiento y proceso pedagógico de las escuelas.
- g. Inclusión en los calendarios escolares de tiempo para la realización por parte de los profesores de cursos de actualización.¹³

Estrechamente asociado a la reivindicación por el gobierno político pedagógico de las escuelas, encontramos el problema de la procedencia del cuerpo docente. Si bien no existe un consenso generalizado en torno a esta cuestión, en algunos casos aparece como prioritaria la necesidad de que los profesores sean habitantes de los propios asentamientos y campamentos para garantizar el desarrollo de la actividad militante. Como veremos más adelante, esta cuestión origina la necesidad de pensar en la formación de profesores orgánicos.

13 Fragmentos extraídos del Dossier “MST Escuela. Documentos y Estudios 1990-2001: Educación en el Documento Básico del MST” (Aprobado en el 6° Encuentro Nacional del MST realizado en Piracicaba / San Pablo, en febrero de 1991).

4.5 Las escuelas del MST. Algunas informaciones estadísticas

El mapeo de algunas cifras y datos estadísticos podrán ayudarnos a percibir el grado de evolución y los alcances de esta experiencia educativa. Según datos proporcionados por representantes del MST, existen aproximadamente 1.800 escuelas de enseñanza elemental en asentamientos del movimiento, 70% de las cuales comprenden cursos hasta la 4° serie. En estas escuelas trabajan alrededor de 3.900 profesores y profesoras que atienden a cerca de 160.000 estudiantes. En la educación para jóvenes y adultos existen más de 3.000 educadores y 30.000 educandos. 250 profesores están encargados de las Cirandas Infantiles y hay 480 estudiantes inscriptos en cursos de magisterio en pedagogía (curso de formación de profesores del MST).

La principal fuente de información estadística disponible sobre el estado y las características de las escuelas ubicadas en asentamientos rurales es el Estudio Nacional de la Educación en la Reforma Agraria (PNERA)¹⁴, realizada en el año 2004. Si bien las informaciones proporcionadas no corresponden en términos absolutos a las escuelas ubicadas en asentamientos del MST, puesto que abarcan el conjunto de asentamientos rurales existentes en el país, las proporciones relativas contribuyen a ilustrar la distribución, el carácter y la composición de las mismas. Por otro lado, cabe mencionar la dificultad en establecer como categorización taxativa la idea de escuelas pertenecientes al Movimiento, puesto que muchas de ellas reciben alumnos de asentamientos vinculados a diversas organizaciones y movimientos del campo. La complejidad del mapa escolar nos posiciona más bien frente a un conjunto de situaciones cuyas características evidencian particularidades. Mientras que algunas escuelas, ubicadas al interior

14 El estudio fue promovido por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas – Anísio Teixeira (INEP), del Ministerio de Educación; el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA); el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA); y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA).

de los asentamientos del MST, reciben exclusivamente alumnos que habitan en una misma comunidad, otras, localizadas en el entorno de un conjunto de asentamientos, reciben a alumnos de procedencia diversa.

Conforme nos muestra el relevamiento estadístico realizado con ocasión de la PNERA, se contabilizaron un total de 8.679 unidades de enseñanza que atienden a alumnos residentes en los asentamientos ubicados en estos espacios o sus entornos. El 84% de las escuelas localizadas en asentamientos rurales forman parte de las redes municipales de enseñanza. El 8% responden a los regímenes escolares estatales; el 5% son federales; y, el 4% restante, son escuelas privadas. Entre las escuelas privadas, el 78% son comunitarias, en su gran mayoría vinculadas a sindicatos, asociaciones y movimientos sociales; el 11% son de carácter filantrópico; el 8% particulares; y, el 3% confesionales. El 60% de las escuelas privadas reciben subsidios públicos. Resulta interesante destacar el carácter reciente de gran parte de las escuelas rurales. El 45% de las mismas cuenta apenas con hasta cinco años de antigüedad. Este hecho responde, sin lugar a dudas, a la creciente preocupación educativa manifestada por los movimientos de lucha por la Reforma Agraria a lo largo de los últimos años.

Las características físicas y las condiciones de infraestructura de los establecimientos educativos varían considerablemente en los diversos casos. Algunas unidades escolares presentan el formato de la escuela tradicional, mientras que otras, sin instalación propia, se improvisan en iglesias, centros comunitarios, residencias particulares y otros espacios alternativos. Algunas unidades se ubican en salas anexas a escuelas radicadas en áreas urbanas que funcionan como sedes (cerca del 15% de las unidades escolares corresponden a este tipo). Escuelas con régimen de alternancia e iniciativas educativas autónomas pero sistemáticas impulsadas por las comunidades asentadas constituyen ejemplos de la mencionada diversidad.

El 79% de las escuelas están ubicadas dentro de los asentamientos rurales. El resto de los establecimientos se ubican a una distancia media de 8 km del asentamiento o campamento.

El medio de locomoción más utilizado por los alumnos suele ser a pie y el tiempo medio de traslado entre la casa y la escuela es de media hora. En el 91% de los casos el acceso a la escuela es por medio de caminos no pavimentados, de tierra o piedra. El abastecimiento de agua es en el 39% de las escuelas por medio de cisternas o pozos. El 68% cuenta con abastecimiento de agua filtrada para los alumnos. Sólo 45% de los establecimientos educativos cuentan con mecanismos de desagüe adecuados. El 60% de las escuelas posee iluminación eléctrica proporcionada por la red pública, mientras que el 21% no posee fuentes de iluminación. El 75% de las escuelas no cuentan con medios de comunicación. 17% disponen de teléfonos públicos y el 6% utiliza el correo convencional. Apenas el 33% de las escuelas cuentan con baño, inodoro, agua corriente y fosa. En el 23% de los casos no existe baño. El 49% de los establecimientos educativos localizados en asentamientos rurales cuentan con apenas un salón de clase. El 59% disponen de algún ambiente u estante, armario o caja destinado al almacenamiento de libros. El 44% no disponen de este tipo de espacios.

En cuanto a los niveles y modalidades de enseñanza ofrecidos, el levantamiento mostró que el 84% de las escuelas que atienden a niños pertenecientes a familias asentadas o acampadas cuentan con cursos en las series iniciales de la enseñanza fundamental o elemental (1° a 4° serie). Estas escuelas concentran el 51% de la población estudiantil que habita en asentamientos rurales. El 27% de los establecimientos educativos ofrecen asimismo cursos en las series finales de la enseñanza elemental (5° a 8° serie). Éstos atienden al 30% de la población estudiantil. Solamente el 4% de las escuelas ofrecen cursos de enseñanza media, absorbiendo el 4% de la matrícula escolar. El 30% de las escuelas tienen cursos de educación inicial y el 3% incluyen el nivel maternal. La educación para jóvenes y adultos de 1° a 4° serie tiene lugar en el 20% de las unidades educativas, mientras que apenas el 6% proporcionan cursos de 5° a 8° serie. Clases de alfabetización para jóvenes y adultos son impartidas en el 16% de las instituciones educativas. Las escuelas de educación media para jóvenes y adultos en asenta-

mientos rurales no alcanzan el 1%. Se ofrecen cursos de educación especial en el 15% de los establecimientos escolares.

A pesar de las regularidades, existen algunas particularidades regionales. La región del Centro-Oeste¹⁵ es la que presenta una mayor proporción (10%) de escuelas que imparten cursos en el nivel medio. La región del Nordeste es la que tiene más escuelas con nivel inicial. En la región Sur¹⁶ se registra la mayor proporción de escuelas que imparten cursos en los últimos años de la enseñanza elemental (el 34% de los establecimientos educativos).

La forma predominante de organización de la enseñanza es a partir de series y los cursos impartidos en las escuelas son en su amplia mayoría de carácter presencial. En la mayor parte de las escuelas (un 70%) las clases integran alumnos de diversas series. Resulta sin lugar a dudas llamativa la escasa cantidad de escuelas que presentan modalidades organizativas basadas en ciclos (sólo el 8%), una de las principales reivindicaciones pedagógicas de los movimientos de defensa de la educación del campo. Igualmente llamativa es la ínfima presencia de unidades escolares que implementan regímenes de alternancia (apenas el 1,2%). Los regímenes de alternancia contemplan la articulación de actividades educativas desarrolladas en los propios establecimientos escolares con un conjunto de instancias de aprendizaje que tienen lugar en las comunidades donde habitan los alumnos. Este tipo de modalidad constituye asimismo una de las principales estrategias de enseñanza implementadas por los movimientos pedagógicos del campo.

El 76% de los profesores que trabajan en las escuelas son mujeres y un 43% reside en las ciudades. El 75% de los profesionales del área de gestión son mujeres y un 48% vive fuera de los asentamientos. De los profesionales del área operacional, 84% son mujeres y un 45% vive fuera de los asentamientos. Si bien la mayor

15 La región Centro Oeste comprende los estados de: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, y el Distrito Federal.

16 La región Sur comprende los estados de: Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul.

parte de los profesores trabajan en una sola escuela, un porcentaje no menor se ve obligado a recorrer distancias considerables para trasladarse en un mismo día de un establecimiento a otro. El 61% de los profesores tienen hasta cinco años de experiencia en docencia en áreas rurales. Apenas el 25% trabajan en una misma escuela desde hace más de cinco años. Los responsables por las escuelas son, en su gran mayoría, mujeres con una edad media de 34 años; 54% son pardos; 32% blancos; y, 12% negros. En el 56% de las escuelas no existe la figura del director y apenas el 24% de las unidades educativas tienen consejos escolares en funcionamiento. Este hecho se debe, fundamentalmente, a las modalidades cooperativas de organización escolar implementadas en las escuelas cuya dirección político pedagógica está a cargo de los movimientos sociales (en nuestro caso, el MST). El 76% de las escuelas reciben visitas periódicas de la supervisión pedagógica municipal. En el 85% de los casos el calendario escolar no está ajustado al período de las zafas agrícolas, a pesar de los esfuerzos encarados en esta dirección.

Estas informaciones resultan sin lugar a dudas ilustrativas de la envergadura de las actividades educativas impulsadas por el MST. Pero evidencian asimismo la magnitud de las limitaciones enfrentadas por esta experiencia. La falta de recursos y la inadecuación de las modalidades educativas predominantes aparecen como las principales trabas para el desarrollo de prácticas educativas orientadas al reconocimiento y el respeto de la identidad Sin Tierra. En este contexto, las carencias se manifiestan y los desafíos se multiplican.

4.6 Una pedagogía alternativa para una sociedad alternativa

Las diversas experiencias alternativas de educación de niños, jóvenes y adultos, contribuyeron al desarrollo de una visión propia de la educación del campo y a la creación de una Pedagogía del Movimiento basada en los principios constitutivos de la experiencia de movilización y lucha por la conquista de la tierra. Este proceso fue acompañado por una profunda reflexión acerca de los sentidos y

principios de la educación y por la evidente necesidad de crear una pedagogía alternativa. Las discusiones en torno a la cuestión educativa encaradas por los representantes del Movimiento conciben con una concepción amplia acerca de la lucha por la tierra, que abarca la conquista de una ciudadanía plena. En este sentido, la propuesta educativa acompaña la trayectoria del Movimiento y forma parte de la dinámica evolutiva de la lucha por la tierra.

Los principios educativos del MST constituyen formulaciones que, junto a los objetivos definidos por el Movimiento, orientan el devenir de las prácticas educativas, en un proceso dialéctico de mutua configuración que va sufriendo constantes readecuaciones en función de la realidad cotidiana del quehacer educativo. La elaboración colectiva de este conjunto de principios estuvo fundada en las necesidades relevadas en las experiencias educativas en curso, en los propios objetivos y lineamientos políticos del Movimiento y en algunos elementos de teoría pedagógica presentes en el bagaje cultural de los profesores y profesoras que participaron en dicho proceso. El eje de la elaboración de la propuesta pedagógica estuvo centrado en todo momento en las prácticas que abarcan tanto el cotidiano escolar como el devenir del Movimiento. Es así que los principios se sustentan en la participación activa de los sujetos en las acciones de lucha por la tierra encarnadas. La participación en la organización social y política constituye la base de la educación.

Un conjunto de principios filosóficos de la educación refieren a la visión del mundo, la concepción de hombre, de sociedad y de educación que definen la identidad de los sujetos Sin Tierra. En este sentido, se establecen las siguientes convicciones:

- Educación para la transformación social [que implica]: educación de clase; educación masiva; educación organizadamente vinculada al Movimiento Social; educación abierta al mundo; educación para la acción; educación abierta a lo nuevo.
- Educación para el trabajo.
- Educación abocada a las varias dimensiones de la persona humana: la formación político-ideológica; la formación organizati-

va; la formación técnico profesional; la formación del carácter o formación moral (valores, comportamientos con las otras personas); la formación cultural o estética; la formación afectiva; la formación religiosa.

-Educación con y para valores humanistas y socialistas.

-Educación como un proceso permanente de formación y transformación humana.

Por su parte, un conjunto de principios pedagógicos aluden a las formas de pensar y hacer la educación con el objeto de llevar adelante los principios filosóficos enunciados:

-Relación entre práctica y teoría.

-Combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación.

-La realidad como base de la producción del conocimiento.

-Contenidos formativos socialmente útiles.

-Educación para el trabajo y por el trabajo.

-Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos.

-Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos.

-Vínculo orgánico entre educación y cultura.

-Gestión democrática.

-Auto-organización de los/as estudiantes.

-Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores y educadoras.

-Actitud y habilidad de investigación.

-Combinación de procesos pedagógicos colectivos e individuales.

Los principios pedagógicos sintetizan los elementos esenciales y generales de la propuesta educativa del MST y aluden, particularmente, a la reflexión metodológica. En tanto principios rectores flexibles y plurales, admiten la existencia de prácticas diferenciadas.

Como vimos, la ocupación de tierras constituye uno de los principales ejes educativos y un momento decisivo en la formación de los Sin Tierra. La ocupación funciona, en primera medida,

como una instancia de formación para la contestación social, al implicar una asunción decisiva en la conducción de las acciones impulsadas por los sujetos quienes, amparados en un colectivo, asumen la confrontación y el rechazo a determinadas condiciones de vida. La vivencia directa de este enfrentamiento representa una segunda dimensión educativa presente en estos procesos: la formación para la conciencia de clase. Esta dimensión se ve aún más fortalecida cuando tienen lugar las acciones de desalojo, que obligan a la resistencia colectiva. Otro elemento formativo implícito en los procesos de ocupación refiere a la capacidad de negociación política. La procura y el aprovechamiento de los espacios de diálogo y el establecimiento de acuerdos con las instancias gubernamentales constituyen estrategias fundamentales para la consecución de los fines de los Sin Tierra. Por fin, la ocupación de tierras apela a la recuperación simbólica del derecho a la vida, configurando a la demanda por el reconocimiento de los derechos humanos como un eje articulador en la plataforma reivindicativa del Movimiento.

El campamento y el asentamiento representan asimismo instancias decisivas en la configuración de la experiencia educativa del MST, que evidencian el sentido pedagógico de lo cotidiano. La organización comunitaria remite a un proceso por medio del cual familias con rasgos culturales e identitarios diversos avanzan hacia la construcción de una memoria colectiva al compartir un conjunto de vivencias comunes. Este proceso es viabilizado, en gran medida, por medio de la educación. Los campamentos y asentamientos constituyen espacios de socialización, donde las instancias formativas rebasan, sin lugar a dudas, los alcances de la escuela. Pero donde, sin embargo, ésta cumple una función sumamente orgánica y primordial. La preparación para la vida comunitaria condice con prácticas comunitarias de organización escolar. Escuela y comunidad se funden para propiciar el pasaje de *la ética del individuo* hacia *la ética del colectivo* a través de la formación integral de los sujetos. En las escuelas, las decisiones sobre los contenidos a ser enseñados son tomadas colectivamente, por grupos de padres, profesores y alumnos de las co-

munidades. En los campamentos y asentamientos, los profesores y directivos escolares, en tanto representantes de un colectivo, someterán sus prácticas y decisiones a los propósitos del grupo. Los contenidos dan cuenta de la realidad cotidiana de las comunidades, y, a través de la recuperación de la historia y la memoria colectiva del Movimiento, incluyen los valores políticos y sociales que sustentan sus prácticas.

La ocupación de la escuela constituye un elemento esencial en la formación de los Sin Tierra. *Ocupar la escuela* significa crear la conciencia acerca de la necesidad de aprender. Implica un proceso de producción de la avidez por aprehender una realidad que se percibe como compleja. Esta conciencia extrapola la propia escolaridad en su sentido restricto para inmiscuirse en todas las instancias organizativas del Movimiento. Es esta conciencia la que lleva a adquirir una disposición por el estudio que se percibe como una búsqueda de conocimientos para la transformación de los sujetos. Pero la ocupación de la escuela refiere asimismo a la reivindicación del derecho a contar con espacios propicios y recursos suficientes para llevar a cabo de forma organizada y sistemática los procesos formativos de los sujetos Sin Tierra desde su infancia. Como ya hemos mencionado en otros apartados de este trabajo, la lucha por el derecho a la educación y, con ella, la lucha por el derecho a la escuela, constituyen pilares fundamentales en la plataforma reivindicativa del Movimiento.

La fundación de una pedagogía alternativa se encuentra en el origen del proceso de construcción de experiencias educativas del MST. Una pedagogía esencialmente práctica, que provea los elementos necesarios para orientar el trabajo y la organización del tipo de vida propio de los asentamientos. Una pedagogía como instrumento al servicio de las cooperativas de producción agrícola y del avance de la lucha protagonizada por el Movimiento. La relación entre la escuela y la producción y el vínculo entre educación y trabajo colectivo constituyen la base de esta propuesta pedagógica alternativa. La construcción de una pedagogía diferente supone una concepción diferente acerca de los sentidos de la educación y, también, estrategias diferentes. La cuestión de los

métodos de enseñanza ha sido, y continúa siendo, motivo de permanente discusión de los Equipos de Educación del Movimiento. Aquellas experiencias que habían comenzado, de forma improvisada, en los campamentos y asentamientos, donde la naturalidad del acto de aprender se amalgamaba con la vida cotidiana de sus principales protagonistas, comenzaron a ser, poco a poco, perfeccionadas y profundizadas. Metodologías y prácticas pedagógicas fundadas en la libertad y la igualdad, donde profesores y alumnos son compañeros de una misma lucha, dando lugar a un proceso colectivo de construcción de conocimientos. En la mayor parte de los asentamientos, estructurados en torno a la organización colectiva, los niños se reúnen en asambleas, para discutir los problemas cotidianos y distribuir las tareas en el asentamiento. Los Equipos de Trabajo de la organización se reproducen, muchas veces, en las escuelas, yuxtaponiendo las prácticas comunitarias a la experiencia educativa.

Oponiéndose a las prácticas escolares tradicionales, la propuesta pedagógica del MST supone la crítica radical a un modelo basado en la asimetría, la competencia y el mérito. En este sentido, implica una propuesta de cambio educativo y la construcción de una enseñanza alternativa. Una enseñanza al servicio de la comprensión y la transformación de la realidad, que vincule la teoría y la práctica en un proceso de preparación para el trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía plena. La construcción práctica de una educación diferente supone necesariamente la capacitación técnica y política de los profesores. Es a través de la reflexión acerca de la complejidad de los problemas suscitados en las prácticas cotidianas de las escuelas que los profesores, organizados en Equipos de Educación, encaran su formación, estableciendo contacto con materiales científicos y teóricos que les permitan comprender mejor y hallar posibles soluciones a los problemas enfrentados. Como veremos a continuación, los Equipos establecen numerosos acuerdos con universidades y otras instituciones educativas para promover el intercambio de experiencias y la reflexión teórica de problemáticas específicas. La formación política se lleva a cabo a través de la organización de los docentes

como sector específico y su participación en las discusiones y decisiones que hacen a la organización general del asentamiento.

4.7 El problema de la formación de profesores orgánicos

Como hemos sostenido anteriormente, las escuelas del MST presentan diversos grados de adecuación a los principios pedagógicos promulgados por el Movimiento. Este hecho está fuertemente condicionado por los medios de negociación que la organización posee a nivel local y, fundamentalmente, por la voluntad política de los gobiernos para garantizar las condiciones institucionales propicias para el desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas. Sin embargo, un factor decisivo para la viabilización de dicha propuesta está dado por la adecuación del cuerpo docente a los principios y orientaciones pedagógicas defendidas. La capacidad para desarrollar proyectos institucionales adecuados a los intereses y necesidades de los niños y niñas Sin Tierra y la habilidad para garantizar el pleno desarrollo de sus facultades humanas es lo que determina en buena medida el éxito de la experiencia educativa. El grado de compromiso del cuerpo docente con la propuesta pedagógica del Movimiento determina, además, el grado de interacción entre la escuela y el asentamiento (o campamento), elemento central en la pedagogía de la tierra.

El problema de la asignación de los profesores ha generado, en numerosas oportunidades, una serie de movimientos adversos al interior de las escuelas, cuando profesores externos, asignados por el gobierno municipal, pasaban a ejercer sus funciones. En no pocas oportunidades, los profesores designados para trabajar en las escuelas construidas en los asentamientos no pertenecen al Movimiento y carecen de un compromiso significativo con la lucha por la tierra. Estas situaciones han generado numerosos levantamientos y manifestaciones por parte de los padres y alumnos. En este sentido, la contratación de profesores acampados por parte del gobierno aparece como un elemento central para garantizar el funcionamiento efectivo de esta propuesta pedagógica alternativa. La designación de profesores tiene lugar a través de los canales definidos por el estatuto de carrera docente, que

contempla la realización de concursos jurisdiccionales basados en la comparación de los títulos y acreditaciones acumuladas así como en los antecedentes laborales. En estas circunstancias y considerando las oportunidades educativas disponibles para los habitantes de los asentamientos, es altamente factible que las condiciones de competitividad de los aspirantes Sin Tierra no alcancen los niveles necesarios para el acceso a los cargos disponibles. Los profesores Sin Tierra suelen tener titulación deficiente, lo que dificulta su acceso a concursos y cargos públicos. Los escasos contratos otorgados a estos profesores son por tiempo determinado y las condiciones salariales sumamente precarias. El Movimiento enfrenta actualmente en este momento la necesidad de titular profesores de los propios asentamientos para facilitar la negociación de las contrataciones con el Estado.

Las dificultades para implementar proyectos educativos institucionales acordes a los intereses del Movimiento se ven considerablemente intensificadas en el caso de las escuelas localizadas en los entornos de los asentamientos y campamentos, donde la población escolar proviene de diversas comunidades. Y, más aún, en aquellas escuelas que, dada su proximidad con núcleos urbanos, ni siquiera son consideradas de carácter rural, a pesar de recibir importantes cantidades de alumnos que habitan en asentamientos. Considerando el papel central que la educación juega en la conformación política del Movimiento, su carácter aglutinador y su relevancia para la articulación de las principales acciones promovidas, debemos afirmar que se trata de una cuestión sumamente preocupante.

En aquellas escuelas donde los profesores no adhieren a las causas del MST, los Equipos de Educación de los respectivos asentamientos concentran sus esfuerzos en la implementación de estrategias para garantizar unas mejores condiciones de educabilidad para los niños y niñas Sin Tierra. La conformación de talleres y grupos de discusión integrados por profesores, padres y otros representantes de las respectivas comunidades; la promoción de actividades extraescolares con los alumnos; y la realización de eventos colectivos que involucren a la comuni-

dad escolar, son algunas de las iniciativas promovidas, siempre acompañadas de constantes esfuerzos de negociación con las entidades gubernamentales locales para la implementación de medidas más concretas.

La necesidad de titulación de profesores Sin Tierra ha llevado a profundizar las discusiones sobre la cuestión de la formación docente. Fue entonces que el Movimiento encaró la lucha por la conquista de espacios en los cursos de magisterio dependientes de los estados que permitan, por un lado, viabilizar una formación adecuada a los desafíos educativos propuestos y, por el otro, la obtención de un título oficial que permita negociar con el Estado la contratación de profesores pertenecientes al Movimiento. En 1990, fue creado el primer curso de formación para profesores de los asentamientos del MST, cogestionado por alumnos y profesores, el Departamento de Educación Rural de la Fundación de Desarrollo, Educación e Investigación en la Región de Celerio, el Sector de Educación del MST y representantes de los órganos municipales de educación de las regiones involucradas. El curso atiende actualmente más de 80 profesores de las regiones de Porto Alegre, Cruz Alta, Santa Maria, Bagé, Alto Uruguay, Braga, Redentora, Miraguaí, Santo Augusto, Chiapeta, Palmitinho y Marau. A partir de la formación de una conciencia organizativa, los profesores y profesoras se convierten en articuladores del Sector de Educación al interior de sus asentamientos, pasando a ser los principales agentes coordinadores del cambio educativo.

Un conjunto de instancias de formación se encuentran hoy en marcha y mucho han contribuido para la concretización de la experiencia educativa del MST. Sin embargo, el camino por recorrer es aún enorme y requerirá ciertamente de esfuerzos sistemáticos por parte del Movimiento, pero también del compromiso por parte de los representantes gubernamentales de las secretarías de educación municipales, estatales y federales. El avance en la articulación de iniciativas promovidas conjuntamente con universidades e institutos de formación docente resulta asimismo un elemento central para garantizar un sistema de formación con-

tinua que permita la adecuada calificación de los docentes que trabajan en las escuelas del MST.

4.8 Escuelas itinerantes

Merece especial destaque la experiencia de las Escuelas Itinerantes. Reivindicando la lucha por la escolarización, una de las banderas históricas del Movimiento, tienen su origen en el reclamo y la defensa del derecho a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos acampados. La necesidad de sistematizar los conocimientos que garanticen el desarrollo de la vida y el trabajo en el campo, comenzó a generar un conjunto de demandas educativas que impulsaron la creación de instancias de enseñanza que pudieran atenderlas. La frecuente movilidad de las familias acampadas, fundamentalmente debido a los desalojos, impedía a los niños y niñas acampados a asistir con una frecuencia uniforme a escuelas regulares cercanas. Era preciso que la escuela estuviera instalada en los propios campamentos para garantizar la continuidad en los aprendizajes de sus alumnos.

Fue en un campamento del municipio de Julio de Castillos donde, de forma provisoria, se instalaron las primeras escuelas en el medio del *Mato Grosso*. Las familias acampadas no tardaron en movilizarse para exigir el apoyo por parte del gobierno en estos emprendimientos. En noviembre de 1996, el Consejo Estatal de Río Grande do Sul hizo pública la aprobación legal de la Escuela Itinerante como una experiencia piloto promovida por la División de Educación Elemental del Departamento Pedagógico de la Secretaría de Educación y el Sector de Educación del MST, que se extendería durante dos años en los campamentos ubicados en el estado. La entonces denominada *Experiencia Pedagógica – Escuela Itinerante*, teniendo como base la Escuela Estatal Nueva Sociedad, del asentamiento Itapuí, en el municipio de Nueva Santa Rita, estuvo a cargo de representantes de la mencionada Secretaría de Educación y del Movimiento Sin Tierra. Esta conquista constituyó un importante hito en la experiencia educativa del Movimiento, contribuyendo considerablemente a la multiplicación del número de campesinos y campesinas interesados por

la educación. A partir de entonces, las Escuelas Itinerantes comenzaron a reproducirse y a fortalecer sus acciones, ampliando sus potencialidades e impacto.

En condiciones de infraestructura sumamente precarias, las Escuelas Itinerantes constituyen espacios donde la magia del acto pedagógico alcanza niveles extraordinarios de realización. Techos improvisados con lonas o maderas, la sombra de algún árbol o, simplemente, el campo abierto, albergan día a día la circulación construcción de conocimientos en torno al quehacer cotidiano, pero también reflexiones sobre la ciudadanía, los derechos, la memoria, la identidad. Las modalidades pedagógicas adoptadas por cada escuela, así como los contenidos prioritarios, son definidos en función de las particularidades y necesidades de cada región. Las Escuelas Itinerantes constituyen espacios de encuentro e intercambio que extrapolan las meras intencionalidades pedagógicas. Para las familias, la existencia de una escuela suele constituir un factor determinante a la hora de tomar la decisión de instalarse en un campamento. En este sentido, las Escuelas Itinerantes constituyeron y constituyen hoy un componente fundamental para la expansión del Movimiento. Estas escuelas acompañan a sus alumnos instalando, desinstalando y volviendo a instalar sus aulas según la localización de las familias acampadas.

Las escuelas ubicadas en los campamentos se organizan en etapas, correspondientes a los primeros cinco años de la enseñanza elemental. Para cada una de las etapas son definidos, en el devenir del proceso pedagógico, objetivos y contenidos que consideran las condiciones históricas de existencia de los niños y niñas acampados. Dichas etapas se caracterizan por su flexibilidad y su avanzado grado de integración, propiciados por una organización curricular que permite la aprehensión y sistematización de conocimientos, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno. El alcance de las referencias correspondientes a cada una de las etapas determinará el pasaje a la siguiente, pasaje que podrá acontecer en cualquier momento del ciclo educativo. Por otra parte, el calendario escolar de estas escuelas no se rige

por los regímenes nacionales establecidos, que obligan al cumplimiento de 200 días lectivos. La frecuencia y los horarios son determinados a partir del compromiso asumido por los profesores, los alumnos, la dirección del campamento y la Secretaría de Educación del MST. El proceso educativo de los alumnos es definido y evaluado por cuerpos colegiados integrados por: la dirección de los campamentos; las asambleas de padres, alumnos y profesores; los Equipos de Educación de los campamentos; las escuelas base; las delegaciones de educación; y los consejos estatales de educación. Estas escuelas cuentan asimismo con estructuras de acompañamiento pedagógico y asesoramiento legal conducidas por el Movimiento y las secretarías de educación de los estados.

El reconocimiento jurídico de las Escuelas Itinerantes ha sido, desde sus orígenes, uno de los principales objetivos en los horizontes de lucha de sus impulsores. Encarando procesos de negociación similares a los descriptos hace algunos párrafos para el caso de las escuelas regulares, las familias acampadas protagonizan diversas instancias de demanda. Clases públicas, pedidos de audiencia ante los consejos estatales de educación, movilizaciones y hasta ocupaciones y tomas de edificios gubernamentales suelen ser algunas de las medidas reivindicativas protagonizadas por niños, niñas, jóvenes y trabajadores Sin Tierra. Las Escuelas Itinerantes cuentan hoy con reconocimiento legal en cinco estados brasileros: Alagoas, Paraná, Pernambuco, Río Grande do Sur, Santa Catarina. En los estados de Goias y Piauí, su reconocimiento jurídico está en proceso de tramitación.

Las escuelas instaladas en los campamentos se articulan en torno a un establecimiento educativo central, donde se concentran los registros de los alumnos y la documentación institucional. Las escuelas base proporcionan el soporte legal que subyace a la vida escolar de alumnos y profesores. En este sentido, ejercen un papel importante en la recopilación de informaciones censales sobre los habitantes de los campamentos. A través de las escuelas base tiene lugar asimismo la asignación de recursos, la provisión materiales escolares, el servicio de merienda y la dotación de profesores, quienes son asignados al cuerpo administrativo y finan-

ciero de la misma. En la mayor parte de los casos, los profesores y monitores son indicados por el propio Sector de Educación del y son egresados de los cursos de pedagogía organizados por el propio Movimiento.

Uno de los principales problemas que enfrentan hoy las Escuelas Itinerantes radica en la dificultad para garantizar una estructura económica suficiente para el desarrollo de sus actividades. Las condiciones financieras no son igualmente satisfactorias en todos los casos. En los estados y municipios donde las administraciones gubernamentales han sido más favorables al Movimiento, el grado de alcance de los subsidios estatales adquiere pisos más elevados. Por otra parte, observamos asimismo que, en no pocas oportunidades, los convenios establecidos con los gobiernos no son respetados por las autoridades de turno. Nuevamente observamos que la voluntad política de los gobiernos ejerce un papel esencial en la determinación de las condiciones efectivas de los resultados de la negociación.

4.9 La propuesta del MST en el ámbito de la educación superior

Si bien el presente estudio está fundamentalmente centrado en las acciones educativas del MST llevadas a cabo en el nivel de educación elemental, vale la pena hacer una mención a las iniciativas que el Movimiento emprende en el ámbito de la educación superior. Estas iniciativas se desarrollan fundamentalmente a partir del establecimiento de convenios con universidades públicas que proporcionan los marcos institucionales necesarios para la acreditación de los cursos y, en algunos casos, los recursos financieros y humanos necesarios para su implementación.

Como vimos anteriormente, la necesidad de formar profesores orgánicos que lleven adelante los principios educativos propuestos por el Movimiento, ha constituido una preocupación central para el avance y el fortalecimiento de la propuesta educativa. A lo largo de los últimos años, los esfuerzos en esta dirección han llevado a la creación de diversos cursos de formación profesional del Magisterio en colaboración con universidades,

organismos gubernamentales y entidades que actúan en el campo de la educación y la Reforma Agraria, tales como el INCRA, la UNESCO, la UNICEF, y el CNBB. En 1998 fue establecido el primer convenio para la implantación de un curso de Pedagogía de la Tierra, junto a la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande do Sul y el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ITERRA). La iniciativa contó con el apoyo financiero del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA). Algunas de las principales experiencias actualmente en curso comprenden las siguientes carreras: Pedagogía de la Tierra en asociación con la UNIJUÍ; Pedagogía de la Tierra en asociación con la Universidad Estatal de Mato Grosso; Pedagogía de la Tierra en asociación con la Universidad Federal de Espírito Santo; Magisterio en asociación con la Universidad de Paraíba.

Estos cursos tienen como objetivo la formación de cuadros para los Sectores de Educación del Movimiento; la especialización de educadores y educadoras para el trabajo en los asentamientos y campamentos; la formulación e implantación de metodologías pedagógicas que fortalezcan la propuesta pedagógica en curso; y fortalecer la relación del MST con las universidades para avanzar hacia la construcción de un proyecto universitario dirigido a la clase trabajadora. Sustentados en la interacción dialéctica entre teoría y práctica, los cursos funcionan a través de regímenes de alternancia que combinan momentos de estudio en las sedes universitarias e instancias de trabajo y formación en los campamentos y asentamientos.

El MST promueve además un curso de Técnico en Administración Cooperativa (TAC) en la ciudad de Veranópolis, Río Grande do Sul, en asociación con la escuela religiosa Josué de Castro. El curso está directamente vinculado al proceso de producción de las cooperativas ligadas al MST y busca promover el desarrollo rural y el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del campo a partir de la capacitación de los asentados de la Reforma Agraria y los pequeños agricultores en las diversas áreas del conocimiento científico. Busca asimismo incentivar la

articulación de formas asociativas de organización de la producción basadas en los principios de la agroecología.

La Escuela Nacional Florestan Fernandes constituye una de las principales experiencias de formación impulsadas por movimientos sociales en el campo de la educación superior. Inaugurada en el año 2005, alberga el objetivo de constituirse en un espacio de capacitación técnica y formación integral para los jóvenes y adultos, mujeres y hombres, trabajadores y trabajadoras, militantes de los movimientos por la Reforma Agraria. Se trata de una propuesta volcada enteramente hacia la realidad del campo, que alberga el respeto por diversidad cultural característica de las diversas regiones del país. La Escuela fue construida con la colaboración voluntaria de los trabajadores y trabajadoras del Movimiento quienes, a lo largo de la obra, participaron de cursos de alfabetización y formación suplementaria. Los recursos financieros para su construcción fueron proporcionados por reconocidos intelectuales, artistas y Organizaciones No Gubernamentales internacionales que promueven los derechos de las poblaciones en situación de exclusión social.

El programa de cursos ofrecido por la Escuela Nacional Florestan Fernandes se organiza en cinco Núcleos de Estudios y Producción del Conocimiento. El Núcleo de Graduación comprende las carreras de: Historia; Geografía; Ciencias Agrarias; Gestión en Organizaciones Sociales; Agronomía; Letras; Pedagogía de la Tierra; Derecho; Arte y Educación; Psicología; y Ciencias Sociales. El Núcleo de Pos Graduación y Extensión organiza cursos de especialización en diferentes áreas de conocimiento: Teorías Sociales y Producción del Conocimiento; Especialización en Estudios Latinoamericanos; Especialización en Economía Política; Maestría en Sociología; Especialización en Educación Popular y Salud; Especialización en Agroecología; Especialización en Educación de Jóvenes y Adultos. Los cursos de especialización funcionan mayormente en las universidades. El Núcleo de Cursos Libres por Temas Específicos comprende actividades de formación vinculadas a la formación de cuadros dirigentes de movimientos sociales. Estos cursos no requieren de un grado de escolarización previo,

pero sí de un bagaje informativo y cultural que permita una activa participación en las discusiones y debates suscitados durante la experiencia formativa. Los mismos tienen una duración de dos años, pudiéndose eventualmente extender por más tiempo. Estos cursos abordan temáticas tales como pensamiento político brasileño, sociología rural, formación de formadores; derechos humanos; programa de formación para médicos; economía política de la agricultura, entre otros. El Núcleo de Cursos Latinoamericano envuelve a todos los cursos (libres, de graduación y especialización) organizados y desarrollados conjuntamente con otros movimientos sociales de América Latina. Finalmente, el Núcleo de Actividades Puntuales nuclea un conjunto de conferencias, seminarios, ciclos de debate, círculos de lectura y otras actividades académicas y culturales destinadas a profesores, cuadros de movimientos sociales e intelectuales y público en general.

Para el desarrollo de sus actividades, la Escuela establece convenios de colaboración con cerca de 43 universidades brasileñas, públicas y particulares: Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidad Estatal de San Pablo (UNESP); Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ); Universidad de Campinas (UNICAMP); Universidad de Bahía (UnB); y, Universidad de San Pablo (USP), entre otras. Además, la ENFF establece vínculos de intercambio con universidades y organizaciones extranjeras. La Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas (ELAM), en Cuba, forma periódicamente estudiantes oriundos del MST. Por su parte, un acuerdo entre la ENFF, el gobierno de Venezuela y la Universidad Federal de Paraná (UFPR) prevé la creación de una Escuela Latinoamericana de Agroecología.

La estructura organizacional de la ENFF se funda en la autogestión. Los propios estudiantes, agrupados en Núcleos de Base, cuidan de la limpieza y de la manutención de las salas e instalaciones. Las disciplinas que componen las carreras y cursos son definidas en asambleas donde los estudiantes tienen derecho a voz y voto. Los profesores, incluyendo reconocidos intelectuales del campo de la izquierda brasileña, trabajan sin percibir remuneraciones monetarias. Las metodologías y estrategias pedagógicas

gicas empleadas se articulan a partir de formas de alternancia. Las aulas se concentran en períodos intercalados de 20 a 30 días, luego de los cuales los estudiantes vuelven a sus asentamientos y campamentos de procedencia donde llevan a cabo instancias de trabajo práctico y manual. Los contenidos impartidos en los cursos se orientan en torno a un currículo base, sobre el cual cada área adiciona los conocimientos específicos correspondientes.

Numerosas son las críticas que, desde la derecha política y los reductos academicistas que promulgan el elitismo universitario, enfrenta esta experiencia de formación alternativa que supone la apropiación del espacio público por parte de actores organizados de la sociedad civil. Algunos critican el carácter “politizado” de las carreras impartidas, otros alegan la falta de rigor académico. Unos y otros, rechazan vincular los propósitos de la universidad pública a los intereses del pueblo. La Escuela Nacional Florestan Fernandes cumple un papel central en la capacitación de cuadros dirigentes y en la formación de las nuevas generaciones de trabajadores y trabajadoras del Movimiento Sin Tierra. Pero, además, constituye un avance hacia la democratización de las universidades públicas.

4.10 Articulación de acciones y estrategias

El establecimiento de vínculos de colaboración y la articulación de acciones con otros movimientos, organizaciones y grupos cuyos objetivos son afines a las causas del MST constituyen una explícita preocupación para la definición de sus estrategias de lucha. Como hemos visto, desde sus orígenes, el Movimiento ha autoproclamado su carácter masivo y popular, enfatizando la necesidad de enmarcar la lucha por la Reforma Agraria en reivindicaciones sociales más amplias tanto a nivel nacional como internacional. Los vínculos con entidades tales como la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), principal central obrera del país, el Partido de los Trabajadores (PT) y el Foro Social Mundial (FSM), entre otras, constituyen algunas evidencias de estos esfuerzos. Sin embargo, cabe destacar, estos procesos de articulación lejos están de resultar armoniosos

y no siempre conllevan en términos concretos el impacto y los resultados esperados.

En lo que atañe específicamente al ámbito educativo, la participación del Movimiento en los principales foros, redes y campañas en defensa del derecho a la educación se ha intensificado considerablemente a partir de la década de 1990. El Foro Mundial de Educación, el Foro en Defensa de la Escuela Pública y la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, constituyen algunas de las iniciativas de articulación donde el MST participa activamente. Estas instancias, que nuclean diversos actores de la sociedad civil, se han tornado cada vez más dinámicas y participativas, determinando un grado creciente de movilización para la conquista de los objetivos propuestos. Sin lugar a dudas, mucho han contribuido para el fortalecimiento y la consolidación de las prácticas educativas impulsadas por el Movimiento.

Por otra parte, debemos reconocer que resulta indiscutible la centralidad que los sindicatos docentes han adquirido en los procesos de lucha por el derecho a la educación. Las organizaciones sindicales del magisterio han ejercido y continúan ejerciendo un papel fundamental en la articulación de los diversos actores de la sociedad civil que se manifiestan en este campo. Aparentemente, la participación de los educadores y educadoras de la Reforma Agraria en las actividades sindicales y los grados de articulación entre el Movimiento y los sindicatos docentes son aún incipientes y están mediados por las instancias anteriormente mencionadas. Sostenemos que el establecimiento de líneas de acción comunes entre estos dos actores constituye un componente esencial para la radicalización de sus respectivas demandas en la medida en que contribuirá a aumentar el impacto de sus luchas y el poder de negociación frente a las instancias estatales de gobierno.

4.11 Una experiencia alternativa de educación pública. Hacia la ocupación de espacios

La experiencia educativa del MST constituye un claro ejemplo de la existencia de espacios de interjección donde el Estado es ocupado por prácticas protagonizadas por actores organizados

de la sociedad civil; intersticios de realización efectiva del espacio público. Como hemos visto, la concretización de prácticas educativas impulsadas por el Movimiento en escuelas de la red pública de educación ha implicado arduas negociaciones que abarcaron los diversos niveles de actuación estatal (municipal, estatal, federal). Los acuerdos y alianzas mantenidos han tenido diverso impacto, alcanzando grados de concreción también diferenciados.

Dado el carácter municipalizado del sistema educativo brasileño es fácil deducir el significativo peso de las autoridades jurisdiccionales en estos procesos. Aquellos municipios y estados liderados por fuerzas políticas democráticas, pertenecientes al campo de la izquierda, han sido tradicionalmente más propicios para el desarrollo y la expansión de la experiencia educativa del MST. Por su parte, las administraciones vinculadas a la derecha política han tendido a mostrarse reacias a las actividades impulsadas por el Movimiento, limitando notoriamente sus grados de alcance. Esta situación favorece la configuración de un escenario heterogéneo y diverso que nos obliga a considerar, a la hora de analizar estas prácticas educativas, las características adoptadas por la estructura de correlación de fuerzas en cada contexto político particular. El grado de acercamiento a los bloques de poder dominantes aparece en este sentido como un factor esencial a tener en cuenta.

Para analizar los vínculos entre el Movimiento y el Estado a lo largo de los últimos años, es necesario hacer referencia a las estrechas relaciones que el Movimiento ha mantenido con el Partido de los Trabajadores (PT), con quien ha logrado establecer numerosas alianzas y acuerdos políticos. Junto a un amplio conjunto de organizaciones sindicales, agrupadas en la Central Única de los Trabajadores (CUT), corrientes políticas y movimientos sociales del campo de la izquierda que abogaban por la democratización del Estado brasileño, el MST ha jugado un importante papel en el triunfo del Partido de los Trabajadores en las elecciones de 2002, cuando, derrotando a las fuerzas del centro y la derecha, representadas por el candidato José Serra, Luiz Inácio Lula da Silva

fue proclamado Presidente de la República. Se abrió entonces un campo de actuación para las organizaciones de la sociedad civil que habían participado activamente del proceso de elaboración de la plataforma electoral y aspiraban a conformar instancias de debate y discusión que incidan en la definición de las políticas públicas. La participación de la sociedad civil en la esfera estatal prometía redefinir los vínculos entre gran parte de los sectores que la componen y el Estado.

La apertura de los canales de diálogo propició la participación de representantes del MST en instancias de deliberación política. Por su parte, el establecimiento de acuerdos y la conquista de concesiones evidenciaron importantes avances en algunos estados del país, a partir de la implementación de políticas concretas que favorecieron la expansión de las prácticas educativas promovidas por el Movimiento. El otorgamiento de subsidios y recursos, sean asignaciones canalizadas a través de sectores específicos (salud, educación, infraestructura, etc.) o por medio de subvenciones de carácter más amplio, adquirió un peso significativo. En lo que refiere al financiamiento, el gobierno pasó entonces a ejercer un papel central en la manutención del Movimiento.

Sin embargo, las expectativas en términos políticos resultaron mayores que los resultados y, en los hechos, las medidas adoptadas por el gobierno no fueron precedidas de un intercambio, una discusión y un debate con las bases que tradicionalmente habían sustentado sus propuestas. Los posicionamientos de las diversas fuerzas sociales frente a las políticas impulsadas por el gobierno no han resultado homogéneos, generando, y muy marcadamente en el sector educativo, divisiones y enfrentamientos que llevaron a un fuerte debilitamiento de la capacidad de diálogo, intercambio y presión de estos movimientos. Mientras unos rompieron abiertamente con el gobierno, otros continuaron apoyando algunas de sus iniciativas, confiando en la posibilidad de articular sus demandas e intereses en la agenda política gubernamental. Cabe destacar que en los momentos en que la continuidad del gobierno Lula estuvo en riesgo, frente a la posibilidad del retorno de las fuerzas opositoras y la consolidación de un nuevo

gobierno de derecha en el país durante las elecciones de 2006, el MST y las fuerzas políticas y sociales que tradicionalmente lo habían apoyado salieron en su defensa apoyando su reelección.

Las aspiraciones del MST en el campo educativo no fueron una excepción. Principalmente como consecuencia de las opciones del modelo económico adoptado, la relación del gobierno con los movimientos sociales y organizaciones que habían apoyado su candidatura, sufrió una importante ruptura. El tímido avance de las políticas sociales, la lentitud de la prometida Reforma Agraria y la ausencia de transformaciones radicales en los diversos ámbitos de actuación estatal (entre ellos, la educación), generó una fuerte corriente de críticas, inclusive al interior del Movimiento. El MST ha manifestado, a través de acciones de protesta y movilización, sus desacuerdos y posicionamientos, presionando al gobierno para garantizar el cumplimiento de los lineamientos presentes en el proyecto político propuesto. Apoyando al gobierno en algunas de sus iniciativas y confrontando las acciones que no conciben con los acuerdos políticos establecidos, el Movimiento mantiene hoy una relación sumamente contradictoria donde la defensa de la autonomía, sustentada en un posicionamiento crítico al Estado, y la dependencia económica se entrelazan en una compleja trama.

Al analizar esta particular forma de intervención estatal a través de la educación nos enfrentamos a la dificultad para establecer una delimitación taxativa entre el ámbito de participación de la sociedad civil y la esfera de actuación del Estado. Reconocemos en esta experiencia un verdadero espacio de intersección y articulación donde un movimiento social y agentes gubernamentales impulsan acciones conjuntas y comparten responsabilidades. Las fronteras entre Estado y sociedad civil se tornan en Brasil cada vez más difusas en la medida en que, durante los últimos años, ha existido un importante avance de fuerzas políticas democráticas que marcan hoy su presencia y ejercen una importante influencia en los diferentes ámbitos de acción estatal. Aunque reconocemos que la capacidad transformadora de estas nuevas fuerzas políticas y sociales se ve claramente limitada por la vigente influencia

de sectores vinculados al capital financiero y a la derecha política, la ocupación de espacios estatales por parte de movimientos populares determina nuevos ámbitos de confrontación y negociación, donde nuevas prioridades comienzan a hacerse visibles en la agenda gubernamental.

La oficialización de la práctica educativa se da en un contexto de ilegalidad y conflicto social explícito, apareciendo como una vía de acceso al Estado y, por tanto, como una ampliación del poder de negociación de estos actores. Las escuelas se constituyen, en este proceso, en espacios de articulación del Movimiento con las instancias de gobierno local que, de forma más o menos efectiva, suponen la instalación de políticas y prácticas de educación alternativas, coincidentes con los objetivos e intereses de las comunidades del campo. La expansión y consolidación de estas instancias de participación de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en la definición de las políticas públicas, en este caso educativas, contribuye al fortalecimiento y a la organización política del Movimiento.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Expusimos a lo largo de este texto un sintético desarrollo de la experiencia educativa promovida por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, intentando determinar el grado de incidencia que la misma posee en la definición de las prácticas públicas de educación. Sintetizaremos a continuación, algunas cuestiones que consideramos relevantes para pensar las dinámicas de las luchas por el derecho a la educación.

Esta experiencia de educación alternativa impulsada por un movimiento proveniente del campo popular se articula al interior del sistema de educación estatal, reivindicando y consolidando el carácter público de la escuela. La expansión de escuelas bajo la dirección política y pedagógica del Movimiento constituye una instancia de participación e incidencia efectiva de la sociedad civil en el gobierno de la educación, donde la acción del Estado se combina a la autonomía para la toma de decisiones sobre los sentidos y el acontecer de

las prácticas educativas. La heterogeneidad y disparidad en el grado de esta incidencia y su impacto, supeditados a los procesos de negociación con los gobiernos estatales y locales, nos muestra que la capacidad de los movimientos para establecer alianzas y acuerdos y, fundamentalmente, la voluntad política de las autoridades gubernamentales constituyen factores esenciales para el desarrollo de prácticas políticas alternativas.

Hemos visto cómo, a través de su propuesta educativa, el MST expresa posicionamientos definidos en torno a las políticas públicas de educación. Tal como queda evidenciado en diversos apartados de este trabajo, los procesos de movilización y negociación protagonizados por el Movimiento a lo largo de los últimos años, han contribuido en gran medida a una progresiva reconfiguración del escenario político educativo del campo. A partir de diversas estrategias de movilización y acciones reivindicativas que tienen lugar fundamentalmente a nivel municipal y estatales busca colocar sus prioridades en las agendas político educativas. Sin embargo, hemos visto también que la magnitud del alcance no es directamente proporcional a la magnitud los esfuerzos y a la capacidad de movilización existentes. A un mayor grado de movilización no siguen necesariamente mayores conquistas. Los canales parecen estar tímidamente abiertos, pero los resultados efectivos no siempre conciben con las aspiraciones sostenidas.

El desarrollo de este trabajo nos alerta que uno de los principales desafíos que enfrenta hoy el MST en la defensa del derecho a la educación y la escuela pública es avanzar hacia el fortalecimiento y consolidación de sus estrategias de lucha e intervención política, construyendo alianzas y frentes comunes de acción colectiva. Del mismo modo, la búsqueda de una interlocución estratégica con los ámbitos gubernamentales y una real apropiación de los espacios de participación existentes en la esfera estatal, resultan condiciones esenciales para el fortalecimiento y consolidación de los procesos de participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas de edu-

cación. En este mismo sentido, resulta también necesaria la construcción de espacios de expresión alternativos, donde las demandas y posicionamientos adquieran una mayor visibilidad pública. Una apropiación de la palabra y de la acción política que contribuya a fortalecer y ampliar el sentido público de la educación.

La lucha por el derecho a la educación encarnada por el MST está estrechamente vinculada a procesos de negociación y confrontación con el Estado, donde el desarrollo de alianzas, acuerdos y acciones conjuntas conducen a una progresiva ampliación de los sentidos de lo público. La institucionalización de los procesos de participación y el sostenimiento de instancias de movilización social que la sustenten resultan esenciales para la construcción de una educación pública efectivamente democrática y emancipatoria.

La novedad de esta propuesta de educación alternativa no radica apenas en el grado de originalidad de sus modalidades pedagógicas, sino, fundamentalmente, en una redimensión de la esencia del hecho educativo: la valorización del papel de estas prácticas en la estructuración de las luchas populares. La novedad no radica en promulgar la democratización de las escuelas, pero sí en implementar prácticas efectivamente democráticas en la organización de los establecimientos educativos, donde padres y profesores trabajan colectivamente para garantizar una educación a miles de niños y niñas Sin Tierra. La novedad no radica en reconocer a las prácticas sociales como instancias formativas, sino en vincular la escuela con el resto de las experiencias educativas vividas día a día por los alumnos. A su vez, los objetivos, propósitos, modalidades y principios implementados en esta experiencia de educación alternativa rebasan los límites del propio Movimiento, constituyéndose en un insumo para todas las corrientes que luchan por una transformación real y sustantiva de la educación. Los esfuerzos por comprender las dinámicas, contradicciones e intermediaciones presentes en estos procesos resultan esenciales para su fortalecimiento y consolidación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, Sonia, Evelina Dagnino & Arturo Escobar (org.) 2000 *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos. Novas leituras*. (Belo Horizonte: UFMG Editora).
- Andrade, M. & Di Pierro, M.C. 2004 *Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação*.
- Bobbio, N. 1992 “Sociedade civil”. En: Matteucci, N. e Pasquino, G. *Dicionário de Política*. (Brasília: Edunb).
- Caldart, R. 2000 *Pedagogia do Movimento* (Petrópolis: Vozes).
- Caldart, R. 2002 “Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção” en Caldart, R.; Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo).
- Domingues, J. Mauricio 1999 *Criatividade social, subjetividade coletiva e modernidade brasileira contemporânea* (Rio de Janeiro: Typhographos/Contra Capa).
- Domingues, J. Maurício 2007 *Aproximações à América Latina. Desafios contemporâneos* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).
- Fernandes, B. 2002 “Diretrizes de uma caminhada” en Caldart, R.; Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo).
- Gentili, P. 2000 *Globalização excludente* (Petrópolis: Vozes).
- Ghon, Maria da Glória 2003 *Movimentos sociais no início do século XXI. Antigos e novos atores sociais* (Petrópolis: Editora Vozes).
- Kolling, E. 2002 *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Brasília, Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo).
- Menezes Neto, A. 2003 *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação no campo* (Rio de Janeiro: Quartel Editora).
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra 2002 “Por uma educação do campo: declaração 2002” en Caldart, R.;

- Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo).
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra 2002 *MST Escola. Cadernos de educação. N 13. Edição especial. Documentos e estudos 1990 – 2001*. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (São Paulo: Editora Expressão Popular).
- Sader, E. 2001 “ONGs e sociedade civil” *Boletim de Políticas Públicas* N° 2. Laboratório de Políticas Públicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, abril-mayo 2001.
- Santos, Boaventura de Sousa 1995 *Pela mão de Alice. O social e o político na pósmodernidade*. (San Pablo: Cortez Editora).
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006 *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. (San Pablo: Cortez Editora).
- Scherer-Warren, Ilse 1998 “Movimentos em cena... e as terias por onde andam?” en *Revista brasileira de Educação* N° 9 (septiembre – diciembre).
- Semeraro, Giovanni 1999 *Gramsci y a sociedade civil* (Petropolis: Editora Vozes).
- Stedile, J. & Mançano Fernandes, B. 1999 *Brava gente. A trajetória do MST e a luta contra pela terra no Brasil* (São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo).
- Svampa, Maristella 2000 *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. (Buenos Aires: Biblos).
- Svampa, Maristella 2005 “Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia” (Texto disponible en Internet: <www.maristellasvampa.net> [Capturado el 5 de noviembre de 2007]).
- Svampa, Maristella 2007 “Movimientos sociales y escenario político. Inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina” (Texto disponible en Internet: <www.maristellasvampa.net> [Capturado el 5 de noviembre de 2007]).
- Wallerstein, Immanuel 2003 “¿Qué significa hoy ser un movimiento anti-sistémico?” en: *Revista del Observatorio*

Social de América Latina, nº 9 (Buenos Aires: OSAL/CLACSO).

Zibechi, R. 2003 “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos” en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, Nº 9 (Buenos Aires: OSAL/CLACSO).

MATERIALES ESTADÍSTICOS

Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, 2003, *Estatísticas dos Professores no Brasil*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep / MEC). *Boletins Informativos*: Nº 80 (16/3/05); Nº 81(24/3/05); Nº 82 (30/03/05); Nº 83 (7/4/05); Nº 87 (4/5/05); Nº 88 (11/5/05); Nº 89 (18/5/05); Nº 91 (1/6/05); Nº 92 (8/6/05); Nº 94 (22/6/05); Nº 95 (29/6/05); Nº 96 (6/7/05).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep / MEC). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Abril de 2005.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA / Universidade da Bahia. *Censo da Reforma Agrária, 1997*.

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária. UNESP. *DATALUTA. Banco de dados da Luta pela Terra*. Relatório preliminar, 2004.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 5.692/72.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394 de 20 dez. 1996. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Lei n. 9424, 24-12-96. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. (Resolução 1/2002), CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. (Resolução 1/2002), CNE/CEB, 2002.

BRASIL. *Plano Estadual de Educação-Proposta da Sociedade Paulista*. São Paulo, 1993.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei N 10.172/200.

BRASIL. Projeto de Lei N 1258/88. *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara dos Deputados*. Brasília, 1988.

