



www.contrapunto.edu.uy



contrapunto

6

### uruguay

- > el gasto en educación en uruguay y su repercusión en la condiciones de trabajo de los docentes. una mirada histórica y comparada. *jimena castillo, hugo dufrechou, martín jaige, martín sanguinetti, pablo messina, victoria gonzález*
- > escenarios de la educación terciaria y superior en uruguay: entre la diversificación integrada y la conformación de paisajes educativos duales. *agustín cano, diego castro & martín sanguinetti*
- > políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. *diego silva balerio*
- > políticas educativas 2015-2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia. *danae sarthou*

### américa latina

- > ayotzinapa: la crisis del estado mexicano. *fabio moraga valle*
- > la lengua que los parió: resistencias al lingüicidio en oaxaca. *andrea caraballo*
- > educación popular urbana. *david kornbluth cambor*
- > los movimientos populares como intelectuales colectivos. apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en nuestra américa. *hernán ouviña*

### debates en la coyuntura

- > entre la izquierda subalterna que no acaba de morir y la izquierda antagonista que no termina de nacer. *massimo modonesi*
- > el espíritu de la comuna y la transición al socialismo. reflexiones sobre la revolución bolivariana. *miguel mazzeo*

### los movimientos debaten

- > mst y educación. *roseli salete caldart, edgar jorge kolling, maria cristina vargas*
- > construyendo alternativas contrahegemónicas al sistema educativo. *decio machado*

6 julio 2015  
debates en movimiento

# contrapunto

## educación: lo público, lo privado y lo común

contrapunto | educación: lo público, lo privado y lo común | debates en movimiento

6



En América Latina, en especial en el sur, un contrapunto es una payada a dúo, que toma forma de duelo cantado, en el cual cada payador improvisa y canta en base a un tema o a las preguntas del otro. Así, como un contrapunto que se construye en el diálogo entre payadores, esta publicación nace desde la inquietud por los desafíos a los que se enfrentan los movimientos sociales o de las preocupaciones por mejorar el trabajo conjunto de la universidad con los mismos y se propone mostrar los debates actuales respecto a los movimientos sociales latinoamericanos.

Del mismo modo que un contrapunto puede durar varias horas o varios días y finaliza sólo cuando uno de los payadores no responde de forma inmediata a la pregunta del otro, Revista Contrapunto compone de debates que se han iniciado varias décadas atrás, y se propone continuar la construcción dialógica desde la producción teórica de nuestros intelectuales y militantes actuales.

Esta iniciativa nace de ese diálogo, entre el Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales (CFPOS) y las organizaciones populares - sindicatos, cooperativas de vivienda, colectivos territoriales-. El CFPOS es uno de los programas del Servicio Central de Extensión de la Universidad de la República, su actividad central es la construcción de actividades y planes de formación popular como parte de la práctica de extensión universitaria con mirada integral. Es desde ese contrapunto, a partir de los problemas y desafíos de las organizaciones populares, que hemos iniciado procesos de investigación; y son esos mismos problemas y desafíos que nos llevan al esfuerzo colectivo para que esta publicación nazca, permanezca y se convierta en herramienta para los debates urgentes y necesarios.

contrapunto



## **Contrapunto**

Educación: lo público,  
lo privado y lo común.

Revista Contrapunto es una publicación del  
Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales.  
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.  
Universidad de la República. Uruguay  
Brandzen 1956, P2. Montevideo Uruguay  
+559824090286  
contrapunto@extension.edu.uy

**La revista está abierta para recibir nuevos contrapuntos  
que enriquezcan los debates.**



ISSN: 2301-0282

Editores:

Diego Castro

Lucía Elizalde

Mariana Menéndez

Carlos Santos

Gerardo Sarachu

María Noel Sosa

Consejo Académico:

Bernardo Mançano Fernández (Universidad Estatal Paulista)

Hernán Ouviaña (Universidad de Buenos Aires)

Luis Tapia (Universidad Mayor de San Andrés)

Massimo Modonesi (Universidad Nacional Autónoma de México)

Raquel Gutiérrez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Silvia Federici (Hofstra University, New York)

Diseño de tapa y separadores: Nicolás Medina

Diagramación interna: Lateral Diseño

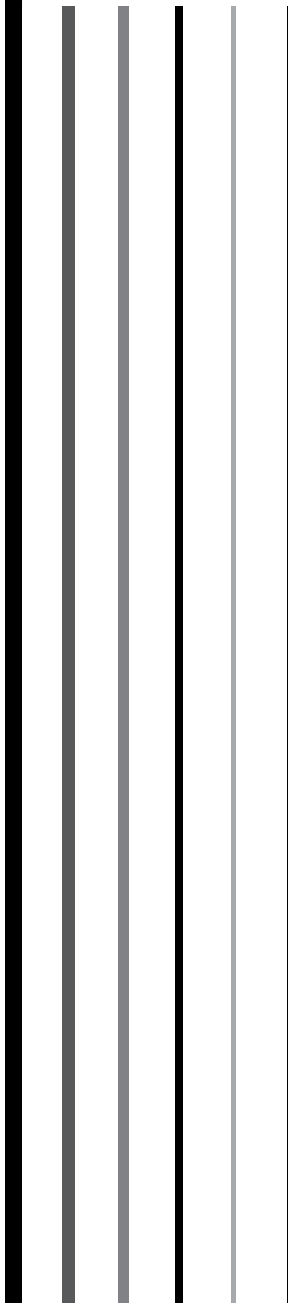
Foto de tapa y separador Uruguay: Colectivo Rebelarte

“MST y Educación” fue traducido por Mariana Fagundez

Julio 2015

# contrapunto

Educación: lo público,  
lo privado y lo común.





# ÍNDICE

## Uruguay

- El gasto en educación en Uruguay y su repercusión en las condiciones de trabajo de los docentes. Una mirada histórica y comparada. *Jimena Castillo, Hugo Dufrechou, Martín Jauge, Martín Sanguinetti, Pablo Messina, Victoria González* 13
- Escenarios de la educación terciaria y superior en Uruguay: entre la diversificación integrada y la conformación de paisajes educativos duales. *Agustín Cano, Diego Castro & Martín Sanguinetti* 27
- Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. *Diego Silva Balerio* 49
- Políticas Educativas 2015- 2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia. *Danae Sarthou* 65

## América Latina

- Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América. *Hernán Ouviaña* 79
- Ayotzinapa: la crisis del estado mexicano. *Fabio Moraga Valle* 103
- Educación popular urbana. *David Kornbluth Cambor* 111
- La lengua que los parió: resistencias al lingüicidio en Oaxaca. *Andrea Caraballo* 119

## Debates en la coyuntura

- Entre la izquierda subalterna que no acaba de morir y la izquierda antagonista que no termina de nacer. *Massimo Modonesi* 135
- El espíritu de la comuna y la transición al socialismo. Reflexiones sobre la Revolución Bolivariana. *Miguel Mazzeo* 147

## Los movimientos debaten

- MST y Educación. *Roseli Salete Caldart, Edgar Jorge Kolling, Maria Cristina Vargas* 161
- Construyendo alternativas contrahegemónicas al sistema educativo. *Decio Machado* 171



## Editorial

Hablar de educación en el contexto capitalista actual supone discutir sobre los fines de la educación y el rol que ocupa o debería ocupar en la sociedad. Toda práctica educativa vive en tensión entre la reproducción, del orden social dado y su transformación. De fondo siempre se debate entre consolidar el orden social por medio de la legitimación de sus mecanismos de dominación o ser una herramienta útil para la comprensión de la realidad y su transformación.

En los discursos hegemónicos sobre la temática asistimos a fuertes embates privatizadores, los cuales con técnicas renovadas pretenden instalar la idea que los sistemas públicos estatales no pueden responder, o lo hacen de manera deficiente, a los desafíos educativos del momento. De este modo, se comienza a impulsar centros educativos gratuitos de gestión privada y a proponer diversos mecanismos que intentan subsumir los recursos públicos a una lógica de “mercado educativo”. Seguramente este derrotero dificultará el cumplimiento del derecho a la educación de calidad, acentuando su conversión a un sector de la actividad económica empresarial capitalista guiada por el lucro. La región y el mundo son fieles testigos de una tendencia que en Uruguay no ha logrado aún ser hegemónica, los estudiantes chilenos y sus familias pueden dar cuenta cabal de ello. Esta estrategia privatizadora se alimenta de la idea de “crisis” en la educación, fundada en las falencias de los sistemas públicos estatales. Claro está que dichas falencias existen, y que también son numerosas las experiencias de los movimientos sociales y colectivos de educadores que buscan dotar de potencia y sentido transformador al acto de aprender y enseñar. Así las cosas, el escenario presenta un doble desafío; a la vez que es necesario defender la educación pública estatal de los ataques privatistas y mercantiles se torna urgente transformarla para colaborar en el proceso de emancipación humana. Este doble desafío es el que intenta interpretar el título de este contrapunto: “lo público, lo privado y lo común”. El contenido de este sexto volumen tiene el objetivo de recabar algunos de los aportes de la producción académica y de los movimientos en torno a la defensa de la educación pública y sus desafíos actuales, así como de las variadas experiencias que ejercitan los movimientos sociales y organizaciones populares de nuestro continente para cambiar la educación. En algunos casos adaptando el sistema público estatal a sus necesidades, en otros creando experiencias autónomas o prefigurativas, a estas situaciones nos referimos cuando hablamos de la educación como un común, donde los movimientos a la vez que luchan por el derecho a la educación pública de calidad, la recrean y transforman a partir de sus necesidades concretas.



Con esta sexta edición de Contrapunto pretendemos alimentar debates, colocar argumentos y ayudar a construir caminos para las necesarias transformaciones en el campo de la educación.

La sección **Uruguay** es inaugurada por Jimena Castillo, Hugo Dufrechou, Victoria González, Martín Jauge, Pablo Messina y Martín Sanguinetti con el artículo “El gasto en educación en Uruguay y su repercusión en las condiciones de trabajo de los docentes: una mirada histórica y comparada” donde este grupo de economistas que trabajan con varios sindicatos de la educación, desmenuza pormenorizadamente la inversión pública en educación, la situación de los salarios docentes, incluyendo comparativas internacionales. Seguidamente, y con el objetivo de adentrarnos en las problemáticas de la educación terciaria Agustín Cano, Diego Castro y Martín Sanguinetti presentan el artículo “Escenarios de la educación terciaria y superior en Uruguay: entre la diversificación integrada y la conformación de paisajes educativos duales”, en el mismo se desarrollan los debates actuales en torno a educación superior a nivel internacional para luego describir la modalidad que adquieren en la realidad uruguaya. En el tercer artículo “Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social” Diego Silva Balerio aborda la problemática de las prácticas educativas no escolares, las cuales se han multiplicado a impulso de diferentes políticas sociales y educativas focalizadas. Para cerrar la sección “Políticas Educativas 2015- 2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia” donde Danae Sarthou analiza la coyuntura educativa a partir de la designación de autoridades y la idea de “crisis” en la educación, para finalizar colocando alternativas como horizontes de posibilidad.

En la sección **América Latina**, Hernán Ouviaña con su artículo “Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América” nos aproxima a diferentes experiencias educativas de los movimientos en nuestro continente, trazando intersecciones comunes y particularidades, insiste en la interpelación epistemológica que portan dichas experiencias y su carácter anticipatorio de la sociedad deseada por medio de la prefiguración. En “Ayotzinapa: la crisis del estado mexicano” Fabio Moraga Valle nos acerca a la trayectoria y propuesta político pedagógica de las normales rurales en México y su vinculación con las luchas sociales en ese país, que desemboca en la desaparición de los 43 normalistas. De las tierras de Zapata a las de Violeta Parra por intermedio del texto de David Kornbluth Cambolor del Movimiento de Pobladores en Lucha “Educación popular urbana”, donde se presentan las experiencias de los colegios autogestionados de Santiago de Chile, reflexionando sobre diversos

temas, desde su vínculo con la política educativa neoliberal a sus principios político educativos orientadores. Cierra la sección “La lengua que los parió: resistencias al lingüicidio en Oaxaca” de Andrea Caraballo, que relata las luchas de los pueblos originarios de Oaxaca en defensa de sus más de catorce lenguas e infinitas variantes, diversidad lingüística que es avasallada por el sistema público del estado de México.

Dos análisis integran los **Debates en la Coyuntura**, Massimo Modonesi analiza la crisis de la izquierda mexicana a la luz de los acontecimientos de Ayotzinapa en el artículo “Entre la izquierda subalterna que no acaba de morir y la izquierda antagonista que no termina de nacer” y Miguel Mazzeo repasa los desafíos y potencialidades del proceso bolivariano en el texto “El espíritu de la comuna y la transición al socialismo. Reflexiones sobre la Revolución Bolivariana”

En la sección los **Movimientos Debaten**, también son dos los aportes. Por un lado la experiencia educativa del MST “Movimiento Sin Tierra y Educación” de Roseli Salete Caldart, Edgar Jorge Kolling y Maria Cristina Vargas. Por otro la Universidad de la Tierra, desarrollada en el estado mexicano de Chiapas en el artículo de Decio Machado titulado “Construyendo alternativas contrahegemónicas al sistema educativo”





# uruguay





# **El gasto en educación en Uruguay y su repercusión en las condiciones de trabajo de los docentes: una mirada histórica y comparada<sup>1</sup>**

Jimena Castillo, Hugo Dufrechou, Victoria González, Martín Jauge, Pablo Messina y  
Martín Sanguinetti

El documento aborda el análisis de las bases materiales del sistema educativo en la actualidad. Para ello se contextualiza históricamente el gasto educativo mirando el presupuesto para la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar) desde 1968 hasta la actualidad. Esta mirada permite dar cuenta que la carencia de recursos de la educación tiene su génesis en la dictadura y continúa hasta nuestros días. Si bien desde la asunción de los gobiernos progresistas tuvo lugar una fuerte recuperación (alcanzando el nivel previo a la dictadura), hay una matrícula superior y se arrastran muchos años de deterioro edilicio, del mobiliario y de los trabajadores de la educación.

Por otra parte, cuando se toman modelos como referentes a nivel discursivo para hacer comparaciones internacionales, no se suele analizar el esfuerzo presupuestal que realizan dichos países para obtener esos resultados. Por este motivo se aborda una comparación internacional del gasto en educación especificando algunas precisiones metodológicas que deben hacerse.

Por último se analizan los salarios, viendo su nivel y evolución. Al igual que con el análisis del presupuesto educativo, se contextualiza la evolución de los salarios desde la reapertura democrática, comparándolos con los salarios del resto de la economía. Además, se intenta aportar más insumos a la discusión caracterizando algunos problemas de la situación laboral de los docentes,<sup>2</sup> intentando vincular los problemas salariales a estas condiciones. Luego se acude a comparaciones internacionales para dimensionar la situación de los docentes

---

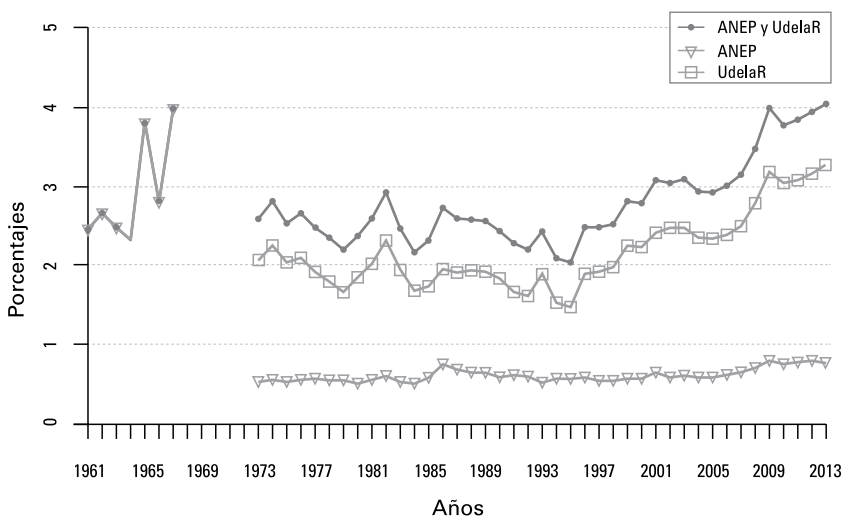
1. El presente documento está basado en un artículo realizado para la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) publicado en la revista del gremio en diciembre de 2014. A su vez, se nutre de otros trabajos realizados para la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo (Afutu) y la Unión de Funcionarios del Consejo Directivo Central (UFC).

2. Bajo el concepto docente se incluyen maestros, docentes de nivel medio y técnico y de la Udelar.

de algunos de esos países referentes, y dar pistas para pensar que los problemas de la educación no solo se mejoran con más salarios o más recursos, aunque es una condición indispensable y más en un país con tantos años de rezago.

### La importancia del gasto en educación en la economía: la prioridad macroeconómica

Existen múltiples indicadores para evaluar el esfuerzo que hace un país en la educación, aunque ninguno de ellos está exento de limitaciones. El más utilizado para hacer comparaciones internacionales y temporales es la prioridad macroeconómica (gasto en educación/producto bruto interno), que da cuenta del esfuerzo que realiza una economía en destinar recursos a la educación en relación a toda la riqueza generada.



Elaboración propia, fuente AGEV-OPP, CGN y BCU

En el gráfico 1 puede verse la evolución histórica de la asignación presupuestal a la educación como porcentaje del Producto Bruto Interno (PBI); notándose que a partir de la Dictadura hay un gran deterioro. Luego de ese descenso abrupto, se perciben dos escenarios:<sup>3</sup> uno que va desde 1973 hasta

3. La serie está truncada entre 1969 y 1972 por falta de datos. Previo a 1969 la ejecución de ANEP-UdelaR estaba toda en un mismo inciso.

1995, donde se ve una tendencia a la baja de la inversión en educación; el otro va desde 1996 hasta 2013. En este último año se alcanza el valor de 1968, pero como se verá más adelante, con un cambio sustancial en la matriculación, sobre todo a nivel medio y terciario. No obstante, se precisan varios años para revertir el deterioro estructural a la vez que se adecua la realidad institucional a una demanda distinta al sistema.

Por otra parte, más allá de la evolución, el gasto en educación se caracteriza por tener una dispersión relativamente importante. La educación pública muestra una alta volatilidad y existen al menos tres razones que ayudan a explicar dicha dinámica:

- Las economías del continente son muy volátiles, más que los capitalismos centrales, y Uruguay no es una excepción (Bértola y Ocampo, 2013; Bértola y Lorenzo, 2004).

- La recaudación necesaria para poder habilitar este gasto también es sumamente volátil, principalmente porque depende en gran medida de impuestos al consumo que son aún más inconstantes que la producción (Gómez Sabaini, 2012).

- Además, como demuestran Azar y Fleitas (2012), tras los ajustes fiscales, la educación es uno de los rubros del gasto que primero se reduce. A su vez, muestran que las economías latinoamericanas tienen una mayor volatilidad (a pesar de que puedan tener niveles altos o bajos en promedio) en el gasto en educación, en contraposición de los países de ingreso medio y alto, donde hay un comportamiento mucho más estable. Esto hace que la inversión educativa tenga un carácter procíclico: aumenta en períodos de auge económico y se retrae en momentos de crisis. Según los autores,

[...] una de las razones que puede explicar las diferencias en los niveles de gasto público social entre países se vincula a la propia gestión de la política fiscal. La recaudación de impuestos, el endeudamiento, el pago de intereses y los resultados fiscales pueden incidir en la asignación de recursos presupuestales al gasto social (Azar y Fleitas, 2012: 17).

Por otra parte, es necesario analizar el esfuerzo económico en relación con la matriculación y la cobertura, mirando a su vez cada subsistema. Por un lado, la educación primaria logra la cobertura casi total a mediados de la década del cincuenta; también la tasa de matriculados aumenta sostenidamente debido al crecimiento de la población hasta alcanzar su pico máximo a fines de la década del sesenta con 360.000 estudiantes, para luego estabilizarse en 320.000. Esta cifra combina, por un lado, el descenso en la tasa de natalidad, y por otro, el



aumento de cobertura: para niños/as de cinco años con la Ley 17.015 de 1998 y para niños/as de cuatro años con la Ley 18.154 de 2007. Por este motivo, en ambos casos se alcanza la universalización (también se han puesto en marcha salas de tres años, aunque aún no se ha alcanzado la universalización).

En el caso de secundaria, la Constitución de 1967 imponía la obligatoriedad de la enseñanza hasta el ciclo básico, lo que suponía nueve años de escolarización obligatoria y superaba el umbral previo establecido en la Constitución de 1952 que tenía como objetivo normativo la finalización de primaria. Este cambio implicó, junto con otros, un crecimiento de singular magnitud en la matrícula en el nivel secundario.

El trabajo de la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico (CIDE) estimaba que la matriculación en la educación pública y privada media (no técnica) ascendió de 34.226 en 1950 a 79.510 en 1963. Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 1990) para 1970 la matrícula ya había ascendido a 132.145, completando un crecimiento del 286 % para un total de 20 años, y en la actualidad la cifra alcanza unos 230.000 (ANEP), es decir, más del doble de la cifra de principio de la serie del gráfico 1.

Las estimaciones de Bértola y Bertoni (1999), en un trabajo que compara la cobertura en educación de Uruguay con la de algunos países desarrollados, ilustran de buena forma la génesis de lo que hoy se entiende como "crisis de la educación media". Según sus cálculos, para mediados del siglo XX la cobertura en educación media era de un 10 %; para el año 1973 la cobertura en enseñanza media en Uruguay era del 40 %; ya para 1980 la cobertura bajó al 33 %, consumando el proceso de rezago que se visualiza hoy en las comparaciones internacionales.

Por último, la Udelar tuvo una evolución ascendente de la matriculación en todo el período, pasando de algo más de 18.000 estudiantes en 1968, a 110.000 en 2012 (censo Udelar, 2013). Es difícil hablar de cobertura para el nivel terciario universitario, pero según estimaciones propias con la Encuesta Continua de Hogares (ECH, 2013), de la población que terminó secundaria, el 57 % accede o accedió a la Udelar, y representa un 16 % de la población mayor de 18 años.

Por tanto, si bien se alcanzó el gasto previo al deterioro de la imposición del modelo neoliberal, ese nivel de gasto arrastra muchos años de rezagos y una demanda al sistema más intensa, sobre todo en los niveles secundario y terciario.

## Comparación internacional

Antes de comenzar con la comparación internacional es necesario tener dos precauciones: una referente a los aportes patronales a la seguridad social, y la otra referente a qué se considera dentro del gasto en educación.

La educación pública tiene un aporte patronal de 19,5 %, mientras que la tasa genérica del resto de la economía es de 7,5%. A su vez, desde el año 1990 los patrones del sector privado no aportan al Fondo Nacional de Vivienda (FNV), aporte que sí realiza la administración pública con un 1 % sobre los ingresos nominales de los trabajadores. La intención de este apartado no es plantear la falsa dicotomía entre disputar recursos a la interna del estado, sobre todo cuando se trata de gasto social, pero sí poner en evidencia que en el rubro aportes patronales hay una tasa diferencial que no debería considerarse gasto en educación, sino una suerte de subsidio a la seguridad social.

Con el fin de obtener gasto que efectivamente se destine a la educación, se realizan dos simulaciones: por un lado se quitan los aportes patronales, los aportes al FNV y los aportes patronales al Fondo Nacional de Salud (Fonasa), y por otro, se realizan los cálculos suponiendo que la educación pública aporta lo mismo que el resto de la economía: 7,5 % de aportes patronales y 5 % de aporte al Fonasa.

Cuadro 1. Ejercicio de simulación con los aportes patronales de ANEP-Udelar

	ANEP	Udelar	Total
Ejecución en miles de pesos	37.262.225	8.892.216	46.154.441
Ejecución/PBI	3,27%	0,70%	3,96
Ejecución sin seguridad social, sin Fonasa ni FNV/PBI	2,6%	0,55%	3,15
Ejecución con 7,5 % seguridad social, con 5 % Fonasa, sin FNV/PBI	3,02%	0,62%	3,64

Elaboración propia, fuente: Contaduría General de la Nación (CGN) y Banco Central del Uruguay (BCU)

Como se muestra en el cuadro 1, el gasto que ejecutó la ANEP en el año 2013 quitando los aportes patronales baja el peso de la educación en el PBI de 3,27 % a 2,6 %. A su vez, si se considera el aporte que realiza el resto de la economía, este gasto sería un 3,02 % del PBI. El mismo cálculo para la Udelar arroja que el gasto pasa de 0,70 % a 0,55 % del PBI en caso de no contabilizar

el aporte patronal, y a 0,62 % en caso de contabilizar el aporte patronal de 7,5% a la seguridad social y 5% al Fonasa. Si bien no tomamos en consideración cómo son los sistemas de aporte del resto de los países del mundo, es posible que las comparaciones sin contar esta sobretasa sean las más adecuadas.

La otra precaución se refiere a los gastos que se consideran gasto en educación; cuando se habla del área educación, suelen contabilizarse algunos conceptos de gasto que no son ejecutados en los incisos dedicados en exclusividad a la educación —ANEP y Udelar—, ejemplo de estos son la educación militar y policial, los boletos para los estudiantes, entre otros. Si bien estos tienen larga data en nuestro país, con la nueva forma utilizada para contabilizar el gasto público,<sup>4</sup> pasaron a estar considerados en el gasto en educación. A su vez, existen otros gastos nuevos que son ejecutados por fuera de la ANEP y la Udelar, que también son contabilizados como gasto en educación. Es interesante aclarar que las estadísticas del Banco Mundial incluyen este tipo de gasto cuando se habla de gasto en educación.

En los últimos años este cambio ha instaurado un debate en torno al presupuesto educativo, el gobierno afirma que ha alcanzado el 4,5 % del PBI, cifra que fue la meta histórica de los reclamos sindicales. Pero es sabido que a ese número se le han computado muchos gastos que no son los de los incisos tradicionales del gasto en educación y tampoco el 4,5 % que reclaman los sindicatos; esta cifra fue sometida a plebiscito impulsado por el movimiento sindical en 1994, donde se pretendía poner en la Constitución un piso para la ANEP y la Udelar. Se partía del diagnóstico de la necesidad de ese esfuerzo para mejorar sustancialmente las carencias de varios años de rezago y una paulatina mejora del sistema educativo.

Más allá del debate, de qué se contabiliza o no en el gasto en educación, es necesario resaltar cuáles son los incisos en que se ejecuta ese gasto y ver qué hay de nuevo en él y cuánto pesa. En el cuadro 2 pueden verse los incisos, la ejecución que realizan en programas computados en educación y el peso con relación al PBI.

---

4. Se pasó de una mirada por incisos a una mirada por área de política.

Cuadro 2. Ejecución de gasto contabilizado en educación por fuera de ANEP-Udelar y el peso en el PBI, año 2013, pesos corrientes.

Incisos	Ejecución	Ejecución/PBI en %
INAU	1.529.000.332	0,3
MDN	731.277.537	0,06
Mides	56.511.239	0,00
MEC	361.868.220	0,03
MRE	7.026.778	0,00
MTOP	959.650.075	0,08
MTD	9.859.929	0,00
MI	139.066.899	0,01
Presidencia de la República	29.471.608	0,00
Subsidios y subvenciones	1.489.637.371	0,13
Diversos créditos	360.000.000	0,03
Total	5.673.405.988	0,5

Elaboración propia. Fuente: Agencia de gestión y evaluación (Agev). Oficina de planeamiento y presupuesto (OPP)

Cabe resaltar que en los últimos períodos de gobierno el gasto en educación que no se ejecuta en ANEP y Udelar se ha incrementado considerablemente, representando el 0,5 % del PBI, aproximadamente unos 236,7 millones de dólares. En los incisos “Subsidios y subvenciones” y “Diversos créditos” es donde se destaca un incremento del gasto, pesando ambos un 0,16 % del PBI.<sup>5</sup> Este gasto se caracteriza por su habilidad ejecutiva, pero tienen algunas desventajas cuando se piensa la educación en la perspectiva de mediano y largo plazo, por ejemplo, da mayor discreción al gasto según la voluntad del jerarca de turno. Suelen ser programas pensados y ejecutados por fuera de los ámbitos de gobierno de la educación, generando contradicciones y rechazo de sus actores, y como resultado, una pérdida de autonomía financiera y política a la hora de pensar el sistema educativo, por el hecho de colocar recursos fuera de los entes de la educación.

Con independencia de las precauciones anteriores, nuestro país tiene un gasto en educación que dista de ser “alto”. Si tomamos el gasto en educación en relación al PBI de todos los países del mundo, Uruguay aparece por debajo

5. En “Subsidios y subvenciones” se ejecuta el plan Ceibal que pesa 0,13 % del PBI, y en “Diversos créditos”, el componente de educación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) que representa el 0,03 % del PBI.

de la media, o sea, se encuentra entre el 50 % que menos invierte en educación en los países registrados. Si consideramos el ajuste antes explicado, debido al sobre gasto en los aportes patronales nos encontramos en el 25 % de países que menos gastan en educación del mundo. En tercer lugar, gastar un 6 % del PBI para la educación implicaría ubicar a Uruguay en el tercer cuartil, o sea, el 25 % de países que gastan más.

Cuadro 3. Distribución de las prioridades macroeconómicas de todos los países del mundo

Distribución	2009	2010	2011
Mínimo	1,30	1,20	0,78
25 % de los países	4,12	3,68	3,42
50 % de los países	5,12	4,98	4,51
Promedio	5,15	4,96	4,55
75 % de los países	5,94	5,94	5,68
Máximo	13,13	12,84	9,42

Elaboración propia, fuente: Banco Mundial

## Salario y condiciones de trabajo

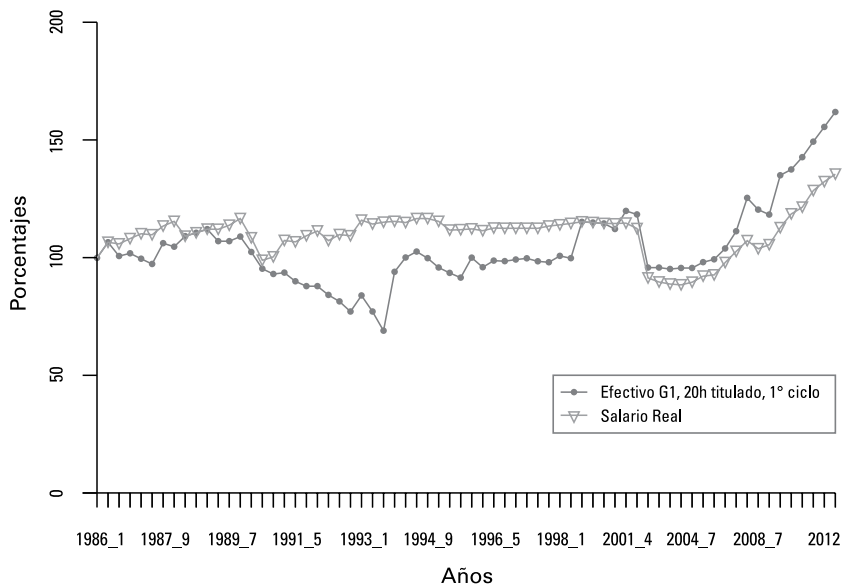
En el apartado primero se mostró que el presupuesto para ANEP y Udelar se ha incrementado considerablemente en los últimos años, alcanzando los niveles previos al deterioro de la década de los setenta en lo que refiere a la prioridad macroeconómica. También complementamos la dimensión presupuestal con la matriculación, donde al deterioro presupuestal se suma el aumento de la población en las instituciones educativas, aspecto particularmente relevante en secundaria y la universidad.

Del presupuesto total ejecutado en ANEP y Udelar, algo más del 80 % se destina al pago de salarios, por tanto, los bajos niveles de gasto en educación dicen mucho de la situación salarial. Los conflictos más recientes en la educación han tenido en lo salarial uno de sus ejes principales y si bien hay un reconocimiento mayor de su importancia, este es problemático al menos por dos razones: a) se pretende evaluar el desempeño docente a través del desempeño escolar de los alumnos; b) por estar el aumento salarial vinculado a la promoción de una nueva política salarial y de incentivos a los docentes

Debe tenerse presente que en la cuestión salarial tal vez radique una de las contradicciones más relevantes en la educación del siglo XXI: mientras la tarea docente se ha vuelto más compleja, exigente y vigilada, los docentes tienen

menos prestigio, respeto, estatus y salarios que sus pares del siglo XX (Torres, 2000).

Índice del salario real docente y de toda la economía. Años 1986-2014. (base 100 = Enero 1986)



Elaboración propia, fuente Comisión de Seguimiento Presupuestal ANEP-CODICEN e INE.

Una idea de la afirmación anterior puede verse al comparar la evolución y el nivel de los salarios docentes con relación al resto de la economía. En el gráfico 2 podemos ver dicha evolución para el período 1986-2014. Como se observa, el salario docente evoluciona por debajo del salario promedio de la economía en la mayor parte del período analizado, agudizando la profunda caída del período de la dictadura. Luego de la crisis del 2002 el salario docente ha logrado evolucionar por encima del promedio de la economía, recuperando levemente la posición perdida en décadas anteriores.

La evolución da una idea temporal del comportamiento del salario, pero es necesario complementarlo con el nivel para tener una mejor lectura de la valorización económica de la tarea. En la revista de Fenapes (diciembre, 2014), se presenta el salario promedio de los trabajadores de la enseñanza medido por el valor hora y se lo compara con el resto de los trabajadores de la economía agrupados según la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIIU), allí muestra-

mos que los trabajadores de la enseñanza se encuentran en el puesto 9 de 21 ramas de actividad y ganan en el entorno del salario promedio de la economía.

Con el fin de tener una idea de las oportunidades económicas de un trabajador con similares años de estudio que un docente, realizamos el mismo ejercicio de agrupación, pero tomando a los trabajadores que tengan más de tres años aprobados de educación terciaria universitaria o formación en educación. En esta comparación los docentes se encuentran en el puesto 10 de 21 y también un poco por debajo del promedio.

Esta idea puede ser complementada con el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), donde se realiza un estudio comparativo del salario hora docente con otras ramas de actividad ajustando las comparaciones con las características de formación, pero también consideran otras características observables como: el sexo, la edad, el nivel educativo, si es trabajador de medio tiempo, la formalidad del puesto de trabajo, si trabaja en el sector público, si reside en Montevideo y si es asalariado.

Este trabajo arroja que el promedio de los profesionales y técnicos que no trabajan en la docencia logran un ingreso 21, 8% superior al de los docentes, en el 2012. Por tanto, al comparar individuos con las mismas características observables, la diferencia entre el ingreso laboral por hora de otros profesionales y técnicos respecto de los docentes se acentúa a favor de los primeros.

Los bajos salarios en términos relativos puede ser una de las explicaciones posibles para comprender la falta de docentes de primaria y nivel medio, y sobre todo, de docentes titulados. La matriculación en formación docente y magisterio ha permanecido estancada desde el 2004 y la tasa de reemplazo para el caso de los maestros y algunas asignaturas de nivel medio ha sido negativa en varios casos. Es claro que no es la única explicación para este fenómeno, pero los bajos salarios en relación con el resto de oportunidades en otras ramas de actividad y las condiciones laborales pueden ser una línea argumental para encontrar una explicación (Alves, 2013).

Es evidente que los docentes no consiguen malos salarios con relación al resto de los trabajadores del Uruguay, de hecho, logran posicionarse muy cercanos al promedio de los asalariados, lo que en una sociedad desigual en el ingreso no es poca cosa; pero ese salario es logrado a costa de una carga horaria excesiva, situación que va en desmedro de una tarea de calidad. En el cuadro 3 puede verse la distribución de las horas dedicadas a la tarea en el lugar de trabajo, y las dedicadas en la casa.

Una primera lectura puede hacerse con la carga horaria. El 25 % de los docentes tiene una dedicación de 20 horas aula o menos, y la contracara de esta

afirmación es que el 75 % tiene más de 20 horas aula (hay que aclarar que en estas estimaciones están incluidos los docentes de la Udelar que no siempre realizan docencia directa en toda su carga horaria, pero no cambia sustancialmente si se excluyen del análisis). Otra lectura interesante del cuadro, es que cuanto mayor es la carga horaria, menor es la dedicación a la tarea extra aula.

Cuadro 4. Carga horaria que se dedica al aula, la dedicación total y la relación aula extra aula según momentos de la distribución

Distribución	ECH (horas aula)	ECH (horas totales)	Relación total-aula
25 % de los docentes	20	30	1,5
50 % de los docentes	25	35	1,4
Promedio	28	38	1,36
75 % de los docentes	40	47	1,18

Elaboración propia con base en la ECH 2013

El informe del INEE (2014) cita un trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), donde a través de un relevamiento realizado entre profesores de educación secundaria obligatoria de 34 países, se muestra que la dedicación media de los docentes es de 38 horas semanales, de las cuales alrededor de la mitad la dedican a la enseñanza directa y la otra mitad a actividades fuera del aula.

A su vez, también por la ECH 2013, sabemos que el 42 % de los docentes de la ANEP y de la Udelar son multiempleados<sup>6</sup> y los que están en esta situación trabajan en promedio 51 horas semanales (considerando las horas extra aula).

A esto hay que sumarle el componente de género de los docentes, donde el 72 % son mujeres. Según el informe de tiempo libre y trabajo no remunerado elaborado por la facultad de Ciencias Sociales y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), las mujeres tienen una mayor carga de tareas domésticas que los varones, esta carga se incrementa en mayor medida para las mujeres cuando existe presencia de menores en el hogar, lo que significa el triple de tiempo que para los varones en igual situación. Para el caso de las docentes, el 28 % vive con al menos un menor de 6 años en el hogar, el 47 % vive con al menos un menor de 13 años y el 60 % vive con al menos un menor de 18 años. Por

6. Por cómo se realiza la pregunta en la ECH, se considera "otro trabajo" cuando trabaja en más de un subsistema o en otro trabajo privado.



tanto, para el 60 % de la población docente las tareas del hogar son una carga importante en sus vidas.

Esta excesiva carga horaria de los docentes, el contexto y las condiciones de trabajo, sumado al trabajo dedicado a la vida doméstica, pueden ser unas de las causas que den pistas para interpretar el informe de certificaciones médicas de la ANEP (2014). En dicho informe pueden verse muchos problemas de salud asociados a la sobrecarga y, como consecuencia, puede destacarse que en el segundo semestre del 2014 casi la mitad de los funcionarios de la ANEP se certificaron al menos una vez, *lo que significó 818.284 días de trabajo de los docentes*.

Por último, es interesante tener en cuenta cuando se realizan afirmaciones sobre la mala calidad de la educación en Uruguay y se la compara con otros países del mundo. Para lograr comparaciones más acertadas cabe preguntarse: ¿cómo reconocen económicamente esta tarea esos países “exitosos”? Por ejemplo, un caso que ha generado un relativo revuelo en los últimos años es la mala puntuación de Uruguay en las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA). Los informes de dichas pruebas tienen estadísticas comparativas sobre los salarios docentes de la educación media de los países sometidos a la prueba, medidos como porcentaje del PBI (ajustado por paridad de poder de compra). En consecuencia, puede verse que los docentes de educación media de Uruguay son remunerados en un 77 % del PBI per cápita y se encuentra en el puesto 47 de los 53 países del ranking (ordenados desde el país que mejor paga a sus docentes al peor).

## **A modo de síntesis**

Los recursos destinados a la educación en Uruguay tienen una larga data de rezago. Con la Dictadura el presupuesto se reduce sustancialmente y no muestra indicios de recuperación hasta mediados de los noventa con las reformas impulsadas por Rama<sup>7</sup>, cosa que no se dio para la Udelar que comienza una recuperación recién a partir del 2005.

Con los gobiernos progresistas el presupuesto ha mejorado para la ANEP y la Udelar llegando a cifras similares a las previas al golpe de estado, pero el esfuerzo sigue siendo insuficiente con relación al deterioro generado durante varios lustros de escasez de recursos concomitantes a una demanda creciente hacia el sistema educativo. A su vez, han aumentado formas de financiamiento que atentan contra la autonomía, como el incremento del gasto en educación

7. Director del Consejo Director Central de la ANEP entre los años 1995-2000. Impulsor de la reforma educativa de 1996, muy resistida por los gremios estudiantiles y docentes

por fuera de los entes específicos de la educación y, para el caso de la Udelar, el direccionamiento de partidas para el desarrollo de programas concretos.

De este modo, cuando se ataca al sistema educativo por sus malos resultados y se lo compara con otros modelos “exitosos”; se suele perder de vista que estos últimos suelen invertir sustantivamente más que Uruguay en educación. De hecho, nuestro país está entre los países que menos invierte en educación de la región y del mundo en relación a su PBI.

El rezago presupuestal tiene una relación directa con la situación salarial de los docentes debido a que el salario representa algo más del 80 % del presupuesto ejecutado. Por tanto, luchar por más salario es sinónimo de luchar para mejorar las condiciones de los trabajadores de la educación como una de las formas de mejorar la calidad del sistema educativo en general.

El salario docente sufre de desprestigio en relación con los años de estudio, la tarea y las exigencias. Si bien es cierto que en los últimos años ha mejorado su posición relativa, estos esfuerzos no alcanzan para revertir la situación de la que se partía. De hecho, la mitad de los docentes tiene multiempleo y muchas horas de trabajo, atentando contra la calidad educativa y sus posibilidades de formarse para mejorar la tarea, a la vez que puede ser una de las causas para explicar la falta de docentes en primaria y nivel medio.

Al comparar la situación salarial y laboral de Uruguay con otros países del mundo, se logra dimensionar los problemas antes expuestos, sobre todo cuando se hacen comparaciones con los modelos que han estado en el discurso como “exitosos.” Según el informe de las pruebas PISA, Uruguay es de los que peor paga a sus docentes de todos los países sometidos a ellas, situándose en el puesto 47 de 53. A su vez, los docentes de los países de la OCDE trabajan en promedio 38 horas semanales, pero solo le dedican 19 horas al aula, el resto la destinan a otras tareas como: evaluar, preparar, formarse y trabajar para el centro educativo; mientras que en Uruguay se dedica en promedio cerca de 30 horas al aula y solo 8 a las otras tareas.

Por tanto, si bien la lucha por más y mejor educación no es solo por recursos, este documento intenta dar herramientas para mostrar que los aumentos presupuestales son fundamentales para posibilitar los cambios necesarios y, en consecuencia, una tarea indispensable para las organizaciones del campo popular en su conjunto.

## Referencias

Alves, Guillermo (6 de abril de 2013) Por qué deberíamos aumentar los salarios docentes [Mensaje en un blog]. Recuperado el 15/5/2015 de <http://www.razonesypersonas.com/2013/07/por-que-deberiamos-aumentar-los.html>

Avalos, Beatriz; Cavada, Paula; Pardo Marcela; y Sotomayor, Carmen (2010) "La profesion docente: temas y discusiones en la literatura internacional". *Revista Estudios Pedagógicos*. v.36 n.1. Valdivia: Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile

Azar, Paola y Fleitas, Sebastián (2012) "Base de datos histórica sobre gasto público social y revisión de sus principales tendencias (1950-2008)". Instituto de Economía, *Serie Documentos de Trabajo* DT 22/12.

———; Bertino, Magdalena; Bertoni, Reto ; Fleitas, Sebastián ; García Repetto, Ulises; Sanguinetti, Claudia ; Sienra, Mariana y Torrelli, Milton (2009) *¿De quiénes, para quiénes y para qué? Las finanzas públicas en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

——— y Bertoni, Reto (2004) "En busca de la inversión del Gobierno Central (1935-1959)", III Jornadas de investigación de Historia Económica (Audhe), Montevideo.

Bértola, Luis y Bertoni, Reto (2012) "Educación y aprendizaje: su contribución a la definición de escenarios de convergencia y divergencia". Documentos de trabajo (Programa de Historia Económica y Social, Unidad Multidisciplinaria). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Bértola, Luis y Bertoni, Reto (1999) "Educación y aprendizaje: su contribución a la definición de escenarios de convergencia y divergencia". Documento de Trabajo 49, Montevideo: Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

——— y Lorenzo, Fernando (2004) "Witches in the South: Kuznets-like swings in Argentina, Brazil and Uruguay since the 1870s". Van Zanden, J.L. y Heikkinen, S. (eds.) Amsterdam: Explorations in Economic Growth.

——— y Ocampo, José Antonio (2013) "Desarrollo, vaivenes y desigualdades. Una historia económica de América Latina desde la independencia". Madrid: Secretaría General Iberoamericana.

Cepal (1990) "¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media". Montevideo: Cepal.

Filgueira, Carlos y Filgueira, Fernando (1994) *El largo adiós al país modelo*. Montevideo: Arca-Kellog Institute.

Gentili, Pablo, Suárez, Daniel, Stubrin, Florencia y Gindin, Julián (2004) "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina". *Educ. Soc., Campinas*, 25 (89).

Gómez Sabañi, Juan ; Jiménez, Juan Pablo y Rossignolo, Darío (2012) "Imposición a la Renta Personal y equidad en América Latina: Nuevos Desafíos". Santiago de Chile: Naciones Unidas

Hargreaves, Andy (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed) (2014) "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay". Recuperado el 6/4/2015 de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

Messina, Pablo y Sanguinetti, Martín (2014) "Presupuesto y educación". *Revista de Fenapes*. Recuperado el 6/4/2015 de <http://www.fenapes.org.uy/novedades/revista-diciembre-2014/>

Torres, Rosa María (2000) "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina". *Perspectivas*, XXX, N° 2 (N° 114), Junio 2000, UNESCO, Ginebra.

## **Escenarios de la educación terciaria y superior en Uruguay: entre la diversificación integrada y la conformación de paisajes educativos duales**

Agustín Cano, Diego Castro y Martín Sanguinetti

El año 2015 será un año de debates y decisiones cruciales para la educación nacional. La asunción del tercer gobierno frenteamplista con anuncios de reformas en la educación pre-universitaria, la definición del presupuesto educativo, el segundo año de actividades de la Universidad Tecnológica (UTEC), la discusión parlamentaria del proyecto de Universidad de Educación y las nuevas orientaciones en el rectorado de la Universidad de la República (Udelar) son algunos de los elementos principales de una coyuntura que tendrá a la educación en el centro del debate político y académico. Debates que, por lo demás, tendrán lugar en un contexto de “alarma social” educativa producida por coberturas políticas y mediáticas que han instalado una visión catastrófica sobre la educación pública, y hostil respecto a los docentes y sus sindicatos.

Procurando aportar a las discusiones de la coyuntura, en el presente artículo abordaremos la temática de la educación universitaria y terciaria, cuestión que, no obstante su importancia, ocupa un lugar secundario en el debate educativo. En particular, nos interesa analizar las características específicas con que se expresan en Uruguay las principales tendencias de transformación de la educación superior a nivel latinoamericano y global, procurando identificar algunos escenarios relevantes. Compartiendo el enfoque de Ordorika y Lloyd (2014) partiremos de concebir a las universidades como

[...] instituciones políticas del Estado [...] resaltando su papel en la disputa por la hegemonía cultural en el ámbito global [...] (asumiendo que solo) mediante la recuperación de un modelo crítico de la política y el conflicto en el nivel educativo post-secundario, podremos comprender cabalmente el desarrollo de las relaciones de poder que están conformando la educación superior en la época de la globalización (Ordorika y Lloyd, 2014: 136).

Por último, ubicaremos algunos desafíos que, pensamos, contienen gran relevancia para procurar que la transformación de la educación superior en Uruguay sortee el riesgo de lo que Darcy Ribeiro (1968) llamó la “modernización

refleja”, y pueda por el contrario constituir un instrumento de “aceleración evolutiva” de la sociedad.

## **Principales tendencias de la educación superior en América Latina**

El estado del arte en la materia coincide en que los cambios ocurridos en los sistemas de educación superior en los últimos 40 años son de un gran alcance y profundidad. A nivel global, Casanova (2012) destaca siete transformaciones principales de la universidad en “el nuevo contexto mundial”: a) un desplazamiento de la universidad al centro de lo social a causa de la importancia histórica que el conocimiento alcanza en la sociedad contemporánea; b) un desplazamiento de la idea de universidad que pasa a ser concebida como “complejo aparato industrial”; c) una retracción del financiamiento público universitario que provoca la búsqueda de vías alternativas de financiamiento; d) la consolidación de mecanismos de incidencia gubernamental que cuestionan la autonomía universitaria; e) la emergencia de “bloques de coordinación supranacional y regional” de educación superior; f) la “profundización de la atomización disciplinaria”, que hace que los académicos tiendan a comprometerse más con su comunidad disciplinaria que con su universidad y g) el surgimiento de nuevos actores en la discusión y decisión de las políticas universitarias (Casanova, 2012: 32-34). A nivel latinoamericano, Rodríguez Gómez (2001) analiza la dirección tendencial de las transformaciones ocurridas en las décadas de los ochenta y noventa, y observa la emergencia de

[...] un nuevo patrón de convergencia de modelos de desarrollo universitario que se significa por procesos como: el apuntalamiento del sector de formación tecnológica superior, la vinculación de las instituciones de enseñanza superior con empresas y gobierno, la participación cada vez más reducida del estado en el patrocinio de las universidades públicas, y la generalización de procesos de evaluación y rendición de cuentas (Gómez, 2001: 62).

A estos rasgos, López Segrera (2008) agrega otros como: la diversificación de las Instituciones de Educación Superior (IES); las “alianzas estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales”; el aumento de la oferta privada y el surgimiento de nuevos proveedores; las políticas de clasificación de los profesores vía incentivos definidos por indicadores de productividad; las reformas curriculares orientadas a acortar las carreras, generar grados intermedios y flexibilizar planes de estudios; la importación de modelos pedagógicos basados en el modelo de competencias; el predominio de las

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el aumento de modalidades de “universidad virtual tutoría remota, certificación del conocimiento y de habilidades, reciclaje de capacidades” (Segrera, 2008: 272-273).

Numerosos autores coinciden con Rodríguez Gómez al señalar la condición convergente de estas transformaciones en los diferentes sistemas universitarios del continente, más allá de sus expresiones y singularidades locales (García Gaudilla, 2003; Kent, 2002; Krotsch et al., 2007; Landinelli, 2008; Marginson y Ordorika, 2010). Igualmente reconocido es el carácter profundamente transformador del nuevo “patrón de convergencia” respecto a las bases mismas de los sistemas universitarios públicos en su tradición latinoamericana (Gentili, 2011; González Casanova, 2001; Leher, 2010; Mollis, 2003).<sup>1</sup> Ambos aspectos se deben al estrecho vínculo existente entre globalización económica y reforma universitaria. Como señala Dias Sobrinho (2007), los diferentes rasgos y componentes de las transformaciones mencionadas deben comprenderse en su interconexión y su pertenencia a

[...] una lógica que tiene que ver con la funcionalización económica de la educación superior en el escenario de la globalización del capital. Interrelacionados, constituyen las respuestas más comunes a las nuevas demandas, especialmente las que tienen que ver con las necesidades de más larga escolarización, aumento de competencia, innovaciones en el desarrollo actual del capitalismo y sobre todo del mundo del trabajo (Sobrinho, 2007: 312)

En esta clave se debe analizar el tema de la diferenciación institucional y la diversificación de los sistemas de educación superior, tanto para comprender su tendencia dominante (diversificación como privatización-segmentación-clasificación) como a la hora de considerar posibles escenarios alternativos. Como tendencia dominante, la diferenciación institucional y diversificación de los sistemas universitarios y terciarios ha procurado responder a la creciente demanda de educación superior desde la lógica de la competencia entre instituciones, los requerimientos del mercado y la dinámica de conformación de la propia educación como un mercado. El aumento histórico de los egresos en el nivel secundario, en el marco de la retracción del financiamiento estatal a las univer-

1 El alcance de estas transformaciones es tal que López Segrera (2008) las denomina como una “contrarreforma universitaria”, destacando su orientación hacia la destitución de los principios y elementos constitutivos de las universidades públicas latinoamericanas herederas del proceso de Reforma Universitaria de las primeras décadas del siglo XX. Por ello señala Marcela Mollis (2003): las universidades latinoamericanas, más que reformadas, han sido “alteradas” en sus componentes identitarios constitutivos. Dias Sobrinho (2007), por su parte, señala que lo que frecuentemente se presenta como “modernización” de las universidades, “no es otra cosa que la adaptación del sistema de educación superior al neoliberalismo económico y al neoconservadurismo político” (Sobrinho, 2007: 314).

sidades públicas (que en la mayoría de los casos han implementado medidas de restricción del acceso), provocaron un aumento de la demanda educativa no absorbida por el sector público. Este contexto creó las condiciones para el desarrollo del lucro educativo. En este marco, la diversificación estuvo caracterizada por la promoción de la oferta privada para atender la demanda creciente de educación superior desde la organización de un mercado educativo con ofertas de élite y otras de nivel inferior (y muy inferior) según los diferentes tipos de clientela. Este mercado cumple la función de subordinar más directa y eficientemente la oferta educativa a los requerimientos de la reproducción del capital, y a su vez reproducir la dinámica de diferenciación y selección social propia de la sociedad de clases. En paralelo, desde el sector público se desarrolló un proceso convergente que consistió en el “achique” relativo de las grandes universidades públicas y la apuesta al desarrollo de ofertas de tipo tecnológico no autónomas (en rigor no universitarias)<sup>2</sup> con formaciones cortas dirigidas a los mercados laborales. De este modo, a partir del proceso de diversificación dominante se ha afianzado en América Latina la tendencia hacia la conformación de sistemas universitarios segmentados, conformados por instituciones de élite (cuyo ideal serían las universidades de investigación norteamericanas) y otras de nivel inferior dedicadas a la formación masiva y orientadas al mercado y a los objetivos de *empleabilidad* inmediata (Ordorika y Lloyd, 2014).

En paralelo a estas transformaciones, desde la academia y los organismos internacionales se ha consolidado la idea de que la diversificación institucional es la clave para lograr los objetivos de cobertura universal en el nivel terciario. No obstante, en pocas ocasiones se ha cuestionado el sentido dominante de los procesos de diversificación y sus implicaciones políticas, sociales y culturales. La emergencia del “estado evaluador” (Neave, 1990) y el discurso de la “calidad” instalado y difundido desde organismos internacionales de diferente tipo, han procurado atender algunos problemas de la diversificación dominante, pero en clave hegemónica (regulación del mercado educativo) y sin problematizar los aspectos cruciales del problema. Como señala Dias Sobrinho (2007), la tendencia dominante ha instalado un concepto de calidad desde un paradigma tecnocrático y productivista, que reduce evaluación a control, confunde la calidad con ciertos indicadores cuantitativos, y la evaluación con ciertos instrumentos de medida. En este marco, queda en general neutralizada la posibilidad de concebir procesos de diversificación alternativos.

---

2 En el sentido de la idea moderna de universidad que, más allá de sus variantes y expresiones, en el caso latinoamericano se suele definir por el desarrollo de la investigación, la enseñanza superior y la extensión en todas las áreas del conocimiento, la ciencia y la cultura, en un marco de autonomía institucional, libertad de cátedra y vocación crítica.

## Relación entre tendencias internacionales y reformas locales

[...] los fenómenos contrarios de internacionalización y elaboración estructural específicos de las naciones no se producen simplemente de modo colateral, sin estar relacionados. La difusión transcultural del conocimiento, los modelos de organización, las pautas o políticas de resolución de problemas, se encuentran con una reinterpretación específica y unos procedimientos de adaptación puestos en marcha por los grupos culturales o nacionales que los reciben [...] la recepción de teorías e innovaciones científicas forman una serie interminable de interpretaciones y reinterpretaciones, filtradas por los intereses prevalecientes y canalizadas hacia constelaciones del discurso preexistente (Schriewer, 1997: 38-39).

¿Hasta qué punto la revisión de las tendencias resumidas en el apartado anterior es útil para entender los procesos en curso en el Uruguay? Por cierto que no existen, en ninguna parte, procesos lineales de *aplicación* en contextos nacionales de los lineamientos o recetas emanadas de los organismos que gobiernan la globalización económica. Por el contrario, como ha sido señalado por los principales autores de la educación superior comparada, lo notorio es la coexistencia paradójica de procesos de internacionalización-homogeneización de los sistemas educativos, junto a una creciente heterogeneidad fruto de los modos en que las tendencias internacionales se articulan con las coyunturas políticas y las características históricas, sociales y culturales de los países y sus tradiciones educativas específicas (Schriewer, 1997; Rui, 2010). Por tanto, al intentar comprender los procesos educativos nacionales, es necesario asumir un enfoque histórico y relacional (Krotsch, 2001) que atienda tanto a las condiciones históricas, culturales y políticas específicas de los contextos locales, como a la creciente influencia de la globalización económica dominante.

Cuanto más cuando, como han señalado Carnoy y Rothen (2002), la reestructuración económica del capitalismo globalizado otorga un papel fundamental a la educación y el conocimiento, lo cual se expresa en la influencia creciente de organismos internacionales en los sistemas educativos de todo el mundo. Para estos autores, la relación entre globalización económica y reforma educativa es muy clara en el caso de la educación terciaria y universitaria:

En los términos del mercado de trabajo, los gobiernos están simultáneamente bajo presión para atraer capital extranjero, y esto significa proporcionar un eficiente suministro de



mano de obra calificada. Esto se traduce en una presión para aumentar el nivel medio de educación de la fuerza laboral (Carnoy y Rhoten, 2002: 5).<sup>3</sup>

Por cierto que estos procesos no están libres de tensiones intrasistémicas. Por ejemplo, la preocupación por aumentar la cobertura educativa (para responder a las exigencias de la “economía del conocimiento” y a la demanda educativa creciente) entra en conflicto con las políticas tendientes a reducir o contener el gasto educativo público (Carnoy y Rhoten, 2002). El modo en que estas tensiones y conflictos se resuelven pauta en gran medida las características y sentidos que asume la transformación de los sistemas educativos en el nivel terciario.

### **Escenarios de diversificación del sistema terciario y universitario en Uruguay**

Diferenciar el problema de la Universidad del problema de la escuela es caer en un viejo privilegio de clase. No existe un problema de la Universidad, independiente de la escuela primaria o secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados (Mariátegui, 2001: 62).

Como punto de partida para ubicar algunos escenarios posibles, es necesario considerar brevemente algunas características de la educación terciaria y superior uruguaya. Hasta la creación de la UTEC, el 28 de diciembre de 2012, la única universidad pública del país era la Udelar (y lo sigue siendo en tanto universidad pública autónoma y cogobernada que realiza docencia, investigación y extensión en todas las áreas de conocimiento). Con una matrícula estudiantil de 109.563 estudiantes, la Udelar representa actualmente el 84,5 % de la matrícula universitaria total del país, abarcando las instituciones privadas el restante 15,5 %.<sup>4</sup> Si se considera el conjunto de la educación postsecundaria, el sistema público abarca el 86,7 % de la matrícula total y las instituciones privadas el 13,3 %.<sup>5</sup> En

3 Todas las citas de Carnoy y Rhoten (2002) son traducciones propias del original en inglés.

4 Dada su reciente creación no manejamos datos de matrícula correspondientes a la UTEC, por lo que a los efectos de esta comparación, el sector universitario público está compuesto por la Udelar (Informe del VII censo universitario, Udelar, 2013) y el privado, por las instituciones privadas habilitadas por el MEC (Anuario estadístico 2013 del MEC, MEC, 2013). En todos los casos los datos refieren a estudiantes de grado.

5 A los efectos de esta comparación el sector terciario público está compuesto por la Udelar, el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Centro de Formación y Estudios (Cenfores) y las carreras terciarias del Consejo de Formación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). El sector privado está compuesto por las instituciones habilitadas por el MEC (MEC, 2013). Al respecto de estos datos, el MEC aclara: “Algunas instituciones de educación terciaria no universitaria privada fueron reportadas en distintos niveles a lo largo de la serie o bien no reportaron en algunos de los años, lo que explica la irregularidad de la evolución de la matrícula en este nivel” (MEC, 2013: 67).

su conjunto, el campo de la educación terciaria y superior uruguaya se evidencia como de carácter fundamentalmente público, con una relativamente escasa diversificación institucional, por destacar solo dos características, entre otras, que lo diferencian de las realidades de otros países de la región.

La “foto” estática importa menos que la valoración de las tendencias en curso. Por ejemplo, para interpretar el dato de la existencia actual de cuatro universidades y doce institutos universitarios privados reconocidos por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), es necesario considerar que hasta 1984 (cuando se funda la Universidad Católica) no existía en Uruguay ninguna universidad privada, o atender al hecho de que, además de la recientemente creada UTEC, existe un proyecto de creación de una Universidad Nacional de Educación (UNED) que proyectaría con carácter universitario y autónomo la formación docente<sup>6</sup> (hoy a cargo del consejo mencionado), para comprender los procesos de diversificación dentro el sistema público. En cualquier caso, es de consenso entre los investigadores del tema considerar que, para el caso de la educación terciaria y superior, la excesiva centralización y la escasez de propuestas educativas en el interior del país, junto a la relativamente poca diferenciación institucional y diversificación de propuestas de formación (además del problema fundamental de los bajos índices de egreso del nivel secundario) son los elementos principales que dificultan la expansión de la matrícula en este nivel educativo. Por tal motivo, son precisamente estos aspectos los que han sido priorizados por la política educativa en este nivel en los últimos años: las políticas de descentralización universitaria (de gran intensidad en el período 2006-2014), la creación de la UTEC como “universidad para el interior”,<sup>7</sup> y la diversificación de carreras al interior de la Udelar y la UTU son ejemplos al respecto.

En este contexto, en la línea de lo planteado anteriormente, el problema que entendemos fundamental considerar es de qué modo se concibe el desarrollo del sistema educativo terciario y superior para la superación de dichas dificultades. Es decir, hasta qué punto el proceso de expansión y diversificación del sistema terciario procura evitar las tendencias globales dominantes reseñadas en el capítulo anterior, que asocian diversificación con privatización

6 No está claro a juzgar por las dificultades que ha enfrentado el proyecto en la discusión parlamentaria, cuán autónoma y universitaria resultará finalmente la nueva Universidad de Educación proyectada.

7 En la Ley n.º 19.043 con que se crea la UTEC se establece entre las “Disposiciones generales” que “la sede de la UTEC estará en el interior del país”. En la presentación institucional de la UTEC disponible en su sitio web se expresa que: “UTEC es una institución comprometida con los lineamientos estratégicos del país, abierta a las necesidades del Uruguay productivo, que tiene entre sus objetivos centrales hacer más equitativo el acceso a la oferta educativa especialmente en el interior del país” (ver: [http://www.utec.edu.uy/es/?pa=que\\_es](http://www.utec.edu.uy/es/?pa=que_es)).

y consolidan sistemas de educación terciaria segmentados y reproductores de la desigualdad. En otras palabras, el problema planteado, parafraseando a Santos (2011), es cómo evitar la consolidación de “paisajes duales” en la educación terciaria y superior del Uruguay. Santos señala la consolidación de “paisajes duales” en el medio rural uruguayo: áreas protegidas donde se cuida el medio ambiente por un lado, y por el otro el resto del territorio liberado a la dinámica extractivista y concentracionista del capitalismo agrario. La imagen puede aplicarse al análisis de los escenarios posibles de la educación superior en Uruguay: ¿estamos avanzando hacia la configuración de “paisajes universitarios duales”?

Recapitulando: si como hemos visto, los procesos de diferenciación institucional y diversificación dominantes en los sistemas terciarios y universitarios latinoamericanos se han caracterizado por cuatro grandes rasgos: a) la promoción de la privatización creciente del sistema como apuesta para expandir la cobertura; b) la diferenciación institucional dentro del sistema público promoviendo la formación tecnológica no autónoma y postergando a las universidades públicas autónomas; c) la orientación general de la oferta educativa privada y de las instituciones públicas tecnológicas no autónomas hacia objetivos de *empleabilidad* inmediata y respuesta eficiente a los requerimientos de mano de obra calificada, propia de la inserción periférica de las economías latinoamericanas en el “sistema-mundo capitalista” (Wallerstein, 2001) y d) la consolidación de sistemas educativos segmentados funcionales a la selección social propia de la sociedad de clases. ¿Cuáles de estos rasgos es posible advertir como tendencia en el Uruguay? Revisaremos a continuación algunas tendencias que nos aporten pistas al respecto para situar, finalmente, algunos desafíos.

### **Tendencia 1: Expansión y diversificación a través de la privatización**

No obstante el carácter fuertemente público del sistema terciario uruguayo, puede apreciarse un crecimiento sostenido del sector privado desde 1984 a la fecha. Para el caso de los estudiantes inscritos en carreras universitarias, la evolución de la matrícula se comporta del siguiente modo:

**Cuadro 1. Evolución de la matrícula Udelar y universidades privadas en números porcentuales<sup>8</sup>**

	1988	1999	2007	2012
<b>Udelar</b>	98,28 %	89,96 %	88,24 %	84,47 %
<b>Privada</b>	1,72 %	10,04 %	11,76 %	15,53 %

El gran salto que se observa entre 1988 y 1999 se debe a que en 1988 solo existía la Universidad Católica, y en ese intermedio el MEC otorgó la habilitación a las demás universidades privadas existentes actualmente: 1996 la ORT, 1997 la Universidad de Montevideo y 1998 la Universidad de la Empresa.

Si se observa el conjunto de la educación post-secundaria incluyendo la formación terciaria no universitaria, la evolución mejora un par de puntos porcentuales a favor del sector público (aunque se deben tener en cuenta los problemas de registro para varios años en el sector privado):

**Cuadro 2. Evolución de la matrícula terciaria pública y privada en números porcentuales**

	1988	1999	2007	2012
<b>Terciaria y universitaria pública</b>	98,45%	91,34%	90,05%	86,72%
<b>Terciaria y universitaria privada</b>	1,55%	8,66%	9,95%	13,28%

En ambos casos puede apreciarse que luego del gran crecimiento de la década de los noventa (explicado por la triplicación en pocos años de las universidades privadas), el ritmo de crecimiento de la matrícula privada se desace-leró, no obstante mantener un crecimiento sostenido respecto al porcentaje de la matrícula total que abarca. Se observa incluso un proceso ascendente: mientras que en el período 1999-2007 la matrícula privada creció 1,7 puntos en el caso del nivel universitario y 1,3 puntos si se considera el conjunto del nivel terciario; en el período 2007-2012 el crecimiento fue de 3,8 puntos para el caso de la matrícula universitaria, y 3,3 para el caso de la matrícula terciaria en su conjunto. Es decir que en un período de cinco años (los últimos en que hay registros), la matrícula privada universitaria y terciaria creció más del doble de lo que creció en un período de ocho años. Esto se expresa en las tasas de crecimiento por período de análisis, para el caso del nivel terciario:

<sup>8</sup> Todos los cuadros fueron elaborados en base a datos de los censos universitarios y los anuarios estadísticos del MEC. Se toman los datos de estudiantes inscritos en carreras de grado.

**Cuadro 3. Tasa de crecimiento sistema terciario y universitario público y privado**

	1999	2007	2012
<b>Terciario y universitario público</b>	17,98%	54,53%	6,24%
<b>Terciario y universitario privado</b>	608,82%	80,06%	47,28%

No obstante estos niveles de crecimiento sostenido, pensamos que es posible aventurar como hipótesis que el crecimiento del sector privado en el nivel terciario y universitario contiene limitantes importantes que, si no cambian algunos elementos estructurales del sistema educativo, terminarán por poner tope a dicho crecimiento. Al menos dos grandes elementos concurren a abonar esta hipótesis: 1) concebido como mercado, el de la educación superior en Uruguay tiene proporciones acotadas y límites estructurales de crecimiento (dada la estructura demográfica del país), lo cual se ve acentuado por el bajo índice de egresos en el nivel secundario; 2) la política de gratuidad y apertura en el ingreso a la universidad pública, y la ausencia ya comentada de una tradición de educación universitaria privada consolidada en el país.

En la Udelar están más del 80 % de los investigadores del país, hasta hace muy poco tiempo las universidades privadas eran instituciones meramente de enseñanza, sin actividades de investigación y en gran medida así continúan hasta el momento, además de tener escasa presencia en el interior del país y una oferta de carreras acotada según criterios de rentabilidad. A esto se agrega una fortaleza de tipo simbólico de la Udelar, que según una encuesta consignada por Porley (2014), es valorada como “la mejor institución educativa del país” por un 74,5 % de los consultados. Es decir que, a diferencia de lo que sucede por ejemplo con la educación secundaria montevideana (objeto preferido del asedio político y mediático existente contra la educación pública), en el nivel superior la universidad pública tiene mayor prestigio social que las privadas.

Pero más allá de estos elementos, en el período analizado se constata que la matrícula universitaria privada tiende a crecer y ocupar porciones más grandes de la matrícula total del sector superior. Esta tendencia general, tanto en el nivel superior como en el resto del sistema educativo, puede vincularse a la existencia de una política pública de apoyo hacia el sector privado. Messina y Sanguinetti (2014) observan que fundamentalmente a través de la política fiscal, el estado uruguayo ha mantenido una política de fomento sostenido de la educación privada, que se ha consolidado independientemente de los cambios de gobierno (es decir que se trata, de hecho, de una “política de estado”,

como gustan decir políticos y politólogos). Según cifras divulgadas por Porley, en 2011 el estado transfirió a la educación privada 132 millones de dólares por concepto de exoneración del Impuesto al Valor Agregado (IVA), Impuesto a las Rentas de las Actividades Económicas (IRAE) y de los aportes patronales. Según estimaciones de Messina y Sanguinetti, la suma total de las exoneraciones fiscales y a la seguridad social que el estado uruguayo da a la educación privada (exoneraciones que no aplican a la educación pública, lo que evidencia que se trata de una política de fomento sectorial)<sup>9</sup> equivalió en 2011 nada menos que a un 0,45 % del Producto Interno Bruto (PIB). A esta cifra habría que sumarle los fondos que el estado resigna de recaudar al exonerar de impuestos a las empresas que “donan” fondos a liceos privados. Por esta vía, las empresas pueden recuperar hasta el 81,25 % de los fondos que donan, convirtiendo así al estado en el principal donante. Entre 2011 y 2012 el estado resignó 1,8 millones de dólares por concepto de devolución de impuestos a las empresas que “donaron” fondos a los liceos Impulso y Jubilar (Porley, 2014).

Por otra parte, existen algunos indicios que sugieren la posibilidad de un viraje del rol histórico del estado uruguayo como habilitador y regulador de la educación privada, a una nueva concepción que tiende a equiparar cualitativamente a la educación privada con la pública, asumiendo el estado un rol de contralor y evaluación de ambos sectores. Estos indicios se encuentran, sobre todo, en el plano de los discursos y propuestas que se tornan dominantes en el contexto del debate educativo actual. A modo de ejemplo, durante la campaña electoral el presidente Tabaré Vázquez mencionó la posibilidad de la instalación de un sistema de becas para realizar estudios en todas las universidades, lo que deja planteada la posibilidad de que se procure pasar hacia una política de transferencias directas de fondos públicos al sector privado. En la misma línea, el actual subsecretario de Educación y Cultura ha propuesto instalar el sistema de vouchers en la educación media. Ambas propuestas han sido descartadas públicamente por la actual ministra de educación y cultura y el director de educación del MEC; pero en cualquier caso parece claro que la perspectiva de la transferencia directa al sector privado está instalada en el seno del gobierno y, según se resuelva internamente esta discusión, cabe la posibilidad de que se avance en ese sentido.

En resumen, si se analiza la evolución de la matrícula privada en todos los niveles educativos, la tendencia de las últimas décadas de fomento de la educación

---

9 La educación pública, por su parte, paga una sobretasa de aportes patronales a la seguridad social, además de pagar también el Fondo Nacional de Vivienda, que tampoco pagan los privados (ver artículo de Messina y Sanguinetti en este número de Contrapunto).

privada por vía indirecta (y su consolidación de hecho como política de estado), junto a la existencia de un debate interno en el seno del gobierno respecto al pasaje a mecanismos de transferencia directa de fondos públicos al sector privado, se puede constatar que a partir de la década de los noventa hasta el presente, se ha avanzado en transformaciones que sientan las bases para el crecimiento de la educación privada en toda la medida posible, en relación con los limitantes estructurales de escala señalados. Si tales tendencias se confirman, un escenario extremo podría consistir en una transformación del sistema educativo uruguayo tendiente a equiparar lo privado con lo público y una reconfiguración de rol del estado en el sentido del “estado evaluador” (Neave, 1990).

No obstante lo dicho, por razones históricas, culturales, académicas, sociales y políticas, es de esperar que el sistema educativo uruguayo se desarrolle como un sistema predominantemente público. En este sentido, al menos en el corto y mediano plazo, el papel que puede jugar el crecimiento de la educación privada para la diversificación y diferenciación institucional del sistema y la expansión de la cobertura en el nivel terciario es acotado. Esto hace que sea el sistema público el que deba asumir esos procesos, lo cual nos lleva a la segunda tendencia que analizaremos a continuación:

### **Tendencia 2: Diferenciación institucional y diversificación del sector público apostando a la oferta tecnológica no autónoma en detrimento de las universidades públicas autónomas**

En gran medida el proceso de diferenciación institucional y diversificación del sector público de educación superior uruguayo es relativamente reciente, por lo que aún no ofrece elementos de juicio lo suficientemente contundentes. Al respecto, es necesario considerar, por una parte, el desarrollo de la Udelar en el interior del país, diversificando sus ofertas de formación, desarrollando sus centros regionales y expandiéndose a nuevas localidades.<sup>10</sup> A su vez, es necesario observar el proceso abierto por la creación de la UTEC, institución que además de proponerse incrementar la oferta de formación en el interior de la República,

<sup>10</sup> El proceso de descentralización y diversificación de la Udelar fue muy importante en el período 2006-2014. Fue un proceso desarrollado de modo autónomo por la Udelar a partir de fondos presupuestales que el Poder Ejecutivo le dio de modo condicionado. Entre 2004 y 2012 la Udelar pasó de 66 a 98 carreras de grado, diversificando su oferta sobre todo en el interior (actualmente hay más de 60 programas de grado en el interior), donde a su vez desarrolló programas regionales e intensificó la radicación de docentes y el desarrollo de su estructura edilicia (Udelar, 2013). Esta tendencia de expansión y diversificación se encuentra actualmente en un momento que presenta algunas interrogantes, en tanto desde las nuevas orientaciones en el rectorado de la Udelar se ha señalado la necesidad de detener el proceso de crecimiento para realizar evaluaciones sobre los programas y carreras desarrolladas en el período.

lo hace a través de carreras de perfil tecnológico fuertemente vinculadas a las demandas del mercado y de cadenas productivas regionales. Y por fin, es necesario atender a cómo se da la interrelación entre la Udelar y la UTEC, y de estos con los demás actores que componen el sistema terciario público (UTU y CFE).

La relación entre la Udelar y la ANEP ha conocido diferentes momentos y dificultades. No obstante, desde hace algunos años se han logrado importantes niveles de coordinación, articulación y programas conjuntos de diferente tipo, tanto en el campo de la formación terciaria tecnológica como en el de la formación docente en el grado y el posgrado.<sup>11</sup> La concreción de la proyección universitaria autónoma y cogobernada de la formación de docentes, hoy a cargo del consejo respectivo en la ANEP, es sin dudas uno de los aspectos más relevantes del desarrollo del sistema público superior. Pero en el campo de la coordinación y proyección sistémica de la formación terciaria y universitaria, una de las principales interrogantes que se presentan en la actualidad está dada por la creación de la UTEC.

A este respecto, tenemos todavía información insuficiente. Debemos conformarnos con discursos, pronunciamientos, señales. Así, se evidencia una tensión respecto a cómo se planteará la relación entre la Udelar y la UTEC y, en general, entre los diferentes componentes del sistema. Los primeros pasos de las autoridades designadas de la UTEC no fueron en el sentido de procurar una relación de cooperación y, por el contrario, plantean la plausibilidad de un escenario de fragmentación e incluso de competencia de dicha institución respecto a la Udelar y el resto del sistema. Hacia este último extremo parece ir la decisión de la UTEC de realizar llamados a docentes cuya remuneración es significativamente superior a la de un docente de la Udelar, lo cual ha sido visto por algunos analistas como un intento de cooptación de cuadros de la Udelar, en un medio pequeño como el uruguayo, donde la masa académica crítica no sobra ni se inventa por decreto. El camino necesario debiera ser el de la coordinación y colaboración entre ambas instituciones, lo cual resulta siempre más fácil de declarar que de emprender. Una tensión está dada por la cualidad autónoma de la Udelar y la falta de autonomía de la UTEC, lo que dificulta la discusión y acuerdo entre dos instituciones que se orientan con primacía de la lógica académica en un caso y de la lógica política en el otro. La existencia de proyectos académicos diferentes parece ahondar esta dificultad, en tanto la formación de la UTEC pareciera organizarse desde los principios de la formación por competencias orientada al mercado. En cualquier

---

11 A modo de ejemplo, actualmente la Udelar desarrolla propuestas de formación en conjunto con la ANEP en Bella Unión, Paysandú, Tacuarembó, Maldonado, Rivera y Montevideo (Udelar, 2013).



caso, la coordinación institucional entre los diferentes componentes del sistema, la colaboración académica recíproca y la generación de posibilidades de tránsitos de estudiantes y docentes surgen como una necesidad para evitar un proceso de fragmentación y lograr que la complementación académica contribuya a superar, en la medida de lo posible, los límites de la formación técnica parcial, desligada de la formación universitaria disciplinar, crítica y humanista.

Un punto crucial de esta disyuntiva, y que pautará la clave para el análisis de la tendencia que comentamos, estará en la política presupuestal que el nuevo gobierno establezca para la educación. ¿Cómo se compondrá la estructura del próximo presupuesto educativo?, ¿de dónde saldrán los fondos para financiar a la UTEC?, ¿será financiada a costa de la retracción del presupuesto de la Udelar? Entre los anuncios programáticos del nuevo gobierno se encuentra el de continuar con el aumento del presupuesto educativo propendiendo a un 6 % del PIB, aunque no se comprometen cifras. Como tendencia, es posible advertir que el presupuesto educativo continuará con un crecimiento progresivo y acotado, supeditado a los equilibrios fiscales de la política macroeconómica nacional. Esta situación plantea limitantes y algunas incertidumbres. En particular, el financiamiento de una nueva universidad a partir del presupuesto hoy existente generaría una dinámica de competencia interna por fondos ya exigüos, provocando limitantes importantes al desarrollo de la Udelar.

En síntesis, aún no contamos con suficientes elementos de análisis para saber si efectivamente se planteará en Uruguay la tendencia internacional que prioriza al sector tecnológico no autónomo en detrimento de las universidades públicas autónomas. La próxima ley de presupuesto marcará un momento nodal al respecto. El antecedente inmediato marca que el Poder Ejecutivo solo brindó a la Udelar la porción de su pedido presupuestal destinada a descentralización. Si se reiterara una tesitura similar, se generaría una situación de retracción del presupuesto universitario en programas académicos fundamentales.

### **Tendencia 3: Diversificación como subsunción del sistema educativo terciario a los requerimientos de la inserción periférica del país en la economía mundial**

Resta analizar la tercera de las tendencias internacionales dominantes respecto al sentido y derivas de la diferenciación institucional y diversificación de los sistemas educativos terciarios. Nuevamente, lo reciente de la creación de la UTEC obliga a ser mesurados en el análisis y cautos en las conclusiones. No obstante, en este tema, las autoridades de la UTEC no han ahorrado en señales que abonan la hipótesis de que la UTEC es un proyecto dirigido casi integra-

mente a responder a los requerimientos que presenta la inserción periférica de nuestro país en la economía capitalista globalizada.

Diferentes autores de la educación superior internacional han señalado, desde el enfoque del sistema-mundo y las relaciones centro-periferia, la relación orgánica existente entre los requerimientos de la economía capitalista globalizada y las reformas educativas en el nivel terciario. Es famosa la metáfora de Philip Altbach respecto a la existencia de una OPEP del conocimiento, en referencia a los centros mundiales de control y legitimación del conocimiento producido y publicado. Los ya citados Carnoy y Rhoten (2002) sostienen que

La globalización es una fuerza que reorganiza la economía mundial, y los principales recursos para esa economía son cada vez más el conocimiento y la información. Si el conocimiento y la información, usualmente creados y transmitidos por las instituciones nacionales y locales, son fundamentales para el desarrollo de la economía global, y la economía global, por su parte, conforma la naturaleza de las oportunidades educativas y de las instituciones: ¿en qué sentido debemos dibujar las flechas direccionales en nuestro análisis?" (Carnoy y Rhoten, 2002: 5).

En parte responden esta pregunta Ordorika y Lloyd (2014) al señalar que, cuando subordinadas a los requerimientos de la globalización económica,

[...] las IES desempeñan una doble función: la creación de conocimiento y la provisión de capacidad técnica para el mercado global. Sin embargo, las decisiones sobre los tipos y usos del conocimiento, así como del perfil ideal del trabajador, en gran medida se determinan en el exterior, y más tarde son internalizadas a través de políticas nacionales e institucionales (Rhoads y Torres, 2006:130).

El proceso que abre la UTEC debe comprenderse desde estas referencias.

Desde sus documentos de presentación y perfil institucional, la UTEC se encuadra en los principios de la ideología educativa orientada al mercado y la *empleabilidad* inmediata, los principios de administración propios de la "nueva gestión pública", la preocupación por la calidad certificada y las mediciones de resultados, la ideología del *emprendedurismo*, etcétera.<sup>12</sup> Establece como su misión:

Educar, formar y capacitar integralmente profesionales de alto nivel, emprendedores e innovadores a fin de generar, transformar, transferir y articular conocimientos que permitan

---

<sup>12</sup> Ver entradas "Visión", "Misión", "Valores básicos" y "Lineamientos estratégicos" de la UTEC en: <http://www.utec.edu.uy>

promover e impulsar el desarrollo tecnológico, económico y social del Uruguay, respondiendo a los requerimientos actuales y prospectivos del entorno local e internacional". (UTECH, recuperado el 15/5/2015 de <http://www.utec.edu.uy/es/?pa=pagina&id=5>).

Según informa el semanario *Brecha*, la UTECH firmó un acuerdo con la multinacional UPM por el cual la fábrica de celulosa aportó cuatro millones de dólares para la construcción de una sede universitaria en Fray Bentos. A cambio la UTECH se compromete a ofrecer carreras en el área de la mecatrónica (*Brecha*, 12.02.2015). No está claro en qué medida ni de qué modo UPM, multinacional que explota los recursos naturales del país valiéndose de las ventajas comparativas que ofrecen los países del tercer mundo, colaboraría con "el desarrollo económico tecnológico y social del Uruguay". Más bien parece un buen ejemplo de la deificación de la inversión extranjera directa como medio incuestionable de generación de empleo y crecimiento económico que justifica zonas francas económicas y educativas.

Es notorio que la nueva universidad se propone avanzar con decisión en el sentido de su compenetración con el sector empresarial. En entrevista con *Brecha*, uno de los directivos de la UTECH, Pablo Chilibróste, expresó:

[...] pensamos no depender solamente de recursos presupuestales. Existe una modalidad a explorar, de cátedra financiada por el sector empresarial. En el mundo está la experiencia de las "cátedras IBM". Podríamos pensar en una "cátedra Ancap" o una "cátedra Conaprole". La idea es que el privado financie la conformación de un grupo de investigación. A cambio se beneficiaría, por ejemplo, de los desarrollos tecnológicos que hagamos" (Chilibróste en *Brecha*, 12.02.2015).

No queda claro si se propone afianzar los vínculos con empresas del estado (algo que por cierto no es novedoso, a modo de ejemplo, la Udelar tiene desde hace varios años un vínculo de investigación con Ancap), o si se trata de generar, como sugiere el ejemplo de las "cátedras IBM", una proyección institucional compartida con el sector empresarial. El tema merece especial atención. Parece sugerirse un pasaje a una modalidad diferente a la de los convenios para venta de servicios o asesoramiento técnico al sector empresarial. En este caso, parece sugerirse el camino de una suerte de "PPP educativas"<sup>13</sup>, en la línea de lo que Dias Sobrinho (2007) define como

13 En referencia a la ley n° 18.786, ley de participación público privada.

[...] “casi-mercado educacional” en referencia a cierta mentalidad general y a prácticas no comprometidas con los valores de la sociedad en general y de las naciones y que, por el contrario, sirven a los intereses de sectores específicos del capital [borrándose] los límites tradicionales y legales entre instituciones públicas y privadas” (Dias Sobrinho, 2007: 315-316).

Parece claro que si la autonomía de la UTEC es casi nula respecto al Poder Ejecutivo, es completamente inexistente respecto al mercado. Y ambas heteronomías se requieren mutuamente, como ha demostrado Burawoy (2012) para el caso británico.

### **Comentarios finales**

En cuanto a la educación superior, el principal desafío de los estados latinoamericanos es el de efectuar la expansión cuantitativa sin pérdida de calidad en la enseñanza (...). Hasta el momento, salvo importantes excepciones, han predominado en las nuevas instituciones terciarias la formación apresurada, el utilitarismo, la sumisión de la educación a las necesidades pragmáticas y a las demandas de la economía. Es muy preocupante que muchas de las nuevas instituciones no sean espacios densos y autónomos de reflexión, de crítica y de construcción de conocimientos que mejoren las condiciones de vida de la gente y eleven las estructuras sociales, culturales y económicas de nuestras naciones (Dias Sobrinho, 2007: 314).

Las grandes tendencias apenas esbozadas son solo algunas entre otras que merecerían igual atención. Con todo, una mirada de conjunto evidencia como plausible, si no se revierten algunas de las tendencias en curso, un escenario de generación de “paisajes educativos duales” en el desarrollo de la educación terciaria superior uruguaya. Si la estrategia para la expansión y diversificación del sistema consiste por un lado en el fomento de la oferta privada (ya sea manteniendo el actual sistema de exoneraciones o pasando a las transferencias directas), y por otro, en el desarrollo del sector terciario tecnológico no autónomo orientado al mercado. Si en el marco de un crecimiento presupuestal ajustado para la educación se concreta el estancamiento presupuestal de la Udelar en función de dar prioridad a la UTEC. Si el desarrollo de dicha universidad se da en una relación de competencia con la Udelar y subordinado a un proyecto económico más que a un proyecto educativo y cultural. Si no se avanza en la proyección universitaria de la formación docente a través de la institucionalidad adecuada (autónoma, cogobernada, fuertemente vinculada a la Udelar y el resto del sistema en el desarrollo de las funciones de enseñanza, investiga-

ción y extensión). Si no se plantea una política salarial acorde al objetivo de la profesionalización y jerarquización de la tarea docente en todos los niveles. Si tales fueran las tendencias, es probable que en pocos años se haya logrado un mejoramiento de los índices de matriculación (siempre que se mejoren los niveles de egreso del nivel preuniversitario) pero también la consolidación de paisajes educativos duales, profundizando la segmentación desigual del sistema educativo.

¿Es posible un desarrollo y diversificación de la educación terciaria y superior del Uruguay como “paisaje integrado” alternativo al escenario de consolidación de “paisajes educativos duales”? Como señala Adriana Puiggrós (1994), en educación una alternativa es un movimiento que “intenta crear otra normalidad contra la normalidad existente” (Puiggrós, 1994: 304). Al respecto, es necesario considerar que la “normalidad existente” que subordina lo educativo a una racionalidad instrumental y una ideología productivista, en última instancia, es la expresión en el campo educativo de los procesos políticos y económicos hegemónicos en la sociedad. La crisis de alternativas en la educación así como la carestía de gramáticas alternativas desde las cuales significarlas, responden en el fondo a la crisis de alternativas políticas, sociales y económicas a la normalidad del capitalismo dependiente. Las alternativas en la educación quedan incompletas si no forman parte de alternativas más amplias en estos planos. Por lo demás, el problema de la segmentación y la desigualdad no es un problema exclusivo de los sistemas educativos, ni se debe principalmente a estos, sino que es un problema económico y social general, además de ser una condición necesaria y definitoria de las sociedades capitalistas. No obstante, las orientaciones de los sistemas educativos pueden jugar un importante papel en la reversión de esta tendencia de fondo o bien convertirse en instrumentos para su reproducción.

El desafío entonces es concebir una perspectiva de diversificación alternativa en la que expansión de la matrícula y calidad no se conciben como pares opuestos. Donde la cobertura universal sea asumida como objetivo a cumplir por el sistema educativo público y no como resultado esperado del desarrollo hasta el máximo posible de un mercado educativo. Donde la diversificación institucional y de propuestas de formación persiga fines educativos y culturales y no meramente objetivos de *empleabilidad* inmediata. Donde la relación entre educación y trabajo no quede subsumida por la lógica de las competencias profesionales que requiere ocasionalmente el mercado ni desligada de una amplia formación científica y humanística. Donde la relación con el sector productivo se realice en atención a “fines sociales de largo plazo” —como propone de

Sousa Santos (2006) — y no como subordinación a las exigencias de la inversión extranjera directa. Donde no se renuncie al ideal crítico y humanista de la universidad como “búsqueda de la verdad sin coacción” (Ricoeur, 2002). Donde las diferentes instituciones y propuestas formativas tengan un funcionamiento integrado y sistémico articulando proyectos educativos de largo plazo y no una existencia fragmentada y segmentada funcional a la reproducción de la selección social.

Para ello, por las características del sistema universitario uruguayo, la Udelar está llamada a cumplir un rol preponderante. Por cierto que las tendencias descritas para la UTEC atraviesan también a la propia Udelar y forman parte de sus tensiones y contradicciones internas. No obstante, por sus condiciones institucionales de autonomía cogobernada y sus diferentes tradiciones académicas, la Udelar es sin dudas un ambiente menos propicio para el desarrollo pleno de la heteronomía tecnocrática neoconservadora, al tiempo que constituye en un espacio de disputa político-académica. Las tensiones internas de la Udelar pueden expresarse con particular fuerza en un escenario de restricción presupuestal. En tales escenarios suelen ganar fuerza las perspectivas que advierten en la expansión de la matrícula un elemento opuesto a la calidad de los procesos universitarios. Es necesario vencer tal concepción, procurando en cambio una noción de calidad que contenga la necesidad de la expansión como expresión del derecho a la educación, evitando una política de achique que no haría más que contribuir a la consolidación de los paisajes educativos duales. Expansión sin calidad es una *pseudodemocratización*, pero calidad sin expansión de la cobertura es elitismo. Por su peso relativo dentro del sistema terciario, las políticas de desarrollo de la Udelar tendrán en cualquier escenario una gran influencia en el conjunto. Es necesaria una Udelar grande, que no detenga su proceso de descentralización asumiendo un rol activo en la articulación con los demás componentes del sistema terciario en varios niveles (fundamentalmente en lo que refiere a las interfases, la formación docente de grado y posgrado, y la formación terciaria y tecnológica). Por lo demás, la dinámica de crecimiento debería ser también una dinámica de transformación, cuyos rasgos y contenidos no podemos ya desarrollar en este artículo. Crecimiento y transformación de la enseñanza, la investigación y la extensión, así como la organización institucional y las condiciones académicas para el desarrollo integral de dichas funciones al más alto nivel y en diálogo con la sociedad. Como sintetiza Pablo Carlevaro (2002): “Queremos una universidad siempre cambiante, pero que no obstante ello, siga siendo siempre siempre igual a sí misma” (Carlevaro, 2002: 12).

## Referencias

- Burawoy, Michael (2012) "Redefining the Public University". En *Transformations of the Public Sphere*. Social Science Research Council. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: <http://publicsphere.ssrc.org/burawoy-redefining-the-public-university/>
- Carlevaro, Pablo. (2002) *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Carnoy, Martin y Rhoten, Diana (2002) "What does globalization mean for educational change? A comparative approach". *Comparative Education Review. The University of Chicago Press & Comparative and International Education Society*, 46(1), 1-9.
- Casanova, Hugo (2012) *El gobierno de la Universidad en España*. La Coruña: Netbiblos.
- Chilibroste, Pablo (2015, febrero 12) No es soplar y hacer botellas. Entrevista de Tania Ferreira y Carolina Porley. *Brecha*.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2006) *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unmsm.
- Dias Sobrinho, José (2007) "Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad". En *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- García Gaudilla, Carmen (2003) "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior". En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires: Clacso.
- Gentili, Pablo (2011) "Una vergüenza menos, una libertad más". En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI & Clacso.
- González Casanova, Pablo (2001) *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. México DF: Ediciones Era.
- Kent, Rollin (2002) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México DF: Flacso Chile, Universidad Autónoma de Aguas Calientes & Fondo de Cultura Económica.
- Krotsch, Pedro (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, Pedro, Camou, Antonio y Prati, Marcelo (2007) *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Landinelli, Jorge (2008) "Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco.
- Leher, Roberto (2010) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Clacso y Homos Sapiens Ediciones.
- López Segre, Francisco (2008) Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13, 267-291.

Marginson, Simon y Ordorika, Imanol (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México DF: UNAM.

Mariátegui, José Carlos (2001) "Los maestros y las nuevas Corrientes". En *Temas de educación*. Lima: Biblioteca Amauta.

MEC (2013) *Anuario estadístico de educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Messina, Pablo y Sanguinetti, Martín (2014) Presupuesto y educación. En *Revista de Fenapes*. Recuperado el 6 de abril del 2015 de <http://www.fenapes.org.uy/novedades/revista-diciembre-2014/>

Mollis, Marcela (2003) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.

Neave, Guy (1990) La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental 1986-88. *Universidad Futura (UAM)*, 2(5).

Ordorika, Imanol y Lloyd, Marion (2014) Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos (Iisue-UNAM)*, 36, 122-139.

Porley, Carolina (2014) *Más allá del titular. Discursos y propuestas en el debate educativo*. Montevideo: Estuario Editora y Brecha.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (1994) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Ribeiro, Darcy (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.

Ricoeur, Paul (2002) Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980. En *Pensamiento Universitario*, 10. Universidad de Buenos Aires.

Rodríguez, Roberto (2001) La universidad latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.

Rui, Yang. (2010) La comparación de políticas. En *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Santos, Carlos (2011) *¿Qué protegen las áreas protegidas? Conservación, producción, estado y sociedad en la implementación del Sistema Nacional de Áreas Protegidas*. Montevideo: Trilce.

Schiewer, Jürgen (1997) Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(15), 21-58.

Udelar (2013) *Universidad de la República. Memoria 2012*. Montevideo: Universidad de la República.

Udelar (2013) *VII Censo de estudiantes universitarios de grado. Principales características de los estudiantes universitarios de grado en 2012*. Montevideo: Universidad de la República.

Wallerstein, Immanuel (2001) *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México DF, Siglo XXI & UNAM.





## Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social

Diego Silva Balerio

En este artículo proponemos pensar sobre una parte de la educación pública no reconocida como tal, que se configura como un campo híbrido y heterogéneo que conjuga un conjunto de prácticas educativas y sociales desarrolladas por una gran diversidad de agentes e instituciones. Ubicarlas dentro del universo de la educación pública nos acerca a la necesidad de regulación, lo que significa el desafío de encontrar “lo común” que liga a prácticas educativas que se realizan en las fronteras entre lo pedagógico y lo social.

La Ley General de Educación (ley 18.437/2009) reconoce a la educación como un derecho humano fundamental (artículo 1), un bien público (artículo 2) que debe promover la igualdad de oportunidades (artículo 8); así, destaca la necesidad de construir tramas de inclusión educativa “para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades” (artículo 8). Asimismo reconoce la existencia de diversas formas de ejercer educación, estableciéndose como fin de la política educativa nacional que “la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura [...]” (artículo 13).

El estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (artículo 18).

Expresamente la ley de educación hace un primer reconocimiento a las prácticas educativas que se realizan fuera del mundo escolar adjetivándolas como no formales; son todas aquellas que se desarrollan:

en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que *tienen valor educativo en*

*sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ley General de Educación, artículo 37).*

Allí mismo la ley de educación establece la necesidad de articulación y complementariedad de la educación escolar y otras prácticas educativas con el “propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

En la delimitación que se realiza en el artículo 37 de esta ley se destaca el valor educativo de propuestas que se producen en ámbitos diversos de la vida social, reconociendo la dimensión pedagógica de prácticas educativas muy disímiles como las orientadas a la promoción social y al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Entendemos por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la trasmisión y mediación con contenidos culturales de valor social. Implica la adecuación y contextualización de esos contenidos a las particulares situaciones de los sujetos de la educación. Comporta una extensión de terreno educativo, incluyendo instituciones y propuestas que contribuyen con los procesos de aprendizaje, de filiación simbólica y con la integración y continuidad educativa de las personas. Este ensanchamiento del territorio pedagógico apunta a fortalecer las capacidades de la educación en su finalidad de redistribuir las herencias culturales de forma igualitaria. Aquí encontramos un punto de tensión ya que en la actualidad las propuestas socioeducativas están orientadas a personas en situación de vulnerabilidad social, siendo dominante. Ello resulta clave para mejorar las condiciones de integración social, aunque en la focalización de las ofertas está una de sus debilidades.

### **Delimitación del campo socioeducativo**

La configuración de lo socioeducativo como ampliación de lo educativo ha tenido un crecimiento significativo la última década a partir del desarrollo de las políticas sociales y las de inclusión educativa. Ello ha visto nacer una diversidad de iniciativas tendientes a configurar territorios más hospitalarios para la inclusión y participación social de la mayor parte de los ciudadanos. A diferencia de la educación escolar, cuya ejecución es mayoritariamente pública y estatal,

en el campo de lo socioeducativo el fenómeno es inverso, ya que el estado ha acordado con entidades privadas la tercerización de estos servicios. Si bien forman parte del elenco de lo público, siendo diseñadas, financiadas y supervisadas por organismos estatales, están huérfanas de estado, fueron desreguladas en sus contenidos y metodologías. El estado realiza un contralor administrativo y financiero, pero no desarrolla una política socioeducativa planificada, su accionar ha estado dominado por la urgencia de brindar el servicio a la población, buscando garantizar la cobertura, pero pautando poco los contenidos y metodologías de actuación.

Actualmente, son asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales (ONG), cooperativas de trabajo, fundaciones, sindicatos, las operativas de la política. Ello lo observamos en hogares de amparo, clubes de niños, centros juveniles, aulas comunitarias, programas educativo laborales, refugios, servicios de orientación, consulta y articulación territorial (Socat), equipos territoriales de atención familiar (ETAF), medidas socioeducativas no privativas de libertad—solo por nombrar algunos— donde con énfasis distintos prima la desregulación respecto de qué se hace, quién lo hace, cómo se hace y para qué se hace. Si bien los distintos organismos y programas han avanzado en los últimos años en estos aspectos, lejos estamos de tener políticas públicas respecto de este difuso campo de lo socioeducativo.

Ejemplos concretos de prácticas educativas de este campo pueden ser:

-Apoyos, orientación y acompañamiento educativo con grupos de adolescentes y jóvenes para sostener y finalizar la educación media; el escenario puede ser un centro juvenil del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), un grupo de Formación Profesional Básica (FPB) o Aulas Comunitarias, un espacio de educación de adultos en un Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) con madres jóvenes, un refugio para hombres jóvenes del Ministerio de Desarrollo Social (Mides), un grupo de pre-egreso de una cárcel en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) o un grupo de Jóvenes en Red del Mides.

-Espacios de fortalecimiento de las capacidades para la inclusión, el sostenimiento y la progresión en el mundo del trabajo; el escenario en que podemos verlos es en una ONG que tiene convenio con la Intendencia de Montevideo (IM) para tareas de barrido de calles, en una entidad de capacitación que contrata con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop), en el Departamento de Aprestamiento Laboral del INAU, en el programa de egreso para jóvenes privados de libertad del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (Sirpa), en un curso de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU),

en un liceo privado donde se trabaja las capacidades para emprender, en una feria del Mides con cooperativas sociales o en un emprendimiento productivo en una cárcel del INR, etcétera.

El mapa de capacidades socioeducativas es enorme, complejo, heterogéneo, fragmentado y desregulado. Podemos encontrar en muchas de las iniciativas una oferta educativa que apuesta por promover el máximo desarrollo de las capacidades de los sujetos de la educación; pero otras reproducen una oferta pobre para pobres.

Frente a esta situación cabe realizarse algunas preguntas: ¿Es pertinente diseñar una propuesta programática que organice las distintas ofertas socioeducativas en el marco de un proyecto común de inclusión social y educativa?; ¿existen condiciones y capacidades institucionales para conectar programas que apoyan la inclusión social y educativa en el Mides, INAU, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Inefop y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)?; ¿cuáles son los objetivos y metas comunes que permitiría conjugar en una estrategia nacional las acciones de una diversidad de programas de distintas instituciones?; seguir generando programas de inclusión educativa desconectados, sin objetivos y metas comunes y sin integrarlos a la estrategia general del sistema de educación pública, ¿no significa un reconocimiento de la inexistencia de un plan nacional de inclusión educativa?; el diseño de varios programas de inclusión social y educativa mediante la estrategia del *bypass* de las orgánicas institucionales, ¿no implica renunciar al cambio?

Para continuar analizando lo socioeducativo requerimos una delimitación mínima del alcance y sus límites, entendemos que el concepto de *campo* (Bourdieu, 1988; Bourdieu-Wacquant, 1995) resulta pertinente para situar las relaciones de poder entre actores e instituciones que lo constituyen. Como sostienen Bourdieu y Wacquant un campo puede definirse como:

una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera (Bourdieu y Wacquant, 1995:64).

El campo está formado por relaciones entre actores e instituciones que ocupan posiciones diferenciadas y desde esas posiciones ejercen porciones de po-

der y dominio sobre alguna de las dimensiones de ese campo. En tal sentido, los autores franceses utilizan la imagen del juego para explicar la noción de campo:

[...] el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo: podemos imaginar que cada jugador tiene, frente de sí, pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que posee, de manera que su fuerza relativa en juego, su posición en el espacio de juego y, asimismo, sus estrategias de juego, sus jugadas más o menos arriesgadas, más o menos prudentes, más o menos subversivas o conservadoras, dependen del volumen global de sus fichas y de la estructura de las pilas de fichas, al mismo tiempo que del volumen global de la estructura de capital (Bourdieu y Wacquant, 1995:65).

En el campo socioeducativo ¿cuáles son las fichas?, ¿qué capital manejan los agentes e instituciones para arriesgar? y, una pregunta central, ¿cuál es el volumen global del capital del campo socioeducativo?

Afirma Bourdieu que cada campo es a la vez un campo de fuerzas y un campo de luchas que establece sus contornos y exigencias para el ingreso, generándose leyes sociales más o menos específicas que lo regulan. Las relaciones en cada campo van cambiando según parámetros sociohistóricos. Siguiendo a Bourdieu y Wacquant<sup>1</sup> destacamos tres momentos para el análisis del campo socioeducativo:

A) La relación del campo educativo con otros campos de poder.

La configuración híbrida del campo socioeducativo lo coloca ante el desafío de configurarse a partir de la conjunción de dos campos tradicionales. Por una parte, el *campo de la educación*, en el que predominan la ANEP enfatizando la escolarización y el MEC aportando una mirada a este campo desde la infeliz nominación de la educación no formal. Por otro lado, el *campo de las políticas sociales*, en el que el Mides enfoca en la reducción de la pobreza, la eliminación de la indigencia, la promoción de acceso al mundo del trabajo, las prestaciones económicas, la promoción social y educativa; mientras que el INAU enfatiza esa perspectiva en relación con la infancia y la adolescencia, aunque sobrevive una tradición tutelar.

B) Las relaciones entre agente e instituciones a la interna del campo socioeducativo.

1 "Un análisis en términos de campo implica tres momentos necesarios e interrelacionados. Primero, hay que analizar la posición del campo en relación con el campo de poder [...]. Segundo, es menester establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión. Tercero, se deben analizar los hábitos de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicos y que encuentran, en una trayectoria definida dentro del campo considerado, una oportunidad más o menos favorable de actualizarse" (Bourdieu-Wacquant, 1995: 70).

Desde el 2005 se han creado decenas de espacios de coordinación entre ANEP, Mides, INAU, MEC y otros organismos: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Banco de Previsión Social (BPS), Ministerio de Salud Pública (MSP), etcétera; pero estos ámbitos han confundido lo técnico y lo político, generando en ocasiones espacios de encuentro, debate, propuestas, pero sin la capacidad de producir articulación sustantiva basada en objetivos y metas programáticas e interinstitucionales. Desde las políticas de los organismos no hubo una decisión que permitiera construir en conjunto. Prima una actitud solapada de competencia por los espacios, el protagonismo y los recursos. Varios estudios recientes dan cuenta de un conjunto de dificultades con relación al ejercicio profesional de funciones en el campo socioeducativo (Moyano, 2015; Sosa, 2012).

### C) El *habitus* de los agentes del campo socioeducativo.

Un denominador común del campo es su énfasis por mejorar las condiciones de inclusión social y educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad. Este sesgo, sin duda indispensable en un país con niveles de pobreza y exclusión todavía preocupantes, configura en los profesionales del *trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006) modalidades de actuación de poca exigencia sobre los resultados que se obtienen. Casi cualquier cambio, por mínimo que este sea, es visualizado como un logro; esta mirada complaciente sobre el propio trabajo obtura la posibilidad de crítica y consiguientemente de cambio. Tal vez el ejemplo típico de esta perspectiva lo arroje el énfasis en la sofisticación de los procedimientos de focalización, procurando llegar a poblaciones homogéneas, lo que se traduce en una homogenización de las ofertas. Que los participantes de una propuesta socioeducativa compartan características sociales provoca el achatamiento de las ofertas de los profesionales; a la vez que priva a los sujetos de intercambios diversos, heterogéneos.

Desde otra perspectiva, pero en clave de interrelaciones entre agentes e instituciones, el pedagogo español Juan Sáez Carrera propone un modelo para la profesionalización de la educación social. Si bien la educación social es una fracción del campo socioeducativo, la propuesta resulta interesante para el análisis pedagógico de la configuración de las políticas públicas. Éste modelo implica el reconocimiento de estas prácticas educativas por parte del estado, e implica la *transformación de ocupación a profesión* (Sáez, 2005). Dicho proceso implica la interrelación de un conjunto de actores e instituciones: los profesionales, el estado y sus administradores, los centros de formación, el mercado de empleo, los sujetos de la educación y otros profesionales que operan en el campo (Sáez, 2005). Este proceso no puede ser realizado por un solo actor,

requiere del concurso de varios de ellos, siendo necesario concretar algunos movimientos: a) delimitar las funciones educativas, así como los contenidos culturales que median la relación educativa; b) promover la formación en educación de quienes ejercen como educadores, ese proceso se inicia con los llamados a concurso; c) realizar evaluaciones de los proyectos y programas socioeducativos, valorando la opinión y participación de los sujetos de la educación; d) regular los salarios y privilegiar la formación; e) generar dispositivos de supervisión de las prácticas educativas que permitan aprender de aciertos y errores.

### **Las falacias de una educación no formal**

Desde hace casi una década se viene instalando legal e institucionalmente el concepto de educación no formal para albergar a un conjunto de prácticas educativas que se realizan fuera del marco escolar. Dicho proceso ha estado signado por el reforzamiento de la idea de minusvalía de estas prácticas educativas que “no son”, que “no tienen” valor. La pretendida intención de visibilizarlas, de darles una ubicación en el panorama educativo nacional, fue un intento fallido. Solo se contribuyó a desprestigiar el accionar de profesionales e instituciones que desarrollan acciones educativas organizadas, planificadas y orientadas por finalidades pedagógicas; pareciera, como ironiza Ortega Esteban, que se quiere “hacer del mundo un aula” (Ortega Esteban, 2005:169).

Desde un discurso pedagógico adherimos a la idea de que no existe una educación no formal, la sola nominación de una práctica como educativa implica ciertos mínimos de organización, planificación e intencionalidad:

Parece bastante claro que en la denominación de la educación que ha estado al margen del sistema escolar como “no formal” hay claramente una carga negativa e, incluso, despectiva, pero, además, ideológica. Todos conocemos la consideración que nos merece el individuo que es susceptible de este epíteto. Parece bastante patente que la desconsideración que ha soportado hasta ahora la educación no escolar se ha transferido de manera más o menos inconscientemente a los mismos nombres con los que se la denomina. Ya conocemos que, en la teoría “hylemórfica” de la escolástica, lo que no tenía forma, lo no formal, era nequequid, neque quantum, nequequale... ni ningún otro predicado. La materia no tenía entidad sin la forma, era mera potencia, mera posibilidad. En realidad, no era nada, y en la filosofía actual, lo “no formal” es mera apariencia, y carente de la propiedad objetiva que se le atribuye (Ortega Esteban, 2005: 168).



Esta perspectiva termina abonando un terreno donde lo educativo es patrimonio de algunas instituciones, dado que lo no formal, no tiene valor. La adjetivación de la educación como no formal se traslada a los sujetos sin forma, se traslada a las propuestas y, por supuesto, a sus educadores. Esta idea recurrente de una *educación pobre para pobres* se reedita y se refuerza desde una educación que se configura a partir de lo que no es. Triste favor le hacemos a los sujetos de la educación, a los educadores y a las instituciones que desarrollan estas prácticas si seguimos diez años más señalando aquello que no tienen.

Como alternativa, acudimos a la idea de *socioeducación*, noción que describe un campo de intersección, un territorio simbólico híbrido donde se conjugan prácticas educativas centradas en relaciones mediadas por contenidos culturales, con prácticas sociales de promoción social, donde se garantizan derechos, incluso de asistencia, de acceso a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Lo definimos como una configuración heterogénea donde se promueve un proceso de trasmisión y mediación con la cultura, mientras se ofrecen soportes para mejorar las condiciones de ejercicio de derechos.

Este es un terreno distinto a la no-formalidad, al informalismo, a la minusvalía de la práctica pedagógica. Porque coloca la noción del plus valor, esta práctica socioeducativa agrega a lo pedagógico un soporte social, muchas veces indispensable para el desarrollo personal de los sujetos de la educación.

Reconozcamos que esta noción de lo socioeducativo atenta contra el imaginario de que “lo educativo es patrimonio de la ANEP” o que “si no lo hace la ANEP o la Universidad de la República (Udelar) no es educativo”; este es el mensaje que quienes optaron por impulsar la educación no formal han dado. El ejemplo palmario de esta posición es que el propio Consejo Nacional de Educación no Formal (Conenfor) en su dirección tenga a las instituciones de educación formal: la ANEP y la Udelar (Ley General de Educación 18.437, artículo 93). Se optó por la subordinación de lo no formal a lo formal. Y en esta puja por poder, galones y presupuesto se ha perdido de vista que un proyecto educativo nacional que pretenda incluir a todos con propuestas de calidad, necesita de la acción coherente y articulada de la ANEP, Udelar, Mides, MEC, INAU, INR, Sirpa, Inefop, MTSS, BPS, los gobiernos municipales, etcétera.

A pesar de ello, la propia definición del artículo 37 instala una situación paradójica cuando señala sobre la educación no formal que se trata de:

[propuestas dirigidas] a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mism[a]s y han sido organizad[a]s expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos

en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Ley General de Educación 18.437, artículo 37).

Esta delimitación es interesante, ya que describe positivamente atributos trasladables a las prácticas socioeducativas, refiere al valor educativo en sí mismo, a los diversos ámbitos de la vida social en que puede desarrollarse, y porque incluye una dimensión clave para caminar con signo igualitario: el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva nos parece pertinente retomar ideas del pedagogo Lorenzo Luzuriaga, quien en la década de los cincuenta expresaba que “la labor de la educación de nuestro tiempo debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos” (Luzuriaga, 1957:36). Sobre estos caminos transita la discusión actual del campo socioeducativo, sostener propuestas duales que hagan convivir el desarrollo personal de los ciudadanos, que implica la inclusión social, laboral, económica y cultural, consiguientemente con la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de relación social que potencien su participación social en condiciones de igualdad.

En el mismo sentido, y siguiendo a Luzuriaga, proponemos pensar disciplinariamente desde una pedagogía social que tiene por objeto “el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana” (Luzuriaga, 1954: 9). Esta perspectiva la articulamos con el pensamiento pedagógico de Philippe Merieu, quien postula que la pedagogía es praxis, en tanto “ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto” (Merieu, 2003: 140).

### **El desafío pendiente: la construcción de políticas públicas socioeducativas**

Las políticas públicas son el conjunto de acciones impulsadas por organismos de gobierno que implican la movilización de instituciones y agentes para producir efectos de cambio en la consecución de objetivos de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Se trata del ejercicio de la voluntad para generar operaciones de orden económico, jurídico, institucional y profesional para alterar las anteriores formas de actuación respecto a un conflicto, problema o fenómeno.

Requieren de una decisión que organice una estrategia de acciones coherentes para transformar los patrones de relación y las reglas de juego existentes, impulsando modificaciones en la organización, distribución y acceso a bienes, servicios y recursos.

Desde esta delimitación de la política pública entendemos que la desregulación del campo socioeducativo atenta contra los sujetos de la educación, ya que a la indeterminación de los contenidos y metodologías se suma la desprofesionalización imperante. En la actualidad la función educativa en este campo es ocupada por actores muy diversos, desde educadores sociales que cuentan con una formación específica, otros profesionales de la educación como maestros, profesores o licenciados en ciencias de la educación, otros profesionales universitarios como trabajadores sociales y mayormente psicólogos; pero fundamentalmente en algunos ámbitos se continúa contratando desde el estado a personas sin formación mínima para sostener una propuesta educativa. Caso emblemático lo aporta el INAU, que ha realizado en los últimos años varios llamados para educadores de los centros de privación de libertad y el requisito formativo exigido fue primaria completa. Estas decisiones expresan de forma radical la desvalorización por la tarea y la función educativa, y también por los sujetos a los que va dirigida la propuesta.

A continuación presentamos algunas ideas organizadoras de una política pública del campo socioeducativo que implica articular lazos para facilitar trayectorias diversas de participación social donde se reconozcan las singulares experiencias de los sujetos de la educación.

### 1. Interdependencia

El concepto de interdependencia es central en esta perspectiva ya que posibilita debatir las nociones de independencia, dependencia y autonomía implicadas en los procesos educativos y sociales. Si dependencia es *no poder valerse por sí mismo* (DRAE, 2001) o *la necesidad de ayuda funcional para realizar actividades comunes* (Casado, 2006, citado por Pié Balaguer, 2012) no estamos considerando adecuadamente la dimensión humana de la dependencia. Ya que todos nacemos sin la capacidad de valernos por nosotros mismos y para sobrevivir necesitamos de otro para alimentarnos, asearnos o abrigarnos. La edad adulta nos encuentra en una situación de autonomía moral y física que encubre la dependencia originaria y también la dependencia futura en la vejez.

Por tanto, la vida humana implica la necesidad de otro(s), nos enfrenta a nuestra propia vulnerabilidad, a la fragilidad de la autonomía, pone en jaque la

supuesta autosuficiencia de la adultez. Este es un punto de partida donde la dependencia no es un problema de los otros, sino una dimensión de la condición humana. Así, la organización social, las instituciones, son actores protagónicos en la construcción de las condiciones para una vida interdependiente, que es la mejor expresión de la autonomía.

El concepto de autonomía es muy distinto al de autosuficiencia, contrariamente requiere de otro, de otros, de la heteronomía como sostén. Como lo expresa Mélich:

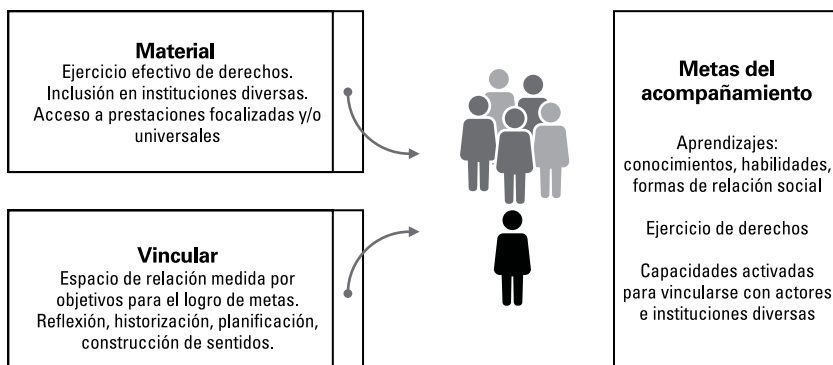
[...] la autonomía se fundamenta en la heteronomía y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste. Pero para que la heteronomía se convierta en el punto de apoyo de la acción educativa es necesaria una nueva concepción de la subjetividad. (Mélich, 2000: 88)

Esta noción tiene diferentes planos de lectura en una política socioeducativa, ya que implica que ninguna propuesta educativa en sí misma es completa, por el contrario, los procesos de inclusión y participación social actual requieren de un sujeto capaz de participar en escenarios diversos. Además, implica la plasticidad de las instituciones para reconocer los procesos de aprendizaje, las experiencias, las habilidades adquiridas por los sujetos en otros espacios institucionales, para que los sujetos no estén empezando siempre de cero. Ello pone en discusión la legitimidad de las prácticas educativas de distintas instituciones y el reconocimiento de trayectos socioeducativos que los sujetos realizan.

## 2. Acompañamiento socioeducativo

Todo proceso socioeducativo implica una relación educativa mediada por contenidos culturales y soportes sociales. Se trata de un trabajo simbólico cargado de materialidades que posibiliten al sujeto transitar y tramitar vínculos con lo social que potencien su desarrollo personal y social.

## Dimensiones promocionales del proceso de acompañamiento socioeducativo



En el diagrama se presenta de forma resumida una forma de pensar los procesos de trabajo educativo y social, y se introduce una estrategia que aborda tres dimensiones:

-El proceso de acompañamiento que requiere de un vínculo personalizado entre los educadores y los sujetos de la educación, orientado por una planificación, contenidos culturales a transmitir, trayectos institucionales con los que mediar y estrategias de organización de la experiencia mediante un proceso reflexivo, donde significar las trayectorias personales/sociales que otorguen sentido a los procesos de aprendizaje y conecten con las preferencias de los sujetos.

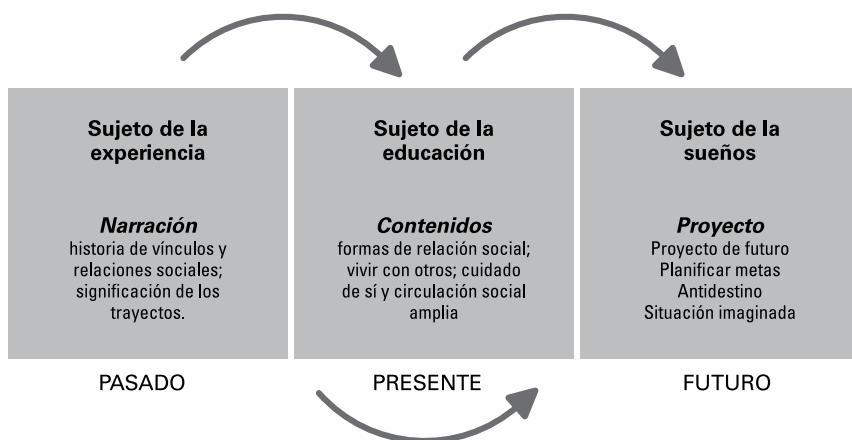
-La materialización del vínculo con el estado, expresado en el acceso de las familias a prestaciones, servicios, y diversas formas del ejercicio de derechos. Aquí la función de los equipos que acompañan a los sujetos es fundamentalmente de mediación con otras instituciones.

-Este proceso no puede ser responsabilidad de una sola institución, requiere de interinstitucionalidad que conforme red para el sostén de los procesos y que brinde prestaciones concretas para viabilizar los procesos de revinculación familiar. Ello podemos pensarlo desde la interdependencia, donde la familia cree vínculos con instituciones diversas que posibiliten la resolución de distintas problemáticas.

### 3. El sujeto de la educación en las propuestas socioeducativas

En el marco de estas prácticas socioeducativas el sujeto no es solo un sujeto de la educación. Si estamos en un campo híbrido entre lo social y lo peda-

gógico proponemos pensar un sujeto en diversos planos.<sup>2</sup> Una propuesta es la que presentamos en el siguiente diagrama:



Proponemos transitar por un proceso socioeducativo que posibilite al sujeto ocupar distintos lugares, estableciendo una relación educativa que contemple tres momentos: a) una relación con el pasado, donde como sujeto de la experiencia reconozcamos saberes y trayectorias particulares de las cuales significar aprendizajes significativos; b) un vínculo con el presente, donde ocupando el lugar de sujeto de la educación se ponga en movimiento la disposición para aprender y c) un lazo con el futuro donde ejercer el derecho a soñar una situación diferente, imaginando mejores destinos. Este no es un proceso en solitario, sino que implica reconocernos en un horizonte político, donde desde las prácticas socioeducativas también se luche por condiciones de justicia e igualdad para todos.

#### 4. Contenidos básicos comunes

Los contenidos educativos que se ponen en juego en las prácticas socioeducativas dependen de los educadores concretos, en el mejor de los casos, forman parte de un acuerdo de una institución o un programa. La ausencia de un marco común, de compromisos más amplios donde se piense y decida qué se enseñará en el ejercicio de prácticas socioeducativas, es una debilidad es-

2 Propuesta desarrollada en la tesis de maestría, Silva Balerio, D. (2014). *Experiencia narrativa: teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares*. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo.

tructural de este campo educativo. La desregulación deja librado a los sujetos de la educación a la discrecionalidad del educador o institución de turno.

Para conjugar en clave de política pública este conjunto heterogéneo de prácticas socioeducativas es indispensable construir un amplio acuerdo acerca de un mínimo común de conocimientos, habilidades y formas de trato social requeridas para una generación. Esta tarea es un imperativo para comenzar a construir garantías a los sujetos de la educación de que los contenidos culturales cuentan con una legitimidad social. No implica construir un currículo prescriptivo para las prácticas socioeducativas, sino una propuesta de contenidos básicos que establezca un encuadre común, que conviva con las propuestas de educadores e instituciones y así se conformen propuestas variadas.

Se trata de una alternativa para promover la adquisición de un mínimo de saberes que ofician de garantía de derechos para los sujetos que participan de las propuestas socioeducativas. Lo que no obstaculiza la posibilidad de innovación y de singularizar las ofertas educativas a partir del aporte particular que cada educador, institución, proyecto o programa pueda realizar para enriquecer los contenidos culturales que se transmiten.

## 5. Trayectorias sólidas y flexibles

Si, como proponemos, el sujeto en las prácticas socioeducativas es sujeto de la experiencia, es necesario generar los mecanismos, espacios y procedimientos para valorar y reconocer los aprendizajes adquiridos en sus trayectorias personales.

De ahí el paradójico título del apartado, ya que resulta de justicia reconocer los aprendizajes adquiridos en interacciones sociales e institucionales diversas, lo que implica flexibilizar los mecanismos de evaluación y acreditación; aunque ello obliga a construir herramientas confiables para la verificación de saberes, conocimientos, habilidades o destrezas aprendidos en escenarios institucionales muy disímiles.

## 6. Profesionalización de la función educativa

Este es un punto clave para una política socioeducativa, ya que implica comenzar a construir las bases de una función educativa común a un conjunto de instituciones. Significa un aporte diferencial respecto a la propuesta que recibían los sujetos de la educación, ya que en la actualidad la función educativa implica una construcción personal de cada educador, lo que implica una práctica

precaria, en ocasiones discrecional, donde muchas veces lo pedagógico queda subordinado a funciones socialmente más instaladas y demandadas como la asistencia, el control o la prevención.

Delimitar la función educativa garantiza a los sujetos el derecho a recibir propuestas claras y respetuosas de su situación. Va estrechamente enlazado con el acuerdo por establecer contenidos educativos comunes, que formen parte de una oferta educativa pública.

En suma, el principal desafío de las prácticas socioeducativas es obtener visibilidad y reconocimiento como parte de la educación pública nacional, lo que permitirá ubicarlas en un escenario de regulación que ofrezca garantías a los sujetos de la educación de que las propuestas que se impulsen apuntan a promover la adquisición de saberes, conocimientos, habilidades y formas de relación social. En ese sentido deberá promoverse la construcción de un currículo con los contenidos básicos comunes; así como un proceso de profesionalización que a mediano plazo permita que educadores formados asuman la función educativa en las diversas instituciones del campo.

Para finalizar, sostenemos una posición pedagógica que conjugue un análisis crítico de la actualidad, con el lenguaje de la posibilidad. Siguiendo a Giroux entendemos que

[...] es urgente que los educadores consideren que las instituciones sociales pueden extenderse y desarrollarse como parte de una lucha política y educativa más amplia; por otra parte, al combinar el lenguaje crítico con el de la posibilidad, esos educadores están en situación de desarrollar un proyecto político que amplíe los contextos sociales y políticos en los que la actividad pedagógica puede funcionar como parte de una estrategia contra-hegemónica. (Giroux, 1998: 270)



## Referencias

- Bourdieu, Pierre (1988) *La Distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caride, José Antonio (2004) "No hay educación no formal". Santiago de Compostela: *Revista de Educación Social*, (28), 6-8. Universidad de Santiago de Compostela.
- Diccionario de la lengua española (22.ª ed.) Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=bol>
- Giroux, Henry (1998) *Los profesores como intelectuales*. México: Siglo XXI.
- Ley General de Educación, N° 18.437. Diario Oficial, Montevideo, Uruguay, 16 de enero de 2009.
- Luzuriaga, Lorenzo (1954) *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Meirieu, Philippe (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mélich, Joan-Carles (2000) "El fin de lo humano, ¿cómo educar después del holocausto?" Madrid: *Revista Enrahonar*(31), 81-94.
- Moyano, Segundo (2015) Estudio sobre los procesos de profesionalización en programas sociales del Ministerio de Desarrollo Social (Informe de Investigación). Montevideo: Mides- Eurosociol.
- Ortega Esteban, José (2005) "La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales". Madrid: *Revista de Educación*, (338), 167-175. Ministerio de Educación y Deporte.
- Pié Balaguer, Asun (2012) *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: Editorial UOC.
- Saéz Carreras, Juan (2005) La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. Madrid: *Revista de Educación* (336), 129-139. Ministerio de Educación y Deporte.
- Sosa, Amadeo (2012) Bases para la profesionalización de educadores de educación no formal. Informe de consultoría. Montevideo: Conenfor.

## Políticas Educativas 2015- 2020: entre el autoritarismo y la tecnocracia

Danae Sarthou

En Uruguay, el año 2014 cierra con elecciones nacionales que confirman al partido gobernante por un tercer período consecutivo. Esta vez la campaña electoral tuvo a la educación como uno de los temas prioritarios para todos los partidos políticos. Sin embargo, el debate no presentó diversas posiciones contrapuestas, sino un único discurso monótono, uniforme; con levísimas variaciones entre los distintos partidos, pero además todos con un tono de transformación radical que se contrapone al asombroso continuismo de sus propuestas respecto de los últimos veinte años.

No obstante, para quienes hacemos de la educación el tema fundamental de nuestro trabajo, el 2015 genera preocupaciones y expectativas. Los primeros anuncios postelectorales fueron los de la designación de autoridades. Estas designaciones anticipan las posibles orientaciones de las políticas educativas para el quinquenio. En particular, el nombramiento de la ministra de educación, la Dra. María Julia Muñoz, y el del subsecretario del mismo ministerio, el sociólogo Fernando Filgueira, tienen especial significación.

Según declaraciones del presidente electo Dr. Tabaré Vázquez, “la razón para la designación de la Dra. Muñoz es su capacidad y experiencia para lidiar con sindicatos difíciles” (programa *En la mira*, VTV, 5/12/14). Esta única afirmación unida al total desconocimiento sobre el sistema educativo que el currículum de la Dra. Muñoz muestra, nos adelanta la intención autoritaria del nuevo gobierno en materia de educación y el uso del caballito de batalla de las últimas dos décadas: los culpables de los problemas de la educación son los docentes y aún más los sindicatos que amparan la irresponsabilidad de sus afiliados en una defensa a ultranza del statu quo, y que por esa razón son un factor retrógrado para cualquier transformación. Esta idea no es nueva ni original. Es parte del discurso de los organismos internacionales de crédito —Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) — que, además de financiar las reformas educativas, orienta las transformaciones en todos los países que reciben sus préstamos. Este primer asunto nos habla de un estilo de conducción, de la exclusión de los directamente involucrados de la acción educativa, pero no alcanza para delinear

los contenidos de las futuras políticas educativas.

Más y mejores pistas nos ofrece el discurso del sociólogo Fernando Filgueira, flamante subsecretario del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). “El sistema educativo no es el sistema público formal de educación: es toda acción formativa de capital humano en donde el estado hará las veces de regulador, financiador o proveedor” (Filgueira, 2014: 25) afirmaba el jerarca en una conferencia en noviembre del 2014 en la Nueva Agenda Progresista, antes de su designación.

Esta significativa aseveración deja al descubierto varias de las concepciones de Filgueira sobre la educación, pero también sobre la sociedad y su relación con la educación. Evidentemente se inscribe dentro de la teoría del capital humano. Si bien esta teoría surgió en Estados Unidos en la década del 60 del siglo pasado, es poco común su enunciación directa y explícita en educación, pues ha recibido fuertes y fundadas críticas que han hecho que sus defensores raramente la planteen abiertamente aunque muchas veces inspira los discursos y las acciones educativas. Por eso debemos agradecer, en cierta manera la enunciación a Filgueira, dado que al decirlo a texto expreso nos evita tener que demostrar qué hay detrás de su propuesta de transformación.

La teoría del capital humano sostiene que hay una correspondencia lineal entre desarrollo educativo y crecimiento económico. Sus principales representantes (Shultz, Becker, Mincer) realizan un estudio económico de la educación como inversión, focalizando en el análisis del gasto, la tasa de retorno de la educación, la vinculación de la educación con el sector productivo, entre otros factores que consideran claves en el crecimiento económico, la productividad de los individuos y la equidad social.

Si bien la teoría del capital humano es parte de la economía de la educación, toda mirada de la educación supone implícita o explícitamente una concepción antropológica y una cosmovisión. La teoría del capital humano, por lo tanto, no está exenta de una visión del hombre y del mundo, y para analizarla críticamente es necesario explicitar estas miradas para analizar los motivos de nuestra preocupación frente a la posibilidad de que se imponga como pensamiento único en nuestra sociedad y nuestro sistema educativo.

En primer lugar, entender al ser humano como forma de acumulación de capital es considerarlo mercancía, cosa que se vende y se compra, se intercambia, se mercantiliza. Esta concepción del hombre deshumaniza, cosifica. Por eso, la teoría del capital humano ve a la educación como inversión y necesariamente la subordina a la economía y particularmente al mercado donde todo se intercambia, el conocimiento, las competencias, el compromiso con la

empresa que supuestamente devuelve en remuneración mientras esta mercancía humana le sea útil. Como consecuencia, este ser humano cosificado tiene que intentar permanentemente mantener un “set de competencias útiles” al mercado para no ser descartado y competir con las nuevas mercancías humanas, presumiblemente más eficaces y casi seguramente más baratas, las nuevas generaciones. Esto es lo que se está diciendo sin explicitarlo cuando se afirma que la educación es “toda acción formativa de capital humano” (Filgueira, 2014:25).

En nuestro país esta concepción pedagógica tecnicista tiene su primer aterrizaje en el período dictatorial, acompañado de las pretensiones de eficiencia, eficacia y racionalidad, en un enfoque sistémico y con la sustentación psicológico-epistemológica del conductismo que propone reducir la educación a una tecnología de la enseñanza y al ser humano a un producto de laboratorio tecnológico de la conducta, en la medida en que se planifiquen perfectamente los programas de reforzamiento. En esta teoría, docentes y alumnos eran relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de expertos supuestamente neutros, objetivos e imparciales. Era época de auge de esta pedagogía en EE. UU., época de autoritarismo en nuestras latitudes y no era necesario convencer para imponer.

En la salida de la dictadura, lo más duro de estas orientaciones se fue abandonando, dando lugar a otras concepciones, tanto en la formación docente como en el ejercicio práctico de la docencia. Sin embargo, estas ideas, lejos de desaparecer con el avance de la globalización capitalista y del pensamiento neoliberal, se fueron haciendo cada vez más pensamiento único a nivel mundial y avanzaron uniformemente en todos nuestros países, de la mano de los bancos que prestaron dinero y recomendaron líneas de cambio estructural para insertarse competitivamente en el mercado mundial.

Así, desde la mitad de la década del 90, este discurso educativo, latente en la post dictadura, volvió a fortalecerse y se instaló nuevamente en nuestro país a través de la reforma plasmada en el mensaje presupuestal financiada con préstamos internacionales.

Desde la conferencia de Jomtien, *Educación para todos* (1990), pasando por *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) hasta el reciente foro económico internacional de América Latina y el Caribe 2015 *Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo*, los documentos del BID, el BM y Cepal muestran un discurso único, economicista e inamovible, a pesar de

no haber podido demostrar eficiencia ni eficacia en el cumplimiento de sus metas. Analizando el último de los mencionados se puede constatar que no aparecen novedades, se plantea: la necesidad de formar trabajadores con un set de competencias que les permitan adaptarse a mercados cambiantes para competir; la necesidad de invertir en capital humano para lograr el crecimiento económico; la exigencia de formar competencias blandas que permitan mayor adaptabilidad en un entorno cambiante para lograr nichos competitivos; el desajuste entre la oferta y la demanda de competencias en las empresas de América Latina; la necesidad de colaboración entre el sector público y el privado para financiar la educación; la urgencia de reducir el abandono y la repetición para hacer más rentable el sistema educativo; la búsqueda de una mayor relación entre la inversión en educación y el desempeño; la necesaria relación entre calidad y equidad; la necesidad de acumular competencias en las nuevas tecnologías. Son todas premisas del discurso tecnocrático neoliberal. Por toda demostración se suministran en todos los documentos nacionales e internacionales enorme cantidad de estadísticas que pretenden avalar la veracidad de las afirmaciones precedentes. Por ejemplo, en la presentación de Filgueira, las gráficas ocupan casi un 50 % de la presentación. Nada en el discurso de nuestras autoridades es nacional, mera aplicación de recetas internacionales de expertos de los organismos prestatarios y para colmo sin control de calidad.

Volviendo al documento central en nuestro análisis, encontramos la siguiente afirmación: “el sistema educativo no es el sistema público” (Filgueira, 2014: 25) y define las funciones del estado como “regulador, financiador o proveedor”. Allí puede anticiparse lo que más adelante manifiesta explícitamente. Se propone el financiamiento público de la gestión privada, el desplazamiento de los fondos estatales dedicados a educación, a los privados, para que los gestionen. Sustenta esta propuesta, la premisa neoliberal de que todo lo privado es más eficaz que lo público. Aplicado a la educación: la escuela privada es mejor que la pública. De allí derivan la conveniencia de que el estado sea financiador pero no proveedor de educación, y para atenuar el afecto privatizador sostienen la necesidad de la regulación.

Las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales sostenidamente demuestran que la creencia sobre la superioridad de la educación privada frente a la pública no es verdadera, y que lo que más influye en los logros de las instituciones es el contexto sociocultural y económico de donde provienen los alumnos.

Sin embargo, el jerarca, al igual que quienes lo precedieron, se empeña en resaltar los logros de instituciones que les sirven de plataforma para sus planes

privatizadores tales como los liceos Impulso y Jubilar. La ministra Muñoz ha llegado a decir que quisiera que todos los liceos fueran como estos. Tal vez más grave que esto es que un sindicato proponga la creación de un liceo de estas características para los hijos de sus afiliados. Desconocen o pretenden desconocer que estas instituciones actúan a través de la selección y la exclusión. Los jóvenes seleccionados por el compromiso de sus familias con el liceo también saldrían adelante, y efectivamente salen, en las instituciones públicas. Si el sueño de estos jefes se cumple, ¿qué será de los excluidos en procura de calidad educativa para algunos?

“Estrategias de vouchers o bonos escolares deben ser consideradas” (Filgueira, 2014:31) solicita más adelante. Si van a ser consideradas esperamos que lo sean las múltiples experiencias internacionales fracasadas de esta política educativa típicamente neoliberal en que el estado solo financia y regula ineficazmente. Para mencionar un ejemplo cercano y estrepitoso de fracaso, debería estudiarse el caso chileno, o los casos de Estados Unidos, Inglaterra, El Salvador o Nueva Zelanda. Convendría hacer pedagogía comparada antes de repetir malas experiencias, las escuelas vouchers ya han fracasado. El criterio que las rige es el de la competencia, sus impulsores suponen que la creación de un mercado donde las escuelas compitan por recursos mejoraría la calidad. No es lo que muestra la experiencia internacional. El mercado no es perfecto, por el contrario, aumenta las diferencias y brechas de origen del alumnado.

Con respecto a los docentes y fiel a las más puras concepciones tecnocráticas, Filgueira propone flexibilización laboral: supresión de porcentajes de salarios por antigüedad, hacer valer el presentismo en el puntaje del docente, evaluación estandarizada, competencia entre ellos mediante la presentación de proyectos, aumento de salarios a cambio de extensión horaria, incentivos de desempeño. Aunque desde hace varios años se profundiza el problema de la falta de docentes por múltiples causas entre las que se cuentan la remuneración, la consideración social, las crecientes demandas sociales y las condiciones del trabajo; el jerarca pretende resolver el problema empeorando las condiciones actuales. Se pretende también habilitar al director y a los padres para solicitar separación del cargo del docente así como de los padres respecto del director, y con ello aumenta la precariedad laboral en puestos de trabajo ya poco atractivos. La mirada tecnocrática neoliberal modeliza la realidad y busca soluciones que se ajustan a un modelo teórico que no tiene en cuenta la realidad. El modelo se aplica, no se cuestiona.

Sería bueno además que se tuvieran en cuenta las investigaciones sobre salud laboral en el campo de la docencia, que muestran el aumento de las

licencias psiquiátricas entre los docentes y la presencia de enfermedades vinculadas a las condiciones de trabajo como el burnout, la depresión o la angustia detectada en un 45 % entre los maestros según una investigación de la Udelar del año 2005.

Los cambios proyectados, impuestos unilateralmente son la evaluación individualizada, el avance de los sistemas de primas, las recompensas por productividad, la imposición de metas de calidad, y se aproximan peligrosamente a lo que el especialista en psicopatología laboral Christophe Dejours identifica como las causas del sufrimiento laboral, provocado por el bloqueo de toda forma de negociación de las normas por el trabajador.

### **Otro campo de batalla: la formación docente.**

El discurso sobre la crisis de la educación tiene otro lugar común que es el de los problemas a nivel de la formación de los docentes. Tal vez por ser una variable que a primera vista parece más fácil de manipular que otras, se ubica a la formación de los docentes como uno de los ámbitos de transformación urgente. Sin embargo, la forma de esa transformación ha sido, en las últimas dos administraciones, absolutamente errática.

La aspiración compartida de los sindicatos de la enseñanza de reconocimiento de título universitario para los docentes y el proyecto de Universidad Autónoma de Educación de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de Formación Docente desataron una compleja lucha de poderes entre instituciones y entre partidos políticos que derivó en una paralización de cualquier transformación posible.

Ni el Instituto Universitario de Educación (IUDE) ni la Universidad de Educación (UNED) lograron consensos y, como consecuencia, no se logró que se efectivizara la creación de un nuevo ente autónomo que diera un marco institucional mínimo para la transformación.

Uno de los elementos de aparente discordancia entre partidos políticos de gobierno y de oposición es la existencia o no de una estructura cogobernada. En principio, según la información de la prensa esta habría sido la razón por la cual no se aprobó el proyecto de Universidad de Educación del Frente Amplio (La República 29/12/2013). Trascendieron negociaciones y acuerdos entre Partido Colorado y Frente Amplio, pero el Partido Nacional mantuvo su discordancia y no se alcanzaron las mayorías especiales.

Como consecuencia, docentes y estudiantes de formación docente sufrieron en esta última administración una de las etapas de mayor inestabilidad en la historia respecto del futuro de las instituciones que forman a los docentes

del país. Este clima es definitivamente inadecuado para el mejoramiento de la calidad de la formación de docentes que trabajan en la enseñanza primaria y media.

Políticamente la formación docente es a tal punto estratégica para la formación de sujetos a nivel social, que no es casualidad que haya permanecido sin cogobierno hasta la actualidad. Es de riesgo para cualquier partido político perder el control y que sean los docentes, los estudiantes, los egresados y los funcionarios quienes determinen formas de funcionamiento, planes y programas.

Sin embargo, los problemas de la formación docente exceden en mucho el del carácter universitario de su formación y su organización institucional.

La docencia se ha transformado en una profesión poco atractiva, casi una semi-profesión. Contribuyen a ello la desvalorización sistemática efectuada por el sistema político, la disminución de la consideración social de la profesión como consecuencia de múltiples factores culturales, las mayores demandas de la sociedad hacia las instituciones educativas, la responsabilización a las instituciones educativas de los problemas sociales, las malas condiciones laborales, remuneraciones no acordes a la responsabilidad, entre otros problemas. Esto genera a su vez dificultades hacia el interior de las instituciones de formación docente, tanto en el perfil de ingreso y expectativas de realización profesional, como en el número de jóvenes que manifiestan su interés por estas profesiones, y en la gran dificultad para retener a los alumnos que ingresan.

Aun reconociendo estos problemas, estamos absolutamente convencidos de la necesidad de una formación docente específica a todo nivel y adecuada. En primaria esto está saldado desde hace más de un siglo, en secundaria está en proceso trabajado de consolidación efectiva y en la universidad el debate nunca ha adquirido mayor centralidad. Quizás llegue un momento en que un debate entre instituciones terciarias de enseñanza sea posible y fructífero. La historia de la formación docente nacional no puede ser desaprovechada, debe ser rescatada críticamente en sus mejores aportes. Una formación que brinde herramientas pedagógicas, didácticas, históricas, filosóficas, psicológicas y sociológicas al docente en formación así como una práctica docente acompañada de la reflexión que las herramientas teóricas hacen posible. Una formación que, aunque sea obvio confirmarlo, también proporcione y estimule a adquirir los conocimientos específicos a transmitir al más alto nivel, reconociendo su provisoriedad, el proceso de su producción y su constante evolución y transformación.

Aquellos que, a pesar de las condiciones adversas para el ejercicio de la profesión docente, se mantienen dentro de los institutos de formación, necesitan



enfrentar la compleja problemática social, y para ello deben ser capaces de analizar la realidad manejando herramientas teóricas que le permitan mejorar la lectura de esta para poder intervenir. Sobre este tema compartimos las afirmaciones del Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) en su documento N.º 6:

En los contextos actuales ya no alcanza con dominar los campos de conocimiento a enseñar y la dimensión pedagógico didáctica para su transmisión, sino que se requieren docentes autónomos, comprometidos con sus alumnos, con capacidad para identificar y definir problemas y buscarles solución, preparados para actuar en situaciones límite, imprevistas o adversas para arbitrar herramientas, crear sus propios materiales didácticos, analizar críticamente políticas educativas manuales y métodos, proponer las evaluaciones de sus alumnos e incorporar la autoevaluación como pilar de su práctica (GRE, 2013:10).

Estos asuntos y cómo lograrlos son temas que la formación docente necesita analizar, no podrán ser resueltos desde afuera por expertos, requiere el compromiso de los directamente involucrados en la tarea.

Por ello descartamos que la racionalidad instrumental de la tendencia tecnocrática que venimos analizando como dominante en los anuncios de políticas educativas, pueda enfrentar estas necesidades. La visión tecnocrática del docente lo considera un mero ejecutor de planes y programas diseñados por expertos, mercantiliza el conocimiento generando una carrera de acreditaciones, ofrece paquetes instruccionales descontextualizados y frecuentemente virtuales para ahorrar recursos humanos. No es factible conciliar las necesidades actuales con la mirada tecnocrática de la formación docente.

### **La singularidad de nuestro sistema educativo amenazada**

En efecto, por disposición constitucional, la educación pública uruguaya está regida por uno o más Consejos Directivos Autónomos, sin dependencia respecto al poder ejecutivo... Los ciudadanos electos ejercen la representación del soberano en los poderes legislativo y ejecutivo, pero es ilegal y anticonstitucional que los partidos políticos se atribuyan la capacidad de decisión en asuntos que nos son de su competencia (GRE, 2012:4).

De este modo, ante el acuerdo interpartidario del 2012:

El GRE considera urgente e indispensable que los órganos directivos de los consejos de enseñanza, en tanto entes autónomos, reasuman cabalmente sus cometidos conforme al mandato prescrito en el artículo 202 de la Constitución; el cual debe ser respetado sin cortapisas (GRE, 2012:7).

Pero la activación del debate sobre la autonomía del sistema educativo se remonta en este período reciente al 2006, cuando en el primer gobierno del Frente Amplio se discute la ley de Educación N.º 18.437. En ese momento el Congreso Nacional de Educación salió infructuosamente a la defensa de este principio. Sindicatos y ATD presentaron, una vez aprobada la ley, recursos de inconstitucionalidad elaborados por el reconocido constitucionalista Cassinelli Muñoz, y también fueron desoídos.

En el mismo contexto Aníbal Cagnoni deja muy clara su postura:

Nuestra originalidad, plasmada en la Constitución, consiste en la consagración de los entes de la enseñanza [...]. Esa característica que se vincula a la laicidad—separación del poder religioso pero también del político— se remonta al surgimiento de la propia universidad [...]. La autonomía implica especialidad, materia específicamente atribuida y especialización, potestad exclusiva. No puede haber ni instrucciones, ni directivas, ni intervenciones del Poder Ejecutivo [...]. Se procuró dejar a la educación lo más alejada posible del Poder Ejecutivo. La enseñanza no es del gobierno, es del Estado. El MEC, según la Constitución, tendría que ser solo Ministerio de Cultura (Cagnoni, 2008).

La afirmación de la denominada ministerialización del sistema educativo siguió profundizándose hasta llegar al documento que venimos analizando en que Filgueira afirma: “El gobierno educativo no se discute desde el actual gobierno educativo de la ANEP o de la Udelar, se discute desde el proyecto educativo de la comunidad expresada en el sistema político” (Filgueira, 2014: 25). Si bien aún no estaba designado cuando lo afirmaba, se preparaba para ello y abiertamente realizaba en forma pública declaraciones inconstitucionales sin que se conmoviera la opinión pública, ni las autoridades de los entes autónomos, ni la Universidad de la República, apenas una suave molestia de los sindicatos de la educación. Una especie de manto de anestesia parece cubrir a nuestra sociedad.

La centralización de las decisiones de las políticas educativas en el ministerio distorsiona nuestra originalidad, un sistema de educación que se separaba lo más posible de las autoridades de turno, para mantenerlo alejado de los cambios y avatares de la vida político partidaria.

Para las autoridades nacionales y los organismos internacionales la autonomía adquiere un significado totalmente diferente al que marca nuestra tradición, se presenta como autonomía de centro. Autonomía de gestión que administra recursos y pretende garantizar la eficiencia en la ejecución de las políticas educativas pensadas desde la cúpula política. Allí se piensa dar a los directores y los padres potestad para solicitar la separación del cargo de los docentes

y a los padres la solicitud de cambio del director. Sin embargo no se habilita a los centros para intervenir en las decisiones sobre el sistema educativo y sobre las políticas educativas. Como lo afirmó Cagnoni (2008), la originalidad o singularidad de nuestro sistema educativo regido por entes autónomos está fuertemente amenazada. La injerencia del ministerio aumenta en cada administración y ya no se disimula, parece no haber memoria social que haga exigir el cumplimiento de la constitución. Sin duda la educación ha dejado de formar ciudadanos en el sentido que le asignaba Varela, conscientes de las ideas que pretenden servir, por tanto no hay control social para los gobernantes.

### **¿Dónde están las contradicciones, si las hay?**

Algunos comentarios informales sugieren la existencia de ciertas tensiones entre la ministra de educación, y su línea predominantemente autoritaria, y la del subsecretario, caracterizada por nosotros como tecnocrática. Creemos francamente que esta tensión es solamente aparente, ya que el autoritarismo es absolutamente solidario con la aplicación de recetas tecnocráticas que prescinden de la participación de docentes y alumnos porque la consideran innecesaria, irrelevante y hasta peligrosa. No hay diferencias sustanciales entre uno y otro, ambos son designados en forma directa como personas de confianza del presidente y cesarán cuando este lo disponga. Si existe una contradicción real en el sistema educativo o debiera existir, esta debería establecerse entre las propuestas de las actuales autoridades, tomadas como un todo, y una mirada alternativa de la educación.

¿Qué sería una mirada alternativa de la educación? Una propuesta que tenga como finalidad otra concepción del ser humano, un ser que se acerque a la libertad, que intente conquistarla porque cree que existe como posibilidad, un ser pensante capaz de analizar críticamente el contexto social que lo rodea y no acepte lo socialmente instituido como natural, un ser que reconozca a los otros seres humanos e intente construir un espacio común donde se preserven los derechos y la libertad de todos, un ser que sea capaz de crear una sociedad justa y solidaria. Para tender a esa finalidad educativa, sin duda tendremos que cuestionar la mirada instrumental tecnocrática y autoritaria que nos proponen desde el gobierno entrante.

No es un ser adaptado a la sociedad actual, por el contrario, es un sujeto necesaria y productivamente inadaptado como para pretender mejorar su entorno, un sujeto de la historia que participa en la construcción de lo social y es consciente de esa tarea. Esta concepción de la educación parte de una lectura

profundamente crítica de la sociedad actual, injusta, destructora del medio ambiente donde vivimos, salvajemente competitiva y consumista. Por lo tanto la alternativa de la que hablamos destierra la posibilidad de socializar en el sentido acrítico durkheimiano y se afilia a las concepciones críticas que entienden a la educación como un proceso de toma de conciencia del entorno, que debe dotar al hombre de herramientas intelectuales de análisis para hacer posible una práctica transformadora y desarrollar al máximo su capacidad de pensar aquello que no existe y lanzarse a construirlo.

Supongo que es legítimo que en tiempos de globalización capitalista, en época de conformismo generalizado en la cual se afirma la prédica del fin de la historia y la naturalización de lo social nos preguntemos por la posibilidad de cualquier proyecto de transformación. El horizonte utópico se ha corrido tanto que se hace imperceptible. No por ello todo lo que inspiró a quienes creyeron en la década del 70 que la revolución estaba cerca, debe ser tirado por la borda, aunque traten de convencernos de ello.

Paulo Freire aún tiene cosas para decir a las nuevas generaciones sobre el lugar del hombre en el mundo:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta es la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres (Freire, 1972:45).

Porque la revolución sigue siendo necesaria hoy y porque la educación puede colaborar en la formación de seres humanos capaces de transformar, todavía vale la pena educar.

## Referencias

Cagnoni, Aníbal (2008) "La singularidad en juego". *Semanario Brecha*, n.º 1186, 15 de agosto de 2008.

Filgueira, Fernando (2014) *Hacia un nuevo modelo educativo, Nueva Agenda Progresista, Hojas de ruta para el cambio educativo*. Montevideo. Recuperado el 20/3/2015 de: <<http://www.nap.uy/index.php/actividades/item/39-hacia-un-nuevo-modelo-educativo-fernando-filgueira>>.

Freire, Paulo (1972) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grupo de Reflexión en Educación (2012) *Reflexiones a propósito del acuerdo interpartidario sobre educación*. Documento n.º2, Montevideo. Recuperado el 20/3/2015 de:<[gruporeflexion.educacion@gmail.com](mailto:gruporeflexion.educacion@gmail.com)>.

Grupo de Reflexión en Educación (2013) *Para repensar la formación docente*. Documento n.º6, Montevideo. Recuperado el 20/3/2015 de:<[gruporeflexion.educacion@gmail.com](mailto:gruporeflexion.educacion@gmail.com)>.



**américa latina**



**AYOTZINAPA**



# Los movimientos populares como intelectuales colectivos.

## Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América

Hernán Ouviaña

### Descolonizar nuestra matriz epistémica

Dentro de la tradición de experiencias inscriptas en perspectivas emancipatorias, en las últimas décadas diversos movimientos populares herederos de ciertas miradas de raigambre autónoma, han planteado un tipo de construcción que se define por intentar *desde ahora* producir transformaciones a partir de sus propias prácticas de lucha, que anticipen en el presente —o “prefiguren”— la nueva sociedad a la que aspiran. Teniendo en cuenta el complejo panorama de mutación epocal y de crisis civilizatoria que estamos viviendo en la región, e incluso a nivel planetario, consideramos que estos movimientos se han logrado constituir como actores colectivos de peso, que edifican nuevas relaciones sociales en los territorios que habitan, a la par que instalan en la agenda pública determinadas reivindicaciones y demandas, aunque sin integrarse ni subsumirse a las estructuras estatales, sino con el propósito de tensionar esa misma institucionalidad en pos de su democratización sustancial. Más allá de los matices y especificidades de cada uno de estos movimientos y organizaciones de base, en todos los casos estamos en presencia de una praxis colectiva que aspira a la creación y expansión de formas *anticipatorias*, que apuntan a construir espacios y prácticas de emancipación que —a pesar de enmarcarse en el seno mismo del capitalismo— constituyen gérmenes de la sociedad del mañana. A lo largo del presente artículo, apelaremos a ciertos conceptos formulados por el marxista italiano Antonio Gramsci, para dar cuenta precisamente de aquellos proyectos formativos y pedagógico-políticos desplegados por estos movimientos, en su lucha por la transformación radical de la sociedad.

Si bien el estudio de los llamados “nuevos movimientos sociales” y de las formas de protesta en general ha sido uno de los grandes temas de las ciencias sociales contemporáneas, aunque pueda resultar paradójico —habida cuenta de la importancia crucial que tienen en el marco de las metamorfosis operadas en las sociedades latinoamericanas durante las últimas décadas— existe una



escasa literatura que, bajo un prisma neomarxista que abreve en la educación popular y las pedagogías críticas, refiera a las nuevas prácticas sociopolíticas desplegadas por los diferentes actores colectivos surgidos recientemente en Nuestra América. Sin duda, dentro de la caracterización de estos movimientos, abundan aquellas que remiten a las dos perspectivas teóricas que han cobrado centralidad para el análisis teórico y la investigación empírica de este tipo de organizaciones: por un lado, los trabajos orientados hacia la “movilización de recursos”, centrados en el concepto de “racionalidad” como elemento explicativo de la acción colectiva (Olson, 1992; Tarrow, 1997) y, por el otro, aquellos que destacan la noción de “identidad” como característica privilegiada que permite aprehender a los llamados movimientos sociales (Pizzorno, 1994; Melucci, 1994). Sin embargo, y más allá de las posibles diferencias y contrastes entre estos dos enfoques, en ninguno de los dos casos se produce un rescate sustancial de la perspectiva mencionada.

No obstante esta hegemonía “epistémica” en el seno de las ciencias sociales, existen una serie de autores/as que pueden enmarcarse en la rica y variada tradición del pensamiento crítico latinoamericano, y que sí han brindado elementos teórico-interpretativos para el análisis de los movimientos surgidos en las últimas dos décadas en nuestro continente, e incluso han llegado a problematizar el significante mismo de “movimiento social”. Cabe aclarar que no estamos en presencia de una corriente homogénea, sino ante todo frente a un crisol de intelectuales e investigadores/as que tienen como vocación común el *descolonizar* la matriz de intelección predominante, así como dialogar con estos procesos en curso desde una óptica crítica y comprometida. Entre ellos, podemos destacar a Immanuel Wallerstein (2003), Raúl Zibechi (2008) y Valdés Gutiérrez (2009), quienes postulan la necesidad de hablar de “movimientos antisistémicos”; Claudia Korol (2007) y Ana Esther Ceceña (2008), que apela a la noción de “movimientos populares” o “emancipatorios”; Massimo Modonesi (2010), que remite a la denominación de “movimientos sociopolíticos”; Bernardo Mançano Fernandes (2005) que los caracteriza como “movimientos socioterritoriales”; o Luis Tapia (2002) y Alvaro García Linera (2005), quienes en el caso de la región andina optan por el concepto de “movimientos societales”.

En sintonía con estas lecturas, el presente trabajo se ubica precisamente dentro de una tradición subterránea de corte neomarxista, que busca dotar de centralidad al antagonismo y a la territorialidad como ejes estructurantes de los movimientos latinoamericanos. En este sentido, optamos por hablar de *movimientos populares* y no de “movimientos sociales”, con el propósito de tomar distancia de las matrices anglosajonas y europeas antes criticadas, y a la vez

restringir la aplicación de esta categoría a aquellos movimientos que no son de carácter meramente transitorio, y que conjugan el dinamismo popular y la radicalidad política, con “proyectos que rompan los límites actuales del programa capitalista y con la creación de fuerzas organizadas del pueblo que sustenten esos proyectos” (Korol, 2007: 230). Asimismo, consideramos sustancial situar a la categoría de *política prefigurativa* como sumamente pertinente para el análisis de estos movimientos populares, a la luz de ciertas experiencias ya abordadas por nosotros (movimiento zapatista, asambleas barriales, movimiento sin tierra, empresas autogestionadas y movimientos piqueteros, entre otros), brindando la posibilidad de aportar a la interpretación tanto de las nuevas formas de construcción pedagógico-políticas desplegadas en la región, como de los procesos de disputa hegemónica que se viven actualmente en contextos de (cuanto menos parcial) persistencia de la matriz socioeconómica y estatal neoliberal.

Se trata, entonces, de identificar en el pensar-hacer de estos movimientos, los nudos de potencialidad emancipatoria y los aspectos más problemáticos para su afianzamiento y expansión, desde una óptica contrahegemónica y militante, aunque sin perder rigurosidad en el análisis crítico. Nuestro punto de partida epistémico es, por tanto, concebirnos como *estudiantes* de los movimientos populares, no como “estudiosos”. La distinción, lejos de ser meramente semántica, implica en palabras de Andrés Aubry (2001) “voltear la tortilla antropológica” y situarnos desde el papel de aprendices de esos maestros y maestras colectivas que son, mal que le pese a la academia, las organizaciones y movimientos de base latinoamericanos. Asimismo, en función de este objetivo prioritario, creemos que la noción específica de *pedagogía prefigurativa*, entendida como una praxis formativa y crítico-transformadora que, en el momento presente, “anticipa” los gérmenes de la cultura emancipatoria y la educación futura, aporta elementos interpretativos para potenciar una nueva “matriz de intelección” en pos de indagar en —a la vez que nutrirnos de y potenciar a— las formas de reflexión, producción colectiva de conocimiento y activación socio-educativa de los sectores populares, organizados por lo general en el marco de movimientos de base territorial, y colocando a su vez el foco de atención en sus respectivas dinámicas de edificación de embriones de una institucionalidad no capitalista, en los espacios donde ensayan prácticas formativas de nuevo tipo.

## Los movimientos populares y las comunidades como sujetos pedagógico-políticos

El lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir la comunidad. Y los maestros y maestras son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña (...) En lo que hemos preparado para ustedes, el 'aula' o el 'salón de clases' no es un espacio cerrado, con un pizarrón y un profesor o una profesora al frente, impartiendo el saber a los alumnos, que los evalúa y los sanciona (es decir, los clasifica: buenos y malos alumnos), sino el espacio abierto de una comunidad

EZLN, Votán II. L@s guardian@s

Consideramos que luego del auge de los "estudios *sobre*" —y muy escasamente *desde*— los movimientos populares en las décadas pasadas, hoy se torna necesario (re)pensar desde una matriz descolonizadora el accionar de estas organizaciones y comunidades en tanto *sujetos pedagógico-políticos*, en función de un nuevo ciclo de protestas, generación de demandas y proyección antisistémica diferente al anterior (el cual se caracterizó, al margen de los rasgos y matices distintivos en cada realidad nacional o regional, por el ascenso de las luchas sociales en contra de las políticas neoliberales, en un contexto signado por la imposición de planes de ajuste estructural y el despojo de derechos colectivos), sobre todo a partir de una lectura que tenga como punto de partida, la certidumbre de que este tipo de experiencias han logrado trascender la fase de mera resistencia a los embates privatistas, apuntando a la reterritorialización de relaciones sociales sobre nuevas bases, a partir de la creación de proyectos y espacios que amplían lo público más allá —e incluso en contra— de lo estatal, recomponiendo en paralelo el tejido comunitario desde una perspectiva prefigurativa.

Es sabido que la ofensiva neoliberal vivida en nuestro continente durante los años ochenta y noventa, fue generando una creciente resistencia por parte de un crisol de organizaciones y movimientos de base que emergieron —o bien cobraron mayor visibilidad y fortalecimiento— al calor de las luchas contra los procesos de privatización y vulneración de derechos dinamizados por los propios estados latinoamericanos, quienes junto a las clases dominantes locales, las empresas transnacionales y los poderes imperiales, fomentaron una profunda reestructuración capitalista que afectó las condiciones de vida de los sectores populares en la región. Precisamente en este marco es que tienen su génesis, entre otros, el

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados —también denominados *piqueteros*— en Argentina. En todos los casos, estos movimientos y organizaciones han cuestionado los límites de la política institucional y, más allá de sus especificidades, surgieron como una respuesta popular y desde abajo a un vacío político<sup>1</sup>. En América Latina, en particular, han expresado un cierto desencanto con relación a los partidos y al estado, como espacios únicos de canalización de demandas o eliminación satisfactoria de conflictos. De acuerdo a Slavoj Žižek (2000), varios de ellos difieren de los movimientos tradicionales “por una cierta autolimitación, cuyo reverso es un cierto excedente”: son renuentes a entrar en la disputa habitual por el poder, subrayando su resistencia a convertirse en una estructura partidaria rígida que aspire a devenir en futura mayoría gubernamental, pero al mismo tiempo dejan en claro que su meta es mucho más radical, en tanto luchan por una transformación fundamental del modo de actuar y de las creencias. Este proyecto integral “de cambio de paradigma de vida,” dirá Žižek, “necesariamente socava las bases mismas de la democracia formal” (Žižek, 2000: 258)

Por otra parte, cabe destacar que al dar cuenta del carácter novedoso de los movimientos populares en nuestra región, es preciso tener en cuenta que el mismo no necesariamente está vinculado con una cuestión cronológica, sino ante todo cualitativa. Definiremos entonces a estos movimientos y comunidades como *sujetos sociopolíticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación, involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente el proyecto de vida por el cual luchan*. Estas relaciones y dinámicas anticipatorias se desarrollan de forma desigual —pero persistente— en sus ritmos, su existencia reivindicativa, su constancia y su perspectiva de futuro, así como en su importancia política e ideológica. El origen común es el conflicto, de forma directa e indirecta, con la materialidad de las relaciones de poder del capitalismo como sistema de dominación múltiple<sup>2</sup>. No obstante, es importante aclarar que, según esta concepción, el devenir de un movimien-

1 Lo cual no significa, por supuesto, que no sean movimientos *políticos*, en la medida en que “reivindican ser reconocidos como actores políticos por la comunidad amplia -aunque sus formas de acción no disfruten de una legitimación conferida por instituciones sociales establecidas- y que apuntan a objetivos cuya consecución tendría efectos que afectarían a la sociedad en su conjunto más que al mismo grupo solamente” (Offe, 1996).

2 Hablar de un *sistema de dominación múltiple* implica entender que las diferentes formas de explotación y/o opresión (de clase, de género o étnica, por mencionar sólo algunas de las más relevantes) se encuentran articuladas entre sí, por lo general reforzándose mutuamente unas a otras. Por lo tanto, si bien es importante dar cuenta de las *características específicas* que distinguen a cada forma de dominación (de ahí su carácter múltiple), también es preciso analizar qué vínculos e interconexiones existen entre cada una de ellas, desde una perspectiva de totalidad (Valdés Gutiérrez, 2009).

to popular no constituye un proceso lineal que —en términos de una visión determinista de la lucha de clases— expresaría el carácter inexorable de las resistencias a los procesos de explotación y de opresión capitalista.

Asimismo, consideramos que la construcción de organismos y proyectos de poder popular por parte de este tipo de movimientos tiene como precondition la creación y experimentación de nuevas relaciones sociales no escindidas de lo cotidiano: las cooperativas y escuelas rurales de los campesinos brasileños, los proyectos productivos, cuadrillas de trabajo, bachilleratos populares, medios alternativos y centros de salud comunitaria gestados por los movimientos piqueteros y territoriales de Argentina, al igual que las diversas instancias de autogobierno conformadas en los territorios zapatistas chiapanecos, constituyen en todos los casos instancias donde lo político, lo educativo, lo cultural y lo socioeconómico, lejos de verse como compartimentos separados, se amalgaman concretamente. Estos movimientos, al igual que muchos otros de Nuestra América, plasman así de manera embrionaria, en sus prácticas territoriales mismas, los gérmenes de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan “aquí y ahora” una transformación *integral* de la vida. Se amplía, pues, la esfera de lo político, arraigando cada vez más en el seno mismo de la sociedad civil y de las comunidades que habitan. Y cada una de las experiencias concretas que cultivan tiene como eje transversal a lo formativo, más allá de que como organizaciones puedan contemplar instancias “específicas” y de mayor sistematización en términos pedagógico-políticos.

En ellas se evidencia, además, una ruptura notable con las modalidades verticales de toma de decisión propias de las estructuras organizativas tradicionales. En efecto, el ejercicio de convivencia de la democracia de base y un alto grado de horizontalidad son dos de los ejes vertebradores de estos movimientos populares, de manera tal que los *finés* propuestos por ellos están contenidos en sus propios *medios* de construcción, despojándose del criterio instrumentalista predominante durante décadas en la izquierda clásica. La forma organizativa del zapatismo, por ejemplo, invierte la lógica predominante en los partidos políticos: las “bases” son las que se encuentran en la cúspide de decisión, por debajo de la cual se ubica el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, instancia de máxima jerarquía al interior del EZLN, cuyos miembros son nombrados por las mismas comunidades rebeldes a través de asambleas populares. Este dinamismo es el que garantiza que *el que mande, lo haga obedeciendo*. De hecho, la creación y posterior consolidación de las Juntas de Buen Gobierno no hizo más que profundizar este proceso democrático. También los movimientos territoriales de Argentina han delineado su devenir or-

ganizativo a través de la práctica asamblearia de sus activistas. Las instancias donde se toman las decisiones se encuentran conformadas por delegados/as de cuadrillas de trabajo, emprendimientos productivos, círculos militantes, multiespacios, cooperativas, áreas comunicacionales, de salud y de educación popular, así como de integrantes de los merenderos y comedores barriales. El MST, por su parte, se estructura a partir de “núcleos de base” y asambleas realizadas en el marco de sus asentamientos y campamentos, y de comisiones que designan democráticamente una dirección política colectiva en un plano más general, evitando las figuras de presidente, secretario y tesorero. Ello no implica, por supuesto, que no existan en los tres casos ámbitos representativos o de síntesis colectiva (tales como las secretarías, los consejos o las mesas de coordinación), así como instancias de confluencia y unificación a nivel regional y/o nacional. Pero sí supone una dinámica participativa y de discusión permanente por parte del conjunto de los miembros de cada movimiento, en las diferentes instancias deliberativas conformadas por un entramado de articulación basado en el aprendizaje colectivo. En este plano, una característica singular que atraviesa a estos movimientos es que sus referentes y voceros/as tienen un compromiso vital muy fuerte con las comunidades donde se desarrollan las luchas y experiencias de construcción prefigurativa, compartiendo a nivel cotidiano con los habitantes del barrio, el asentamiento o la comunidad las condiciones de existencia, los saberes mutuos y las capacidades organizativas pasadas y presentes. Se percibe, por lo tanto, un distanciamiento social relativamente pequeño entre las y los referentes y los restantes miembros o integrantes de la organización, por contraste a las agrupaciones tradicionales (sindicatos, partidos políticos, etcétera), cuya estructuración organizativa —por lo general de tipo piramidal— escinde en muchos casos al extremo las bases de sus respectivas cúpulas dirigentes. En este punto, como supo afirmar Rosa Luxemburgo, “la democracia socialista no es algo que recién comienza en la tierra prometida después de creados los fundamentos de la economía socialista” (Luxemburgo, 2007: 94).

Respecto de los proyectos específicamente formativos y pedagógico-políticos impulsados por estos movimientos populares, podemos afirmar que ha existido desde sus orígenes una similar centralidad y apuesta por la creación de espacios colectivos tendientes a forjar sujetos crítico-transformadores. En sintonía con lo planteado por Norma Michi, Javier Di Matteo y Diana Vila (2012), consideramos necesario desnaturalizar la concepción hegemónica de la escuela como único espacio formativo (y por supuesto cuestionar los límites y fronteras que “delimitan” a esta institución). En este sentido, si bien estos movimien-

tos han construido variadas experiencias explícitamente educativas, como las Escuelas Rurales e Itinerantes y la Escuela Nacional “Florestan Fernandes” en el caso del MST de Brasil, las Escuelas Autónomas Rebeldes en el del zapatismo, y los Bachilleratos Populares, las Brigadas de Alfabetización y los Jardines Comunitarios en el de Argentina, existen otros “espacios-momentos” en los que se dan procesos formativos, entre los que se destacan los ámbitos de autoformación política y militante gestados desde abajo (talleres, encuentros, seminarios, etcétera), así como aquellas prácticas realizadas en tanto organizaciones, que involucran el despliegue de acciones directas (movilizaciones, piquetes, acampes, ocupaciones, iniciativas autogestivas, etcétera) y que pueden leerse también como formativas, ya que en tanto luchas con proyección emancipatoria constituyen “aproximaciones cognitivas y/o laboratorios conceptuales para la resolución de conflictos y la transformación social” (Aubry, 2011: 66). En conjunto, y siguiendo la definición brindada por Roselí Caldart (2004) estos movimientos emergen por tanto como *sujetos pedagógicos*, en la medida en que sus acciones y reflexiones tienen una “intencionalidad pedagógica” que influye y permea tanto a sus integrantes como a la población involucrada en aquellos espacios de producción y socialización de conocimientos, por lo que la organización deviene una instancia formativa como tal, que rebasa y pone en cuestión a los propios dispositivos escolares.

Asimismo, creemos que esta interpretación nos obliga a ampliar y democratizar la noción de lo público, “desbordando” la acepción clásica que lo equipara con lo estatal en un sentido estricto. En el caso del zapatismo, desde el inicio de su alzamiento el 1° de enero de 1994, tuvo como prioridad la construcción de ámbitos educativos y de autoformación que rompieran con la lógica tanto del estado como del mercado. En aquel año, Chiapas era el territorio con mayor índice de analfabetismo de México, especialmente en las zonas rurales. Para enfrentar este flagelo, las comunidades zapatistas en resistencia fueron creando, con el apoyo de la llamada “sociedad civil” nacional e internacional, las Escuelas Rebeldes Autónomas Zapatistas (ERAZ), llegando a existir en la actualidad más de quinientas en toda el área de influencia territorial en Chiapas, si bien sus tamaños y dinámicas de funcionamiento varían de acuerdo a la zona y región. Allí imparten clases en forma gratuita las y los promotores de educación, que son designados por las propias comunidades para realizar esa tarea. En muchos casos, han logrado elaborar desde los contenidos pedagógicos hasta cuadernillos de alfabetización y libros de textos. Y desde hace por lo menos una década, han conformado también Escuelas Autónomas Secundarias, donde además de asistir quienes transitan por las ERAZ, se forman las nuevas

generaciones que se dedicarán a la práctica formativa en sus respectivas comunidades y poblados. Una particularidad de la experiencia pedagógico-política impulsada por el zapatismo, es que rechazan cualquier vínculo o intromisión por parte de la Secretaría de Educación Pública del estado mexicano. En los últimos tres años han generado, además, un proyecto formativo y de “convite” de saberes “muy otros”; a través de lo que irónicamente decidieron denominar la “Escuelita”, una original propuesta por donde en su corto tiempo de existencia ya pasaron miles de activistas y militantes de los cinco continentes. En el transcurso de los intensos días de asistencia a este espacio de aprendizaje compartido, las y los participantes no debían escuchar a —ni ser “alumnos” de— la comandancia del EZLN o del Sub, sino tener como principales maestros y maestras a una infinidad de *rebeldes comunes* integrantes de las bases de apoyo, que como *votanes/as* abrían su corazón, su experiencia y su memoria histórica hacia quienes continúan viendo en el zapatismo un espejo ético en el cual mirarse.

Asimismo, el MST ha conquistado en su historia como movimiento más de dos mil doscientas escuelas en los campamentos y asentamientos existentes en todo Brasil. Tal como relata Norma Michi, en los primeros campamentos, se empezó a percibir que la prolongación de la lucha por la tierra hacía imprescindible, y a la vez posible, organizar actividades educativas para los niños. Con más intuiciones que certezas, muchas familias iniciaron la movilización por escuelas para los chicos del MST. Era necesario, tanto reivindicar ante los gobiernos, como empezar a hacer dentro de la misma organización. El movimiento había llegado también a la convicción que ‘la tierra es más que la tierra’. La vida digna a la que aspiraban no era posible con la conquista sólo de la tierra (...) La lucha por la escuela empezó así a ser parte de la lucha por la tierra (...) Era preciso poner en funcionamiento la escuela mientras se negoció su legalización y esto aún antes de conquistar la tierra” (Michi, 2010: 168). *Ocupar la escuela* resultó por tanto una de las consignas guía del movimiento, en función de la cual fueron logrando la apertura de escuelas de carácter público, aunque con considerables márgenes de incidencia tanto en la forma como en los contenidos impartidos en ellas. Al igual que en el caso de la tierra, lo que se busca no es la mera “ocupación” física a partir de la presencia concreta de niños y jóvenes sin tierra, sino ante todo el explicitar que la educación (y la escuela como territorio simbólico-material conformado por relaciones sociales) constituye un campo de disputa de suma importancia en la lucha cotidiana por la reforma agraria integral y popular, por lo que se trataba de hacer de cada escuela conquistada *una escuela del MST* (Caldart, 2004). En muchas ocasiones —y al igual que ha ocurrido tras el al-



zamiento zapatista con la “recuperación” de tierras y la creación de “nuevos poblados” en Chiapas— las y los sin tierra brasileños han “ocupado” y “adaptado” las ex casas de finqueros y terratenientes como espacios o salones escolares. Para garantizar que las escuelas sean del campamento, una de las tareas a las que se han abocado tempranamente ha sido la de crear instancias de autoformación de maestras/os campesinas/os, que habiten esos mismos territorios y, por lo tanto, conozcan las problemáticas de quienes asisten a las escuelas, así como de las comunidades en las que se enmarcan estos proyectos pedagógico-políticos. Uno de los proyectos más ambiciosos y plurales en este sentido ha sido la creación de la Escuela Nacional “Florestan Fernandes”; como espacio de formación política no solamente de la militancia del MST, sino también de movimientos y organizaciones hermanas tanto de Brasil como de numerosos países del mundo. En todas estas instancias, lo que se busca de acuerdo al propio MST es “juntar teoría y práctica, a través de la apropiación/producción de conocimiento que se articula a la reflexión sobre las vivencias de los sujetos en los diferentes procesos sociales formativos” (MST, 2006: 9).

Por su parte, los movimientos de base territorial en Argentina han conformado en los últimos diez años, además de infinidad de instancias y talleres de autoformación, alrededor de un centenar de bachilleratos populares para jóvenes y adultos/as, así como un número menor de brigadas de alfabetización, primarias y jardines comunitarios, en los diversos territorios donde ensayan nuevas relaciones sociales y apuestan a la construcción de poder popular, con la perspectiva de asumir el desafío no solamente de paliar la carencia de instituciones educativas en barrios y villas de las periferias urbanas, sino de “tomar en nuestras manos”, como suelen decir, la tarea de ensayar prácticas pedagógico-políticas a partir de la creación de espacios socioeducativos basados en la horizontalidad, la autogestión y la participación popular. Es así como a partir de 2004, y con el “tizón” de la rebelión de diciembre de 2001 aún encendido, se comienzan a gestar desde abajo y por propia iniciativa de las organizaciones, además de algunas experiencias embrionarias de jardines comunitarios, los primeros bachilleratos para jóvenes y adultos, tanto en barrios con fuerte presencia de movimientos piqueteros y de trabajo territorial como en empresas recuperadas por sus obreros. En este caso, si bien la inmensa mayoría de los bachilleratos se encuentran ubicados en la capital federal y el conurbano bonaerense, existen propuestas similares en otras provincias, como es el caso de Córdoba, Santa Fe y Mendoza. Luego de una ardua lucha y de sucesivas movilizaciones, acampes y acciones directas, desde hace algunos años (básicamente entre finales de 2007 y el transcurso de 2008) se ha logrado que el

estado reconozca a varias de estas experiencias sin que pierdan su característica democrática, posibilitando que otorguen títulos oficiales equivalentes al que expiden las escuelas públicas tradicionales, aunque aún no han podido ser "oficializados" la totalidad de los bachilleratos existentes a lo largo y ancho del país. En cuanto a la dinámica de funcionamiento, estas iniciativas de educación popular no contemplan las figuras tradicionales de director/a, preceptor/a ni las restantes existentes en las escuelas estatales y/o privadas, siendo su instancia máxima de "autoridad" la asamblea conformada por el conjunto de educadores/as y estudiantes, que se ha constituido a la vez como un espacio vivencial de aprendizaje y formación colectiva, así como de socialización e intercambio de experiencias y saberes. A su vez, otra particularidad es que se ejercita la praxis educativa a partir de "parejas pedagógicas" (que pueden estar integradas por dos, tres o más educadores/as), a través de las cuales se busca fomentar el acompañamiento y la grupalidad, tomando distancia del formato individual del "docente"; la "maestra" o el "profesor" al frente de aula, que de acuerdo a la concepción liberal imparte sus conocimientos de manera solitaria y monológica. A contrapelo de esta perspectiva, se intenta privilegiar el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, en uno de sus documentos de sistematización, las y los maestros de los jardines comunitarios explicitan que valoran

[...] el trabajo en pareja pedagógica porque entendemos que de esta forma se construye una mirada hacia la tarea y una práctica cotidiana que se enriquece en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanente. Creemos que los educadores no son simples técnicos que llevan adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa, sino por el contrario son desarrolladores de una práctica creativa y potencialmente transformadora. Por esta razón consideramos la tarea pedagógica en una relación dialéctica entre la planificación, la reflexión y la acción (Jardines Comunitarios del MPLD, 2013: 12).

### **Hacia una lectura gramsciana de los movimientos populares como intelectuales colectivos.**

Crear una nueva cultura no significa solo hacer individualmente descubrimientos 'originales', significa también y especialmente difundir críticamente verdades ya descubiertas, 'socializarlas' por así decirlo y por lo tanto hacer que se conviertan en base de acciones vitales, elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. El que una masa de hombres sea conducido a pensar coherentemente y en forma unitaria el presente real es un hecho 'filosófico' mucho más importante y 'original' que el hallazgo por de un 'genio'

filosófico de una nueva verdad que permanece como patrimonio de pequeños grupos intelectuales.

Antonio Gramsci, Cuaderno XI

Es sabido que para Antonio Gramsci la pedagogía no se restringía a las instituciones escolares clásicas, sino que atravesaba al conjunto de la sociedad. En una de sus notas de encierro más lúcidas, además de advertir que “el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” (Gramsci, 1986: 210) y postula que este rapport pedagógico

[...] no puede limitarse a las relaciones específicamente ‘escolares’, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y ‘madurando’ y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial (Gramsci, 1986: 210).

De ahí que, en sintonía con esta caracterización, la construcción política sea concebida por él como una propuesta profundamente pedagógica. Y, del mismo modo, a la inversa: la pedagogía sí o sí debía ser entendida como política. Por eso pensaba en una educación unitaria, democrática e integral, es decir, en una praxis formativa que combinase diversos saberes y vivencias teórico-prácticas, sin ahorrar críticas hacia a aquéllos intelectuales desapasionados que se ensimisman en lo meramente académico e institucional. Ellos, decía Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten. Y el desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción, pero que también se nutra de la experiencia y el sentir popular, en especial de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya, así como de los diversos ámbitos que se van cultivando desde abajo y que tienen a los procesos de autoformación como un eje central en la lucha por el socialismo. A esta vocación de transformación global de la sociedad, Gramsci la concebía en los términos de una disputa hegemónica, la cual no puede restringirse a una pelea por demandas corporativas o gremiales, si bien en muchas

ocasiones ella suele tener como puntapié inicial a este tipo de exigencias. Para Gramsci, un proyecto hegemónico alternativo involucra la construcción de un *sujeto pedagógico-político plural*, en donde confluyen diferentes movimientos y grupos subalternos, e implica una apuesta educativa, cultural e ideológica, y no solo socioeconómica.

Es precisamente en este punto que nos parece pertinente conectar sus reflexiones, con los diversos proyectos de formación que ensayan desde hace años diferentes movimientos y comunidades en nuestro continente, y que tienen como columna vertebral a la “elaboración de una conciencia crítica” (Gramsci, 1984: 100) de quienes participan en este tipo de espacios, edificando de manera participativa tanto la propuesta metodológica, como la dinámica general de funcionamiento y sistematización de experiencias y saberes populares. Y es que si el horizonte último de este tipo de organizaciones es conquistar el *autogobierno* en el plano sociopolítico, ello no puede estar disociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros, a través de un arduo proceso de formación autónoma, que requiere a su vez ir constituyendo, en el día a día y ya desde ahora, ámbitos que fomenten la experimentación de vínculos democráticos y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del estado capitalista (incluidas, por supuesto, las escuelas e instituciones tradicionales; sean éstas estatales o privadas). Estos movimientos han ido prefigurando en sus ámbitos formativos —con un invariante ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos— la nueva sociedad a la que aspiran. No obstante, como ha advertido Gaudencio Frigotto, “todavía esa nueva sociedad es una conquista que se desenvuelve en el seno de las viejas relaciones sociales” (Frigotto, 2011: 11). De ahí que

[...] o el socialismo, con sus valores, símbolos, instituciones, concepciones de conocimiento y de formación en la escuela y la sociedad, se va construyendo en el seno contradictorio del capitalismo o él no acontecerá. Colocar el socialismo en el ‘futuro’, como una especie de día del juicio final, cuando el bien vencerá al mal, constituye exactamente una visión abstracta y metafísica de socialismo (Frigotto, 2011: 11).

Atendiendo a este desafío, si algo hay de interesante y actual en la propuesta política esbozada por Gramsci, es justamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea como columna vertebral a la disputa cultural y educativa en el “aquí y ahora”. La práctica política emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en estos planos de la vida social, concebidos como arcilla y punto de partida para contribuir a la sis-

tematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que haga posible una revolución total de las conciencias. Nuevamente se evidencia una profunda sintonía con los proyectos formativos desplegados por los movimientos populares, quienes en sus múltiples territorios de lucha *anticipan* esos gérmenes de relaciones pedagógico-políticas contrarias a las predominantes en los dispositivos escolares bancarios. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la praxis formativa se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores subalternos que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan y edifican en común<sup>3</sup>.

Por ello, a contrapelo de la concepción bancaria y monológica que ancla su propuesta en la mera “transmisión” de conocimientos, y que redunde en el sostenimiento del orden dominante a partir de la internalización, por parte de las clases subalternas, de la visión del mundo burguesa, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis formativa, postulando como sustancial “el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y alumnos” (Gramsci, 1982: 155). No obstante esta interpretación original y democrática de la experiencia pedagógica, que supone concebirnos a todas y todos como filósofos e intelectuales (debido a que tenemos capacidad para interpretar y otorgar sentido a la realidad en forma constante, participando en diferentes grados e intensidades de una concepción general del mundo), en el marco de la sociedad capitalista no todos y todas podemos ejercer la función de intelectuales, a raíz de la división del trabajo que el propio sistema nos impone. Para lograrlo, dirá Gramsci, es preciso articular el sentir popular y el saber riguroso, esto es, la reflexión crítica con la capacidad organizativa y práctica. Devenir seres *senti-pensantes* con vocación transformadora, según la bella expresión del colombiano Orlando Fals Borda.

Así, las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos, en la medida en que no resulten agentes extraños que comunican su teoría a las masas desde un afuera frío y remoto, sino en tanto emerjan como un grupo dinámico que surge de las entrañas del propio movimiento y mantiene un vín-

3 En sus *Cuadernos de la Cárcel*, Gramsci apela a la metáfora militar de las “casamatas” (que de acuerdo a la perspectiva bélica son fortificaciones destinadas a defender tanto la artillería como las tropas) para aludir a aquellos espacios, instituciones y territorios, tanto ajenos como propios, que constituyen a la sociedad civil, y que pueden definirse como instancias que “amurallan”, resguardan, o bien pueden desmembrar al núcleo del poder estatal. Es importante aclarar que, para Gramsci, este tipo de “casamatas” y “trincheras”, si bien no son neutrales, deben ser concebidas como ámbitos contradictorios de disputa y lucha cotidiana, donde cabe librar una batalla también pedagógico-política, desde la perspectiva emancipatoria de las clases y sectores subalternos. Nuevamente desde el lenguaje militar, Gramsci denomina a este tipo de estrategia revolucionaria como un proceso complejo, prolongado y multifacético de despliegue de una “guerra de posiciones”.

culo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de las y los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos/as en pos de un proyecto contrahegemónico y anticapitalista que los aglutine. “El modo de ser del nuevo intelectual —concluirá Gramsci en sus notas carcelarias— no puede seguir consistiendo en la elocuencia, motriz exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en el mezclarse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, ‘persuasor permanentemente’ y no puro orador” (Gramsci, 1986: 382). Esto no hay que olvidarlo, porque cuando Gramsci habla del necesario vínculo entre el saber y el sentir para constituir un sujeto contrahegemónico, no está aludiendo centralmente a los intelectuales académicos. Más aún: ni siquiera tiene en mente a este tipo de “intelectuales”. Por el contrario, lo que está planteando es la confluencia entre ciertos saberes y capacidades de dirección colectiva, de autoconducción de un proceso revolucionario, donde en sus propias palabras cada militante “debe tener cerebro además de garganta y pulmones”; y cuya columna vertebral está constituida por los grupos subalternos que se asumen de manera creciente como protagonistas del cambio social integral. Ese crisol de prácticas pedagógico-políticas no se puede planear como algo de antemano, en los términos de un programa preconcebido por un reducido número de “sabios esclarecidos”, sino que se va edificando y fortaleciendo en el propio andar colectivo, en función de un análisis detallado de la correlación de fuerzas existente entre los sectores populares en lucha y el bloque dominante.

En el caso específico de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares, este rol central como *intelectuales orgánicos* se encarna en buena medida en el conjunto de promotores/as, coordinadores/as, votanes/as y/o educadores/as populares que dinamizan las múltiples propuestas formativas de corte emancipatorio. Así, las y los compañeros que a diario sostienen y coordinan los bachilleratos, los jardines comunitarios, las brigadas de alfabetización y las primarias populares en Argentina, las Escuelas Autónomas Rebeldes y la “Escuelita” en México, así como la Escuela Nacional “Florestan Fernandes”, las escuelas rurales y las itinerantes en Brasil, cumplen un papel fundamental dando impulso y garantizando la continuidad tanto de los ámbitos asamblearios y participativos de toma de decisiones, como de los procesos de sistematización de experiencias y de recuperación de la memoria histórica. Por ello, consideramos que deben ser concebidos/as como *intelectuales militantes* que, además de conocimientos rigurosos y saberes específicos, aportan su capacidad organizativa y directiva al proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se despliega, imprimiéndole una intencio-

nalidad claramente política a estos proyectos. De ahí que la formación de una nueva camada de educadores/as que sustituya a las y los maestros tradicionales, “no se trata del simple reemplazo del personal docente sino de una alternativa radical de organización escolar” (Baronet, 2012: 143). Y tal como afirma Luis Rigal, en esta dinámica socioeducativa “el educador deber jugar un rol activo y crítico desde la diferencia de saberes, no desde la jerarquía saber-no saber” (Rigal, 2011: 127).

Por cierto, esta apuesta por generar y consolidar un núcleo activo de intelectuales orgánicos que dote de mayor encarnadura y coherencia a este tipo de procesos, no puede dissociarse de una pregunta central que se formula Gramsci en los *Cuadernos de la Cárcel*: ¿se quiere que existan siempre dirigentes y dirigidos? ¿O se quieren ir generando ya desde ahora las condiciones para superar esa separación, es decir, para plantear una confluencia en donde se diluya toda escisión entre gobernantes y gobernados? Es fundamental no omitir este desafío, porque de lo contrario se puede interpretar a Gramsci como alguien preocupado por construir una casta de intelectuales o educadores autosuficientes, que “guían” y esclarecen al pueblo-ignorante. Nada más alejado de la propuesta formativa pregonada por Gramsci. Para él, ser un mero especialista “sabelotodo” no equivale a devenir en un intelectual orgánico. El o la intelectual, además, debe tener una profunda convicción política, así como una capacidad de reflexión crítica y una vocación organizativa, pero no en un plano individual sino propiamente colectivo, teniendo como puntapié la vida práctica de las y los de abajo, con el afán de recrear y/o fortalecer el entramado comunitario en el territorio que habita y edifica junto con quienes participan del proyecto pedagógico-político. Y sin perder su intencionalidad catalizadora, Gramsci dirá que quienes cumplen esa tarea deben estar siempre abiertos a ser educados/as, es decir, a aprender y nutrirse del pensar-hacer y de los saberes plebeyos, de los núcleos de “buen sentido” que laten en la experiencia actual y en las tradiciones históricas de quienes integran estos espacios de autoformación. En última instancia, debemos concebir a los propios movimientos populares como verdaderos *intelectuales colectivos* que, en sus respectivos territorios, aportan a la creación de una nueva cultura y una concepción del mundo antagónica a la hegemónica. Porque “si el trabajo es educativo, entonces es posible pensar que el sujeto educativo o la figura del educador no precisa ser necesariamente una persona” (Caldart, 2004: 315)

El crisol de proyectos formativos impulsados por los movimientos, que se enmarcan en un plano más general de lucha y vocación prefigurativa integral, tienen como basamento esta imperiosa necesidad de quebrantar la condición subalter-

na que el sistema impone por diversas vías a las clases populares, y democratizar no solamente los espacios de enseñanza-aprendizaje y producción de saberes a través del ejercicio de una pedagogía crítica y participativa, sino también el conjunto de dimensiones que configuran su entorno vital. Esto se constata y sintetiza en la común aspiración de autogobierno popular que ensayan en sus territorios estos movimientos, al igual que en las consignas que levantan en sus movilizaciones y prácticas de construcción de autonomía, las cuales como ideas fuerza hacen parte sustancial del proceso formativo: “Todo sin tierra estudiando”, “Ocupar, resistir, producir”, “Todo el poder al pueblo”, “Preguntando caminamos”, “Mandar obedeciendo” y “Educar produciendo nuevos mundos”.

Toda esta dinámica autoemancipatoria precisa sin duda de la ruptura radical con la concepción de educación “bancaria”, de una praxis pedagógica prefigurativa que —a contracorriente— permita ir anticipando *ya desde ahora y a nivel cotidiano*, tanto las formas innovadoras de producción conjunta del conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas y los vínculos de “nuevo tipo” que contemplen creación colectiva y socialización de saberes, desde una perspectiva crítica y problematizadora. Tal como afirma la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios en un documento titulado “Autonomía y territorio”:

[...] el hecho de apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales igualitarias, justas, solidarias, libres, antipatriarcales y anticapitalistas (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2011: 9).

Por su parte, si en las escuelas zapatistas se evidencia una vocación análoga de reapropiación social del territorio, cuyo “punto fundamental de convergencia es el objetivo de construir sistemas propios de educación, administrados y controlados por las mismas comunidades, y no por actores ajenos a su matriz cultural y que no son activos dentro de su proyecto político” (Baronet, 2012: 145), en el caso de la propuesta formativa y pedagógica del MST

[...] se trata de otra educación que se ‘revoluciona’ porque es parte de la experiencia de anticipación de la sociedad que el Movimiento se propone construir. Aunque tenga rastros de la escuela que conocemos, e incluso de la que alguna vez soñamos, es otra, es una escuela viva, en movimiento (Michi, 2010: 201).



Más aún, en estas experiencias, así como en otras en el resto del continente, las propuestas específicamente formativas vinculadas con proyectos de escuelas “muy otras”; no involucran solamente como “educandos” a las y los miembros o simpatizantes de los movimientos que dinamizan este tipo de iniciativas, sino que son abiertas a vecinos/as, pobladores/as, indígenas, campesinos/as, niños/as, jóvenes y adultos/as en general, más allá de si hacen parte o no de alguna instancia orgánica de estos movimientos, lo cual implica una radical disputa por el sentido de lo público, ampliando sus contornos más allá de lo estatal, y asimismo constituye todo un desafío en términos de aprendizaje colectivo y de convivencia, en la medida en que denota una convicción compartida de construir a partir del reconocimiento de la diversidad, sin dejar de luchar por la supresión de todo tipo de desigualdad.

En el caso del MST de Brasil, donde en sus campamentos se vivencia un proceso de profunda articulación formativa entre familias, comunidad y proyecto educativo, existe una “preocupación constante en hacer una escuela diferente de la hegemónica, no solo en lo que se refiere a los contenidos que vehiculiza, sino en la forma de organización del trabajo escolar y pedagógico. Para el MST, la forma *forma*” (Dalmagro, 2012: 56). En efecto, tanto el MST como los restantes movimientos populares de Nuestra América reseñados, deben ser leídos como *sujetos pedagógicos*, o sea, “como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen” (Caldart, 2004: 315). En consonancia, Claudia Korol dirá que en el devenir de estas propuestas,

[...] quienes construyen y crean colectivamente conocimiento son las comunidades, como intelectuales colectivos, donde el papel de las educadoras y educadores es el de intelectual orgánico que aporta a este proceso, que ayuda a construirlo, pero es ni quien lo inicia ni quien lo cierra; no es quien tiene la síntesis de ese proceso. La síntesis está en el colectivo (Korol, 2014: 64).

Podemos concluir, por tanto, que la ruptura de lo que Paulo Freire denominaba “cultura del silencio”, supone una recuperación activa de la palabra como, en simultáneo, el despliegue de la imaginación para la recreación del discurso crítico-transformador sobre el mundo, a partir del protagonismo de las clases subalternas como sujetos pedagógico-políticos.

## **A modo de conclusión: formación para la trans-formación de la sociedad**

Partimos de entender que los espacios “formativos” tradicionales (escuelas, universidades, institutos de enseñanza, etcétera), si bien constituyen territorios de disputa y resistencia contrahegemónica, no se encuentran al margen de las relaciones de poder y opresión que perpetúan y apuntalan a diario la condición subalterna de las clases populares, en la medida en que tienden a predominar en ellos vínculos burocráticos y jerárquicos, así como lógicas de mera “transmisión” de saberes, por lo general centrados en la garantía del orden social dominante, obturando la posibilidad de que se produzca y/o re Cree en estos ámbitos, de manera colectiva, tanto la memoria histórica plebeya como un conocimiento crítico-transformador desde una perspectiva emancipatoria. Pero tampoco las iniciativas de autoformación y construcción de poder popular impulsadas por los movimientos latinoamericanos en sus territorios se encuentran exentas de estas lógicas. De ahí que también en ellas se requiera dar una batalla incesante a través de prácticas y saberes insumisos que logren quebrantar, al interior de estos propios procesos, aquella condición subalterna, de manera tal que se torne más cercana la conquista de la “autonomía integral”, tal como la llamaba Gramsci. Porque como vimos, el ejercicio de una pedagogía prefigurativa (y en un plano más general, una estrategia de “guerra de posiciones”) debe apostar a la creación, ya desde ahora, de un nuevo entramado de sociabilidad que anticipe en el presente una praxis anticapitalista, antipatriarcal y descolonizadora. En última instancia, de lo que se trata es de contribuir a que las clases y grupos subalternos dejen de ser tales y comiencen a ejercer el autogobierno popular, a partir de una dinámica participativa cada vez más generalizada, que se fortalezca en el tiempo y se irradie al conjunto de la sociedad.

Podemos por tanto afirmar que esta construcción contrahegemónica de organismos y espacios de poder popular prefigurativo por parte de los movimientos latinoamericanos, requiere pensar en palabras de Massimo Modonesi (2009), en una tríada en tensión permanente: subalternidad, antagonismo y autonomía. Ellas no son escalas “puras” de un camino prefijado hacia la plena emancipación humana, sino dimensiones agregadas y contradictorias de la lucha colectiva por constituir nuevas relaciones sociales, teniendo como eje transversal la creación de una nueva cultura a través de la autoformación integral. La resistencia, entonces, en tanto borde de salida de la sumisión o condición subalterna, es el basamento, la arcilla sobre la que se van sedimentando los diversos niveles de las relaciones de fuerza. El avance o retroceso de estas últimas puede medirse, en palabras del propio Gramsci, en función del “grado de homogeneidad, auto-

conciencia y organización alcanzado por los diversos grupos sociales” (Gramsci, 1999: 36), yendo desde ese nivel primigenio de rebelión “elemental”, inmanente a toda relación de poder-sobre, que aún no contempla la necesidad de aunar sus demandas con los de sectores más vastos, y pasando por la asunción de una solidaridad de intereses entre todos los miembros de un mismo grupo social, hasta la fase intersubjetiva final (que Gramsci define como el momento “ético-político”) en que se tiende a superar cualquier resabio de corporativismo, incorporando como propios los intereses de otros grupos subordinados, y difundidos como concepción del mundo y programa de acción por toda el área social, al punto de dar lugar a una “crisis orgánica”.

Esta este tipo de apuesta política ha implicado que los movimientos populares latinoamericanos hayan asumido subjetivamente el desafío de poder articular sus demandas y proyectos con otros sectores en lucha, comenzando a concebirse como parte de una comunidad pedagógico-política más amplia y combativa, cuya característica distintiva es adjudicarse un rol protagónico como coparticipes del cambio social integral, aportando a la emergencia de un poder constituyente y disruptivo que trascienda su carácter “defensivo” y logre confluir con los restantes sectores y clases subalternas, sin escatimar la necesaria dimensión propositiva de toda revolución genuina, y siendo capaces de prefigurar en el hoy una alternativa civilizatoria que resulte tan inédita como viable, al decir de Paulo Freire. Por ello, a modo de conclusión, podemos aventurar que en el profundo *cambio de época* que estamos viviendo actualmente en Nuestra América, solo se podrán potenciar las variadas experiencias formativas que se ensayan a diario a lo largo y ancho del continente, si no se las encapsula en territorios y espacios que se consideren autosuficientes y entendemos que “en los movimientos lo pedagógico se constituye a partir de la experiencia de lucha” (Guelman, 2011: 130). Asimismo, creemos que solo tendrá un sentido genuino la defensa de la educación pública (primera, secundaria y universitaria), si se la *trans-forma* y democratiza de raíz, vale decir, si se desburocratizan sus estructuras e instancias de toma de decisiones y de construcción/socialización del conocimiento; si las y los *sujetos* que construimos a diario estas instancias, nos descolonizamos y nos pensamos *desde* las comunidades y espacios que habitamos y recreamos a nivel cotidiano, animándonos a reinventar esa praxis formativa al calor de la infinidad de necesidades y anhelos que se cultivan en el subsuelo de nuestras sociedades. En diferentes grados e intensidades, esta propuesta innovadora la han puesto en práctica diversos movimientos populares, que han demostrado la posibilidad concreta de construir sus propios espacios de autoformación colectiva de manera radicalmente distinta a la tra-

dicional. Sin embargo, nos parece fundamental insistir en que resulta urgente concebir a estos proyectos en el marco de una *propuesta integral de alternativa civilizatoria*, que involucre de manera creciente a la totalidad de la vida social, y no meramente a un reducido número de activistas que, para colmo, en muchas ocasiones hacen de la necesidad virtud y restringen su disputa a los “márgenes” del sistema. En estos casos, lo alternativo no es sinónimo de alterativo.

Debemos, pues, apostar a construir un proyecto político que logre disputar sentidos y convidar una concepción de mundo opuesta a la dominante, no solamente desde determinados grupos en resistencia o en el marco exclusivo de espacios militantes. Es preciso pasar de una lucha contrahegemonía, a una que asuma el desafío de edificar *una hegemonía popular de nuevo tipo*, que no escatime su identidad anticapitalista, antipatriarcal, antiimperial y anticolonial, pero tampoco renuncie a la posibilidad de involucrar a millones de personas, ni a nutrirse y resignificarse en función del protagonismo de las clases subalternas. Dicha alternativa supone una profunda articulación entre quienes a diario construimos proyectos en barrios y comunidades, y quienes eligen hacerlo como sujetos rebeldes en las grietas y dimensiones contradictorias que configuran a la institución público-estatal como territorio. Para ello, una tarea fundamental será romper la idea de que o se ejercita masivamente la formación, o se la experimenta y ensaya en pequeña escala en los intersticios del sistema. La batalla es por superar la fragmentación y el encapsulamiento, sin claudicar en nuestras convicciones éticas, dando pelea en *todas* las trincheras que habitamos y edificamos en común, entendiendo que es el propio pueblo el que deberá forjar, sin prisa pero sin pausa, las bases de esta propuesta radical. Porque la revolución que soñamos, más que nunca, será pedagógico-política o no será.

## Referencias

- Aubry, Andrés (2001) "La experiencia de Chiapas y la democracia intelectual: Testimonio de una práctica alternativa de las ciencias sociales", Discurso en la entrega del Premio Chiapas de Ciencias, San Cristobal de las Casas.
- Aubry, Andrés (2011) "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales", en Baronet, Bruno, Bayo, Mariana y Stahler-Sholk, Richard (coord.) *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Baronet, Bruno (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Caldart, Roselí Salette (2004) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Editorial Expressao Popular.
- Ceceña, Ana Esther (2008) *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Dalmargo, Sandra Luciana (2011) "A escola no contexto das lutas do MST", en Vendramini, Celia y Ferreira Machado, Ilma (org.) (2011) *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. San Pablo: Expressao Popular.
- Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (2003) *La treceava estela*, Chiapas.
- Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (2013) *Votán II. L@s guardian@s*, Chiapas.
- Fernández, Bernardo Mançano (2005) "Movimientos socioterritoriales e movimientos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais", en Revista OSAL N° 16. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, Paulo (2002) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Frigotto, Gaudencio (2011) "Prefacio", incluido en Vendramini, Celia y Ferreira Machado, Ilma (org.) (2011) *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. San Pablo: Expressao Popular.
- García Linera, Alvaro (2005) "La lucha por el poder en Bolivia", en VV.AA. *Límites y horizontes del Estado y el poder*. La Paz: Editorial La muela del diablo.
- Guelman, Anahí (2011) "Pedagogía y movimientos sociales. Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas", en *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio (1982) "Filantropia, buona volontà e organizzazione", en *La città futura. 1917-1918*. Torino: Einaudi editore.
- Gramsci, Antonio (1984) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 1. México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1986) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 4. México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1999) *Cuadernos de la Cárcel*. Tomo 5 México: Editorial Era.
- Jardines Comunitarios del Movimiento Popular La Dignidad (2013) *Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales*. Buenos Aires: MPLD.

Korol, Claudia (2007) "La formación política de los movimientos populares latinoamericanos", en Revista OSAL N° 22. Buenos Aires: CLACSO.

Korol, Claudia (2014) "Quienes construyen y crean conocimiento son las comunidades como intelectuales colectivos", en *La producción colectiva de conocimiento desde las organizaciones populares*. Buenos Aires: Instituto de Formación e Investigación Popular 'Orlando Fals Borda'.

Luxemburgo, Rosa (2007) "La revolución rusa", en *Rosa Luxemburgo o el precio de la libertad*. Berlín: Editorial Karl Dietz.

Melucci, Antonio (1994) "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales", en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.

Michi, Norma (2010) *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Michi, Norma; Di Matteo, Javier y Vila, Diana (2012) "Movimientos populares y procesos formativos", en Revista Polifonías N° 1, Buenos Aires.

Modonesi, Massimo (2009) *Subalteridad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Movimiento Popular La Dignidad (2014) "Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos", en Revista Contrapunto N° 3. Montevideo: Universidad de la República.

Movimiento Teresa Rodríguez (s/f) *Libro Celeste*. Buenos Aires: MTR.

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (2006) *Caminhos da Educação Básica de Nível Medio para a Juventude das áreas de Reforma Agraria*, Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Medio nas áreas de Reforma Agraria, Luziania.

Movimiento de Trabajadores Desocupados-Coordinadora de Trabajadores Desocupados "Anibal Verón" (2000) *Trabajo, dignidad y cambio social*. Buenos Aires: CTD-Anibal Verón.

Offe, Claus (1996) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

Olson, Mancur (1992) *La lógica de la acción colectiva*. México: Limusa.

Ouviña, Hernán (2004) "Piqueteros, zapatistas y sin tierra: nuevas radicalidades políticas en América Latina", en Revista Cuadernos del Sur N° 34. Buenos Aires: Editorial Tierra del Fuego.

Ouviña, Hernán (2011) "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura", en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Ouviaña, Hernán (2012) "Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa", en VV.AA. *Pensar las autonomías*. México: Bajo Tierra Ediciones.

Pizzorno, Alessandro (1994) "Identidad e interés", en Revista Zona Abierta N° 69, Madrid.

Rebellato, José Luis (2009) "El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local", en *José Luis Rebellato. Intelectual radical*. Montevideo: Nordan y Universidad de la República.

Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (2011) "Autonomía y territorio", reproducido en Revista Nuestra Voz N° 1, Buenos Aires.

Rigal, Luis (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales", en Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Tapia, Luis (2002) *La condición multisocietal*. La Paz: Editorial La Muela del Diablo.

Tarrow, Sidney (1997) *Poder en movimiento*. Madrid: Editorial Alianza.

Valdéz Gutiérrez, Gilberto (2009) *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Wallerstein, Immanuel (2003) "¿Qué significa ser hoy un movimiento anti-sistémico?", en revista OSAL N° 9. Buenos Aires: CLACSO.

Zibechi, Raúl (2008) *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.

Zizek, Slavoj (2000) *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

## Ayotzinapa: la crisis del estado mexicano

Fabio Moraga Valle

### Un “mensaje” para los subversivos

Lo sucedido la noche entre 26 y 27 de septiembre de 2014 colocó un lugar con nombre náhuatl en la prensa y las conciencias de todo el mundo: Ayotzinapa (lugar de calabacitas o tortuguitas). En Iguala, un municipio del estado de Guerrero, en México, la policía había capturado vivos a 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos, y no se sabía de su paradero. Además, había asesinado a plena luz del día a otros tres, y a uno de ellos le había desollado la cara, arrancándole la piel y los ojos; su calavera desnuda contrastaba con la carne del resto de su cuerpo. Era Julio César Mondragón Fontes, casado y con una hija de dos meses. Fue desollado aún vivo. Los 43 estudiantes desaparecidos, los muertos, más otros fallecidos “colateralmente,” no llevaban armas en el enfrentamiento.

Guerrero es uno de los estados más pobres de México, con la segunda tasa de analfabetismo “abierto” que llega al 17,53 %, superado solo por Chiapas con un 18,41 %, y sobre Oaxaca con 16,92 % de personas que no saben leer ni escribir. Además, Guerrero carga con una larga historia de violencia política hacia los campesinos. La combatividad de los estudiantes y la represión no son nuevas: son una constante histórica. El 30 de noviembre de 2007, los estudiantes normalistas tomaron el peaje de La Venta, en la autopista México-Acapulco, en una jornada de protesta en la que exigían más plazas de trabajos para los egresados de su escuela. Cincuenta y seis estudiantes fueron detenidos, varios quedaron heridos, junto con tres periodistas que cubrían la noticia. El 12 de diciembre de 2011 la Policía Federal mató a dos jóvenes en el marco de una protesta estudiantil que también tomó la carretera (*La Jornada*, 13.12.2011). Lo nuevo del “mensaje” que la represión envió fue desollar vivo a un joven desarmado.

Aunque en casi todo México se produce, procesa o trafica, Guerrero no es una zona de producción de drogas duras a gran escala. La versión que dio la Secretaría de Gobernación (Ministerio del Interior) un mes después fue que la Policía Municipal de Iguala, después de capturar a los jóvenes, se los había entregado a un comando del cartel de la droga llamado Guerreros Unidos, que ocupaba el estado como “centro de acopio” de la amapola (usada para la pro-



ducción de morfina y heroína, de gran demanda en los Estados Unidos); luego habrían llevado a los jóvenes a un paraje cercano y habrían asesinado a los que quedaban vivos, quemando los cuerpos de todos en una gran hoguera.

## **Revolución y educación**

Las escuelas normales rurales, como la de Ayotzinapa, son las únicas escuelas a las que los estudiantes desaparecidos habían podido realmente asistir. En estas escuelas secundarias los jóvenes aprenden todo lo que tiene que ver con agricultura y ganadería, y se los capacita para enseñar las primeras letras a sus semejantes. Estas escuelas normales fueron en un momento de la historia la columna vertebral del sistema educativo mexicano. En 1920 el filósofo y político José Vasconcelos asumió la rectoría de la Universidad Nacional, la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la puso "al servicio del pueblo". Desde allí formó la Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación) una vez finalizada la parte más álgida de la guerra civil (1910-1920) que significó la Revolución Mexicana. Entonces más del 80 % de la población era campesina e indígena y, por lo tanto, analfabeta (Loyo, 2003).

En julio de 1922 Vasconcelos invitó a México a Gabriela Mistral para que le ayudara a formar el sistema educativo y, en particular, las Misiones Culturales. Estas misiones eran escuelas ambulantes dirigidas hacia tres actores sociales: hacia los profesores rurales, para capacitarlos en los avances educativos de la época; hacia los campesinos, para enseñarles formas de cultivo más modernas y un mejor aprovechamiento de los recursos naturales; y a sus hijos, para enseñarles las primeras letras. Estas "misiones modernas" estaban inspiradas en los misioneros católicos que habían evangelizado México durante la colonia, pero ideológicamente se basaban en las enseñanzas del escritor ruso León Tolstoi quien, hacia 1850, en su hacienda de Yasnaia Poliana implementó una escuela rural experimental dirigida a los siervos y campesinos de su propiedad feudal. También se inspiraban en las enseñanzas del reformador religioso indio Swamy Vivekananda, un profeta errante, y del poeta e intelectual bengalí Rabindranath Tagore, quien en su escuela de Santiniketan rompió con las inamovibles estructuras jerárquicas de la sociedad india dividida en castas. Todos buscaban finalizar con los rígidos moldes escolares del siglo XIX, manifestaban un profundo amor a la tierra y la naturaleza, escribieron sus propios libros de texto e incorporaron nuevas técnicas a la pedagogía. Por ello hacían clases al aire libre y de preferencia, bajo un árbol (Moraga, 2014 y 2016).

Mistral y Vasconcelos recogieron ese legado lejano. La poetisa ayudó a redactar la ley que dio vida a las Misiones, luego se involucró directamente, y recorrió la montaña y el campo mexicano en tren, aeroplano, carreta, a lomo de mula o a pie, para enseñar a campesinos e indígenas. De estas experiencias, como las campañas de alfabetización y la nueva ideología educativa con que se reformaron las antiguas “escuelas rudimentarias”; surgieron las normales rurales, escuelas destinadas al mundo campesino que enseñaban tanto a manejar el arado como el libro.

Los profesores normalistas enfrentaron innumerables problemas como la oposición de hacendados y caudillos locales, la Iglesia Católica y los grupos que se negaban a dejar las armas. Fueron por muchos años la única vía que tenían los campesinos para salir de la pobreza y la marginalidad. Ser maestro normalista en el campo mexicano siempre fue una profesión de alto riesgo. Durante la guerra Cristera —una guerra contrarrevolucionaria promovida por la Iglesia Católica contra el avance del estado posrevolucionario en el campo—, las principales víctimas fueron los maestros rurales. Muchos fueron apresados, torturados y crucificados por las huestes católicas como escarmiento por promover la educación popular y profesar ideologías de izquierda.

Desde la década de 1960 las normales rurales fueron fruto de una disminución considerable de recursos y apoyos por parte del estado; de las más de 40 que se formaron en la primera mitad del siglo XX, solo sobreviven unas 17. También han sido duramente reprimidas por el gobierno federal o nacional y los gobiernos locales, porque no son “funcionales” tradicionalmente a los poderes de los caudillos locales, ni actualmente a la educación neoliberal promovida desde el estado. Por ello, no es casual que desde hace casi un siglo, allí nació, se refugió y permanece hasta hoy, una cultura campesina, popular y revolucionaria que hunde sus raíces en el legado ideológico de los grupos más radicales que se levantaron en armas en 1910 contra la dictadura de Porfirio Díaz (1876-1910). De allí surgió, entre otros, el liderazgo de Lucio Cabañas, profesor normalista, egresado de Ayotzinapa, líder sindical, organizador de la resistencia civil y luego militar, muerto en combate el 2 de diciembre de 1974.

### **“Narcopolítica” y sicariato**

¿Cómo sucedieron los hechos que llegaron a la desaparición de 43 jóvenes campesinos estudiantes de esa normal? En las pasadas elecciones municipales José Luis Abarca, un oscuro político mexicano con una inexplicable fortuna, accedió a la alcaldía de Iguala, apoyado por el Partido de la Revolución

Democrática ([PRD] centro izquierda). La esposa de este alcalde, María de los Ángeles Pineda, es sindicada como la jefa de Guerreros Unidos: un cartel de tráfico de drogas, que se separó del cartel de los Beltrán Leyva cuando el 17 de diciembre de 2009 un comando de la Marina (Armada) mató al capo Arturo Beltrán Leyva en una mansión de lujo en Cuernavaca (vecina a Ciudad de México), después de varias horas de combate.

Pineda era presidenta del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de Iguala y aspiraba públicamente a suceder a su marido en la municipalidad. El 26 de septiembre rindió el informe público de su desempeño, que terminó con una fiesta de lanzamiento de su campaña; fue entonces que los normalistas tomaron (secuestraron) varios buses y se dirigieron a la ciudad para boicotear el informe. Notificado sobre los hechos, el alcalde Abarca ordenó a la policía municipal reprimir a los estudiantes. Como resultado murieron seis personas, tres normalistas y tres estudiantes que iban en un furgón de regreso de un viaje de estudios (es decir, no tenían nada que ver) y quedaron varios heridos. En ese momento la policía detuvo a los 43 estudiantes. La versión oficial que el estado construyó desde recién ocurridos los hechos dice que en la madrugada los jóvenes habrían sido entregados a la banda criminal Guerreros Unidos. Desde entonces no se sabe su paradero y no se tiene certeza de si están vivos o muertos.

Los normalistas quedaron atrapados en un tridente entre el estado federal (el ejército y la policía militarizada que desde que los estudiantes salieron de su escuela los estuvieron monitoreando), la narcopolítica local personalizada por el alcalde, y un grupo de sicarios comandados por su esposa, que ordenaron su detención, secuestro y desaparición. Diversas versiones de organismos de derechos humanos tanto nacionales como internacionales, prensa independiente, forenses e incluso especialistas de la UNAM dudan, valiéndose de pruebas científicas, de la versión oficial que afirma que los estudiantes fueron quemados en el basurero de Cocula esa misma noche. Por el contrario, diversas pruebas apuntan a que el último lugar donde habrían estado los jóvenes era el cuartel militar cercano al enfrentamiento.

Entre 2006 y 2012 existió oficialmente una guerra entre el estado mexicano y los cárteles de la droga. Esa guerra estuvo enrarecida por el alto poder de fuego que mostraron dichas bandas y la capacidad de corromper a organismos del estado, entre ellos al ejército (por esa razón a Beltrán Leyva lo mató la marina). Hacia el 2010 se supo lo que se sospechaba desde hace un tiempo: las mafias mexicanas habían sido favorecidas por una operación de inteligencia de la *Drug Enforcement Administration* (DEA) llamada "Rápido y furioso" que "infiltró" ar-

mamento norteamericano en los cárteles mexicanos con el fin de ubicarlos. Los resultados son conocidos, por alguna razón la operación de inteligencia se les “salió de las manos” y toneladas de armamento de guerra llegaron a las manos de decenas de bandas de delincuencia organizada en México. El resultado de esta “guerra encubierta” es desastroso. Se calcula, sin total certeza, que los muertos en la “guerra contra el narco” que emprendió el presidente del período pasado (y que aún continúa pero con menos intensidad mediática), son más de 100.000 y los desaparecidos, más de 20.000. La cifra continúa creciendo.

### **El hartazgo social**

A raíz de la desaparición de Ayotzinapa en la sociedad mexicana hay una sensación de indignación que llegó a un gran sector de la población. La vanguardia del movimiento está formada por los padres de los estudiantes desaparecidos, por estudiantes de todos los niveles, por académicos e intelectuales o trabajadores de la cultura (estos últimos, normalmente no se expresan activamente en la política y son parte más bien de una minoría silenciosa). Por esta razón se ha retomado el dicho de “estamos hasta la madre” que, en su momento, selló en una carta pública dirigida a la clase política mexicana el poeta Javier Sicilia, a quién le secuestraron y mataron un hijo en Cuernavaca en 2010 (*Proceso*, 3.4.2011). La sociedad pasó del estupor y la incredulidad de las primeras dos semanas, a una creciente indignación y a la movilización masiva que puso al gobierno contra la pared como nunca desde la matanza de Tlatelolco en 1968 o el levantamiento zapatista en 1994. A más de seis meses de los hechos la movilización ha decrecido de manera importante, aunque se sigue convocando periódicamente a “jornadas globales” de protesta a través de las redes sociales y los medios alternativos.

¿Por qué el caso Ayotzinapa se ha vuelto “emblemático” si 43 desaparecidos son una ínfima fracción frente a 20.000? Probablemente porque toca en forma directa y brutal al sector más golpeado de la sociedad mexicana, que es la educación rural. Grupos importantes de la sociedad civil, que no participan del sistema político mexicano (básicamente no votan), han tomado este caso en sus manos porque han sentido que se les ha atacado a ellos mismos. Es sintomático, por ejemplo, que los estudiantes de El Colegio de México —una institución de posgrados de alto prestigio en el país y en el mundo, destinada a formar académicos y altos funcionarios públicos, tradicionalmente motejada de “conservadora”— y algunos maestros hayan puesto una cuota importante en la movilización.

Más allá de eso, la mayoría de la población estudiantil mexicana, que tradicionalmente no se moviliza a los niveles que lo hacen los movimientos estudiantiles conosureños, se ha visto tocada en lo más profundo de su ser porque sienten que ellos pueden ser los próximos. Esto no es un simple supuesto. Algo que no ha salido mucho en los últimos días es la represión a los estudiantes por las policías locales o municipales en la capital mexicana y en las provincias.

Los principales obstáculos que dificultan encontrar a los estudiantes secuestrados provienen de una combinación tóxica entre corrupción, complicidad y venalidad, que la narcopolítica ha elevado a proporciones siderales. Si se quiere tener un ejemplo histórico comparable hay que ver el caso colombiano que entre 1985 y 1995 se sumió en una guerra entre el estado y los cárteles de Medellín y Cali, lo que generó una ola de enfrentamientos y atentados que afectaron fundamentalmente a la población civil y dejaron a ese país sumido en la violencia, el paramilitarismo y la narcopolítica. Los resultados se prolongan hasta la actualidad porque hay alrededor de 70 políticos colombianos presos por relaciones con el crimen organizado y el tráfico de drogas. Lo inédito del caso es el tipo de mensaje que se quiso mandar a los normalistas, sus padres y todo aquel que ose romper con el “orden” establecido por el cóctel de violencia política, narcotráfico y corrupción: que el que se opusiera podía terminar como Julio César Mondragón.

Hasta hace un mes México vivía una “luna de miel” por el triunfo de un nuevo modelo político que implicaba el “Pacto por México”, un acuerdo que reunió a los tres principales partidos del sistema: Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN), PRD y sus satélites, y que impulsó reformas constitucionales trascendentales, como la que permitió la llegada de inversión extranjera a la explotación petrolera. El reglamento de esa ley se promulgó recientemente (3 de noviembre de 2014), con él se permite la competencia, en igualdad de condiciones, entre empresas del estado y extranjeras para adjudicarse la exploración y explotación del petróleo. El 5 de septiembre el secretario de Hacienda, Luis Videgaray, tuvo que reconocer que el “caso Ayotzinapa” ha afectado negativamente la imagen del país.

El legado de Mistral y Vasconcelos, que el filósofo definiera en 1922 como “una lucha mucho más noble que la triste necesidad de ir a matar hombres; se trata de ir a salvar hombres; no de apagar la vida, sino de hacerla más luminosa” (Fell, 1989: 84), se ha enturbiado. Mientras, los padres de los normalistas se suman a la enorme columna de familiares de desaparecidos y ejecutados por el estado a lo largo de los últimos 100 años de historia posrevolucionaria mexicana.

## Referencias

Cardoso, Víctor (2014) "El caso Iguala impactó negativamente la imagen del país, acepta Videgaray". *La Jornada*.

Fell, Claude (1989) "José Vasoncelos. Los años del águila". México: UNAM

"DEA acepta participación en Rápido y Furioso" (5 de agosto de 2011) *El Universal*.

Habana de los Santos, Misael (1 de diciembre de 2007) "Represión a normalistas en Guerrero". *La Jornada*.

Loyo, Engracia (2003) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.

Moraga Valle, Fabio (2014) "Lo mejor de Chile está ahora en México. Ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México, 1922-1924". *Historia Mexicana*. México, El Colegio de México.

"La influencia de León Tolstoi y Rabindranath Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964". *Historia Mexicana*. México : El Colegio de México

Ocampo Arista, Sergio (13 de diciembre de 2011) "Represión en Guerrero. Matan policías a dos estudiantes al desalojar un bloqueo carretero". *La Jornada*.

Ordaz, Pablo (17 de diciembre de 2009) "La Marina mexicana da muerte al dirigente más poderoso del cártel de Sinaloa". *El País Internacional*.

Sicilia, Javier (3 de abril de 2011) "Javier Sicilia: Carta abierta a políticos y criminales". *Proceso*.



# Educación popular urbana

David Kornbluth Camblor

## Desde la hegemonía construida

El Chile actual responde a un proceso histórico que solo puede comprenderse a grandes rasgos tomando al menos dos momentos correlativos que durante las últimas cuatro décadas fueron forjando la sociedad actual. El primero de estos obedece a una eficaz *lobotomía cultural* como blanqueo de memoria de cualquier otro orden posible, propiciada por la dictadura militar (1973-1990), gracias a varios métodos entre los que se cuentan el exterminio, la desaparición, la tortura, la promulgación de leyes extraordinarias y el amarre constitucional de cambios estructurales fundamentalmente en lo político y lo económico, entre otros. El segundo, desde 1990 en adelante, y quizás algo más sutil por encontrarse inserto en el retorno a la democracia, se puede conceptualizar como una eficiente *administración del olvido* como gestión del sistema imperante implantado en dictadura y sumergida primero en un proceso político de transición pactado y consensuado solo por las elites, y segundo en una asonada socialdemócrata y progresista que logró, como el gatopardo, cambiar cosas para que todo se mantuviese igual, en tanto estructura social, política y económica por nombrar algunas.

La educación tradicional formal chilena —por cierto— no pudo escapar de dichos momentos. Al interior del aula, el oscurantismo y censura posterior al golpe de estado influyó fuertemente en los currículos y en la labor docente. Las leyes discrecionales promulgadas en dictadura procuraron y afianzaron su liberalización y mercantilización, convirtiéndola en un bien de cambio y consumo con consecuencias evidentemente segmentadoras y segregadoras al exterior del aula. La educación se convirtió de una u otra forma en un modelo (re)productivo, al menos en varias áreas.

En lo económico-financiero, abrió el espacio a la privatización de la educación y el funcionamiento de esta como un mercado donde operase la mano invisible. La subvención con posibilidad de co-pago y los numerosos mecanismos para eludir impuestos y crear sociedades educacionales, dejaron a su vez contruidos los cimientos para el gran edificio de la capitalización y el lucro empresarial de sostenedores privados. Por otro lado, el mismo sistema se en-



cargó de generar todo un mercado crediticio y de endeudamiento alrededor de dicho sistema.

En lo pedagógico-cultural, estandarizando y midiendo dichos estándares mediante pruebas que a la larga se convirtieron en el objetivo en sí mismo. Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y el Currículum por Competencia (CpC) término hipertecnificado para denominar un saber hacer, —y medido, por cierto con dichas pruebas estandarizadas— se encuentran generalmente descontextualizados de la realidad, en tanto son emanados desde un organismo central sin previa consulta con la comunidad. La Jornada Escolar Completa (JEC) aún ni siquiera había comenzado cuando las horas de talleres y actividades de otra índole se rellenaron con más horas de reforzamiento en matemática, lenguaje, ciencias y otras disciplinas más importantes que permitieran aumentar los estándares de los colegios.

Los establecimientos comenzaron a educar para el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), una prueba estandarizada de conocimientos —herencia de la dictadura militar (1988) — que se toma a los estudiantes chilenos, y con el objetivo claro de aumentar el puntaje, perdiendo de vista cualquier otro objetivo que no fuese ese, e impulsando incluso a promover desde la autoridad la necesidad de aplicar un Simce de Educación Física para que los colegios se preocupasen nuevamente de la importancia de la actividad física para el organismo humano. Ni hablar del área de la cultura y las artes. Todo esto no habla sino de la concreción completa y eficiente del objetivo socio-cultural de la educación escolarizada y disciplinadora; y de una necesidad ausente de abrir las mentes de todos aquellos involucrados en el proceso educativo.

En lo social reprodujo y consolidó un modelo de segregación social y violencia. En primer lugar en lo económico, en tanto en términos generales, la mejor educación tiene una directa relación con el costo del arancel del establecimiento que la entrega dejando aquellos espacios no rentables a la función del estado subsidiario. Se puede destacar con base en datos del 2013 que de los 100 establecimientos con mejores puntajes Simce a nivel nacional solo cuatro dependen de algún municipio, ubicándose en el primer lugar de estos el Instituto Nacional que aparece en la casilla N.º19. En esta misma línea, se observa que solo tres establecimientos particulares subvencionados figuran entre los 100 primeros en dicho ranking, y el primero de estos se ubica en el puesto N.º48, según datos de El Mercurio, Universidad Católica con base en la Prueba de Selección Universitaria (Demre). En segundo lugar en lo geográfico, ya que dichos establecimientos que entregan esa mejor educación se encuentran en una muy moderada porción del territorio nacional chileno y relativamente homogé-

neo en su distribución. De los 50 colegios con mejor rendimiento en el ranking Simce, más de la mitad (27) se ubican en tan solo cuatro comunas del territorio nacional. Estas comunas son Las Condes (10), Providencia (7), Lo Barnechea (6) y Vitacura (4)<sup>1</sup>, según datos de la Demre. En tercer lugar en lo académico, ya que el mismo ingreso a las universidades tiene directa relación también con el costo de dichos establecimientos, prefigurando a su vez el mundo laboral posible de los sujetos prácticamente desde su cuna. En este sentido, la educación chilena respecto de la calidad, prepara a unos “alumnos” para gerenciar el país y a otros para cumplir con sus horas de trabajo asalariado lo mejor posible y a bajo costo, entregando el planteamiento del “techo posible” para cada estudiante asignado de acuerdo —generalmente— a su estrato social, el cual se encuentra demográficamente, e incluso geográficamente, predeterminado.

### **Desde la contrahegemonía en construcción**

En paralelo a la dominación en el sistema escolar, se ha ido desarrollando en Chile otro proceso colmado de saberes insurgentes y experiencias de resistencia educativa urbana y popular. La mayoría se relaciona y bebe de vertientes como la autoeducación o las teorías de la reproducción y la resistencia, teorías libertarias y/o desescolarizantes, pedagogía y/o didáctica crítica por nombrar algunas entremezcladas. Campamentos, colonias infantiles, alfabetizaciones, centros de madres, preuniversitarios populares, talleres de diversa índole (circo, hip-hop, batucada, reforzamiento escolar, artesanía, etcétera), fiestas y carnavales populares, entre muchas otras.

Estas prácticas de educación autogestionaria comprenden su problematización dentro de un proyecto político y educativo, que denominaremos *Educación popular urbana*.

Primero —para bien o para mal— no es el mismo contexto rural y campesino de los sesenta y setenta de Paulo Freire y su producción bibliográfica en educación popular, ni mucho menos la marginalidad urbana ni el modelo de libre mercado financiero actual que difícilmente pudo incluso imaginar Paulo Freire en dichos años. Por último, tampoco es el objetivo pedagógico de solo alfabetizar, comprendiendo que una educación popular (clásica o urbana) siempre es y será parte de objetivos políticos que van más allá.

Segundo, por esto hoy es quizás más atinente conceptualizar como *subalternidad urbana*, en tanto dichos sujetos —*educandos* en clave freiriana— se

---

1 Nota de los editores: Las comunas corresponden al nororiente de Santiago, siendo los barrios más ricos de la ciudad.

encuentran integrados *hacia abajo* a la sociedad por medio del consumo y el crédito, los medios de comunicación y las dinámicas sociales y culturales. Sin embargo, su posición de explotados, endeudados, desinformados y deseducados entre otras, los ponen en una situación de dominados y subalternos por dentro y en el corazón del sistema más que de marginados propiamente dichos. En un buen sentido, el propio modelo de capitalismo neoliberal financiero se sustenta justamente en la producción y el consumo incesante de dichos sujetos.

## **Dos caras**

La educación popular urbana se piensa desde las nuevas formas y tecnologías de dominación en el espacio de las ciudades; busca, por cierto, la subversión, y agrupa en su seno al menos dos formas o categorías en sus prácticas. Por un lado, se encuentran las formas *desescolarizadas* que, desde una mirada crítica y no tradicional, persiguen aislarse y negar la *escuela*, abstrayéndose de ella como instancia de dominación y como táctica de resistencia al sistema capitalista. Estas formas intentan construir sus cimientos prácticos desde la autonomía y la autogestión. Caben en esta, por ejemplo, justamente los campamentos, colonias infantiles, centros de madres, fiestas populares, etcétera.

Por otro lado y desde dentro del sistema, la segunda se refiere a aquellas formas de educación popular urbana que persiguen luchar contra la escuela como aparato de dominación capitalista colonial y que mantienen el control de esta, en adición con algunos de sus contenidos, metodologías y estándares. Todo esto con el fin justamente de transformarla en un espacio no solo de enseñanza y aprendizaje dialógico y mutuo de los actores vinculados en dicho proceso, sino también en un espacio de deliberación, autogestión y resistencia de estos. Esta se comprende como *contraescolarización* y alberga, por ejemplo, nivelación de estudios o escuelas autogestionadas y toda iniciativa que desde una perspectiva educativa crítica y anticapitalista se enmarque al interior de los límites institucionales y reconocidos por el estado capitalista colonial, o bien apunte a ellos de una u otra forma, como podría ser también, por ejemplo, un preuniversitario popular.

La educación popular urbana como práctica y teoría pedagógica desescolarizante y contraescolarizante debiese apuntar a la emancipación y liberación de los sujetos, sin embargo, simple y a la vez algo menos ambiciosamente, apunta a despertar, construir y potenciar afanes de liberación, en tanto tales procesos de emancipación son constantes, exploratorios, cotidianos e incabables, nadando en todo momento a contrapelo de la sociedad y por fuera

del aula como tal, situándose en un acto pedagógico en y contra la ciudad capitalista colonial patriarcal.

### **Sobre su sentido**

Como se desprende de lo anterior, la educación popular urbana hace parte de un proyecto político emancipatorio y se orienta a la disrupción del orden dominante en lo social, político, cultural, económico, y inclusive, en lo pedagógico; desescolarizando, contraescolarizando, autoeducando, co-educando, gritando lo silenciado, reflatando lo sumergido, mostrando lo oculto, y despertando lo dormido; resistiendo a la reproducción a la vez que intentando reproducir el afán de liberación, colectiva y horizontalmente.

Veamos algunos de sus principales, sentidos:

-La educación popular urbana como planteamiento pedagógico-práctico es en sí misma una práctica colectivo-educativa contextualizada cultural, lingüística y mediáticamente, que utiliza un lenguaje cercano y un conjunto de herramientas posibles que emanan de múltiples vertientes disciplinares como el teatro, la música, la pintura, el cine, la sociología, la filosofía, la historia, la geografía, la economía, e incluso las ciencias más duras como la física o la biología, entre otras. Su carácter transdisciplinario, se insurrecta ante el carácter monolítico y cerrado de la educación tradicional y apunta a un proyecto integral, holístico y sinérgico en constante construcción colectiva que apunte a potenciar la imaginación creadora de todos los participantes del proceso co-educativo.

-Utiliza los juegos como herramientas didácticas al mismo tiempo que películas o documentales, canciones, publicaciones como diarios, revistas; o cuestiones aún más básicas y cotidianas para el mundo urbano como teléfonos celulares. Todo esto con el fin de generar un aprendizaje lúdico, permanente, contextualizado, localizado y geopolíticamente asentado, usando de este modo, las mismas herramientas tecnológicas, digitales y formaciones artístico-culturales de la ideología dominante desde una perspectiva crítica, y comprendiendo así que las necesidades de aprendizaje se ven interpeladas —quíerese o no—por la propia *sociedad del espectáculo* (Debord, 1996) que despierta sentidos y sensibilidades difíciles de abordar desde los aspectos más clásicos como tizas o plumones, pizarras, laboratorios y “profesores.” El juego como elemento pedagógico adquiere una relevancia insospechada en tanto es en sí mismo una forma innovadora de aprendizaje que permite un desarrollo integral de sus participantes.

-La educación popular urbana en su contextualización debe ser inevitablemente una práctica territorializada. Sin embargo, y lejos de lo que muchos pensarían de la territorialización como una disminución o acotación del espacio de aprendizaje o una particularización de su proceso y teorización, dicha característica obliga —por cierto—al aprendizaje en terreno, y la co-construcción dialógica y dialéctica de conocimiento y, con este, la necesidad de ampliar desde la sala de clase (espacio más ínfimo de la educación formal) y la escuela (como espacio más amplio de la educación tradicional) al territorio, lo que implica que la escuela misma como espacio físico de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento sea el barrio, la comuna, departamento o ayuntamiento, y con ello convierte la ciudad como espacio urbano en su espectro más amplio —y particularmente la ciudad latinoamericana con sus evidentes antagonismos de clases, generalmente expresados también en el uso del espacio y lenguajes propios—, en una gran aula urbana con diversos y heterogéneos ambientes e interminables potencialidades de lugares de aprendizaje y abordaje de los “contenidos”:

-La educación popular urbana implica la participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un marco de confianza horizontal que apunte también a la afirmación de sí mismos como sujetos con miras a encauzar la indignación, las injusticias e inequidades, sacándolas del silencio. Legitimando y dispersando el poder en el aula a contrapelo de lo tradicional, y valorizando los conocimientos que cada uno de esos actores es capaz de desplegar en dicho proceso y que contribuyen en colectivo al resultado final.

-Es un aprender cotidiano de cada sujeto y experiencia. En este sentido, se observa un proceso dialéctico de enseñanza aprendizaje con al menos cuatro momentos, y que contribuye en síntesis a subvertir las relaciones de poder en dicho proceso. El primero es la relación con el aprendizaje que el sujeto individual involucrado es capaz de extraer del grupo como colectivo y viceversa. El segundo yace en la capacidad del educador de aprender del educando y viceversa. Ambos, como proceso colaborativo de apropiación progresiva y colectiva de los conceptos y temáticas abordadas. El tercero está relacionado con la vinculación dialógica entre el espacio educativo y la comunidad vinculada a ese espacio, traducándose en una relación entre lo local y lo global en donde el capitalismo, el antipatriarcado y el colonialismo son dimensiones de constante disputa. Y el cuarto nace de la vinculación e intercambio constante entre teoría, práctica y sistematización, y a partir de eso se construye colectivamente nuevo conocimiento para nuevas prácticas y nuevas prácticas *con* y *para* nuevo conocimiento influyendo a partir del análisis y la problematización

de las experiencias en los currículos educativos. Esta última, permite a su vez subvertir también el orden entre productores y consumidores de dicho conocimiento didáctico-pedagógico, contribuyendo y construyendo en cierto modo autonomía educativa.

En esta línea, la educación popular urbana es práctica transformadora, es aprendizaje en terreno y co-construcción de conocimiento, no son profesores y alumnos, sino participantes, educadores y educandos; no son horarios y campanas, sino momentos; no son filas de alumnos, sino círculos concéntricos; no son camisas, uniformes y corbatas; no son inspectores y castigos, sino compañeros, consejeros y estímulos; no son calificaciones, sino evaluaciones y sistematizaciones; no es verticalidad y repetición de saberes tradicionales, sino horizontalidad, exploración e indagación crítica; no son directores y disciplinamiento, sino asamblea, autogestión y poder popular. No es la reproducción de patrones sociales, culturales, económicos y políticos en la ciudad, ni mucho menos reproducción de la dominación, sino es resistencia y autonomía.

La transformación de la educación chilena en un mundo posneoliberal trae consigo la necesidad de modelos de conocimiento más abiertos, donde aquellos que participan del proceso educativo lo hagan desde roles diferentes a los que vienen arrastrando hace décadas como consumidores de ideas desplegando momentos de imaginación creadora, para así asumir la tarea de co-construir conocimiento como productores de saber valioso extraído de las propias experiencias vividas cotidianamente en dicho proceso. En tal sentido, la educación popular urbana es un ejercicio situado pero a la vez en constante movimiento y problematización colectiva y colaborativa, en el que se comprende que todos los participantes del proceso deben estar dispuestos a compartir su conocimiento con los demás. Todo esto con el fin de establecer un constante diálogo de esos saberes, donde son ellas y ellos los que van de uno u otro modo delineando su propio proceso de acuerdo a sus propios intereses y experiencias, buscando una vida en dignidad y construyendo aquí y ahora un mañana distinto.

## Referencias

Bourdieu, Pierre (2008) *Los Usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Castro-Gomez, Santiago (2007) "Decolonizar la Universidad". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

Debord, Guy (1996) *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Anagrama.

Fals-Borda, Orlando (s/d) *¿Es posible una sociología de la liberación?* Recuperado el 20/3/2015 de <[http://www.4shared.com/document/3lyWHjiu/Fals\\_Borda\\_-\\_Es\\_posible\\_una\\_so.html](http://www.4shared.com/document/3lyWHjiu/Fals_Borda_-_Es_posible_una_so.html)>.

Foucault, Michel (2008a) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, Michel (2008b) *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garcés, Fernando (2007) "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel Ramón (coord). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Jara, Oscar (2012) *La sistematización de experiencias: práctica para otros mundos posibles*. Montevideo: Biblioteca de Educación Popular.

Mejía, Marco Raúl y Manjarrés, María Elena (2014). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía, Marco Raúl (2013) *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*. Santiago de Chile: Quimantú.

Renna, Henry (2014) "Educación autogestionaria: Lo que silencia la reforma, lo que callan las demandas". En *Le Monde Diplomatique*. Recuperado el 20/3/2015 de <<http://www.lemondediplomatique.cl/Educacion-autogestionaria-Lo-que.html>>.

Zibechi, Raúl (2007) *La educación en los movimientos sociales*. Recuperado el 20/3/2015 de <<http://www.choike.org/nuevo/informes/3051.html>>.

## La lengua que los parió: resistencias al lingüicidio en Oaxaca

Andrea Caraballo

Hablamos mixe a pesar de las políticas de “solo castellano”, a pesar del esfuerzo del estado mexicano para impedirlo, hablamos mixe a pesar de los varazos en la mano por cada frase, de las multas, de las burlas, hablamos mixe a pesar de que no quieran reconocerlo como lengua y le llamen “dialecto”, hablamos mixe aun contra la política educativa de no mandar a los maestros a sus áreas lingüísticas, hablamos mixe a pesar de que la escuela se negó a alfabetizarnos en nuestra lengua, a pesar de que casi no se imprimen libros en nuestra lengua, a pesar de todo y contra toda la política del estado mexicano: HABLAMOS MIXE y le seguiremos, y nuestros hijos hablarán mixe también, por el puro gusto de no darles gusto.

Este fue un *post* en Facebook el 19 de enero de 2005 de Yásnaya Aguilar, lingüista y activista mixe que trabaja en el estado, por la revitalización de las lenguas indígenas en Oaxaca, México.

Nuestras historias como pueblos se construyen de muchas historias. Algunas se han publicado, otras no. Otras, muchas, han resistido y perdurado a través de la transmisión de saberes y la memoria de los pueblos. Muchas, muchas historias se transmiten de boca en boca, la oralidad en las comunidades indígenas ha sido y sigue siendo parte trascendental en la transmisión de la cultura, historia, leyendas, saberes locales, usos y costumbres, y lo que se conoce en estas tierras como *comunalidad*. Esa transmisión y organización local sigue siendo a pesar de todo, a través de las lenguas originarias de estos pueblos.

Solo en el estado de Oaxaca se hablan 14 lenguas diferentes y en algunas de ellas, como el caso del zapoteco, se pueden diferenciar más de 50 variantes. Esto significa que solo el zapoteco representa una enorme diversidad lingüística que resiste en diferentes grados y con diferentes estrategias internas a la homogeneización a través del español por parte del estado mexicano.

Sin dudas, a través del maestro se ha implementado en comunidades rurales e indígenas una de las políticas federales más fuerte de castellanización, pero también la resistencia de estos pueblos con sus diferentes estrategias ha sido más diversa aún, aunque parezca, en algunos casos, casi imperceptible.

Nadie tiene la oportunidad de elegir el color de piel antes de nacer, antes



de ser paridos, como tampoco podemos elegir nuestra nacionalidad, la cultura en la que seremos educados los primeros años de nuestras vidas y con ella nuestra lengua materna. Pero cada persona y cada pueblo deberían poder tener luego el derecho a mantenerla, defenderla y transmitirla a su descendencia sin que se discrimine por eso o se le imponga cambiarla por capricho a formar una identidad ajena y artificial.

Tanto el trabajo de la activista mixe, Yásnaya Aguilar, en la visualización de la responsabilidad del actual estado-nación en el lingüicidio, como el trabajo de los maestros sindicalizados y educadores en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Embio) para formar maestros bilingües, es a lo que me referiré en las siguientes páginas, no sin antes aclarar que será imposible abordar la complejidad lingüística y sus resistencias en un estado con tanta diversidad cultural, lingüística y de estrategia de luchas locales, e incluso con fuertes desafíos internos, como lo es el estado de Oaxaca en México.

### **Desde que los otros llegaron**

Canek dijo: Hace años leí libros donde se contaba la historia de estas tierras. Los leí con placer y me entretuve en el conocimiento de los sucesos antiguos y en el razonar de las gentes que fueron. Una vez mi padrino me dijo: Los libros fueron escritos por los hombres que ganaron estos lugares. Mira con cuidado las razones puestas en sus páginas, porque si te entregas desprevenido, no entenderás la verdad de la tierra sino la verdad de esos hombres. Léelos, sin embargo, para que aprendas a odiar la mentira que se dice dentro de los pensamientos de los filósofos y dentro de la oración de los devotos.

Y así aprendí —concluyó Canek— a leer, no la letra, sino el espíritu de la letra en todas esas historias.

Emilio Abreu Gómez, *Canek*.

En el siglo XVI Europa inicia en América una invasión por vía de las armas y la religión, imponiendo un nuevo pensamiento con nuevos códigos, imágenes, lengua, palabras. La colonización del pensamiento como herramienta de dominio ha sido un mecanismo utilizado por algunos pueblos invasores, aunque en grados diferentes. La palabra *chocar*, hablando de dos partes significa “encontrarse violentamente una con otra”; esto es exactamente lo que aconteció en América, un choque entre diferentes formas de pensamiento. El choque de cosmovisiones, y la imposición de un pensamiento que no escuchó al otro y que terminó imponiendo una nueva historia. Los europeos con su “desarrollo” espiritual vinieron a sacar de una supuesta “ignorancia” a los pueblos indíge-

nas, extirpando la idolatría. Esta es la versión oficial de los sucesos, esta es la historia que se nos ha impuesto como verdadera.

La guerra de invasión y el inicio de la colonización se presentaron en todas las áreas culturales de los pueblos antiguos. La organización social, política, religiosa, las lenguas, las danzas, los cantos, la antigua escritura, entre otros elementos que constituyen la cultura de un pueblo, fueron despojados de su contenido y suplantados por los occidentales.

Como bien sabemos tal vez la principal y más violenta de las colonizaciones que ha sufrido nuestra América fue la llegada de los españoles en 1492. Sin embargo, fue a partir de la creación del estado-nación, en este caso la creación de México que se perpetúa desde su conformación, que se vio la mayor violencia de despojo lingüístico en pro de una identidad única como nación, la cual se enfrenta a las contradicciones por forzar una homogeneidad en todo el territorio mexicano.

Quiénes han contado, escrito, hablado la historia, y en qué lengua se ha hecho, es justamente uno de los asuntos que trataremos a continuación. La imposición de la lengua unificadora con el español, desde la colonia hasta luego de creado el estado-nación, ha sido sin dudas la política lingüística más fuerte que ha llevado México en toda su historia.

## **#Fueleestado**

Hay cientos de historias de reprimendas por hablar una lengua indígena en las comunidades, algunas pocas de estas historias han sido filmadas, registradas y se pueden encontrar publicadas inclusive en internet. No obstante, la gran mayoría no han sido denunciadas en ningún organismo estatal ni comunitario, pero son historias que se repiten de boca en boca, que se conocen entre la gente. Cuenta Yásnaya que se enteró hace muy poco de una niña a la que colgaron boca abajo por hablar nahuatl en su salón de clases; hay otros casos donde se mandaba a los niños a limpiar los baños en la escuela por hablar una lengua indígena. A lo largo de la historia hubo castigos como multas, azotes, cárcel en las comunidades, o incluso, relata Yásnaya, personas que en algunas comunidades pasaban por las casas en la noche para oír si los padres le estaban hablando a sus hijos en mixteco para luego amonestarlos, y si se reiteraba debían pagar multa. El estado ha contado desde las políticas lingüísticas con espías del castellano en algunas comunidades indígenas.

De las 7.105 lenguas que se hablan en el mundo, según datos proporcionados por el *Catálogo de lenguas amenazadas*, aproximadamente el 0,2 % de la

población mundial habla casi la mitad de ellas. Es posible que haya miles de lenguas extintas pero, de las que se conocieron, 635 lenguas son extintas y 227 se extinguieron después de 1960. La velocidad de la extinción fue mucho más fuerte en los últimos 50 años. Yásnaya Aguilar relaciona esta proporción con el hecho de que los pueblos en los que casi la mitad de la diversidad lingüística del mundo está depositada, son pueblos que quedaron encapsulados dentro de países, estados-nación, a quienes les niegan casi siempre la capacidad de autodeterminación. Las lenguas que hablan estos pueblos, que no alcanzaron a constituirse en países independientes por diversos motivos, se enfrentan a la ideología de estados-nación únicos y homogéneos en los que la diversidad de lenguas ha sido tratada casi siempre como una amenaza. Un estado, un país, una bandera, un himno, una sola lengua, esa es la ecuación.

Los números son muy evidentes, no es raro que en toda la historia de la humanidad nunca haya habido un lingüicidio como el que está sucediendo ahora, en la época de los estados-nación en el mundo. En el caso de México los números también son muy claros. Después de 300 años de colonia, alrededor del 65% de la población hablaba una lengua indígena; en la actualidad, 200 años después de creado México como nación, solo el 6,5% de la población habla una lengua indígena.

En la actualidad, la realidad lingüística en las zonas con un alto grado de población indígena se caracteriza por una situación de diglosia con bilingüismo parcial: el español ocupa el lugar de lengua dominante y de comunicación en las ciudades, así como entre las comunidades indígenas y el mundo exterior. La lengua indígena ve reducido su ámbito a la comunicación familiar y espontánea al interior de las comunidades entre poblaciones rurales, donde se ve cada vez más amenazada por la expansión del español.

A nivel oficial, en la primera mitad del siglo XX, hubo un programa de castellanización forzada, y durante ese programa se convenció a muchos de los maestros y profesores; y efectivamente, en los hechos estaban muy convencidos, ya que sin dudas a través de la educación se ha desarrollado la principal política lingüística que ha habido en México.

### **El castellano: un mar que gana terreno**

Se dice en Oaxaca que el Ixcateco de Santa María Ixcatlán tiene solamente nueve hablantes, también se dice que una de las lenguas más difíciles de aprender es el chinanteco, la cual tiene cerca de 11 variantes; pero no hay un número aproximado para saber qué cantidad de hablantes tiene cada una de ellas.

En México, se adolece mucho de diagnósticos adecuados; los que se tienen como “datos oficiales” (y pueden ser consultados en la página del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-Inali) no son nada adecuados, normalmente lo que hacen estos datos estadísticos es sumar la cantidad de hablantes. Esos números dicen que el zapoteco está muy vivo porque lo hablan miles de personas, es la lengua más hablada en Oaxaca; pero no detallan que el zapoteco es un conjunto de lenguas en el que algunas son tan distintas entre sí como el italiano del español o las lenguas románicas, entonces no hay un diagnóstico fino que diga realmente el estado de cada variante del zapoteco.

Yásnaya, a través de su trabajo en la biblioteca Juan de Córdoba, cuenta que están tratando de hacer una metodología para ver por comunidad la situación y efectuar un diagnóstico que permita realizar proyecciones para entonces poder decir que si la pérdida se mantiene igual en cierto tiempo habrá desaparecido tal lengua en tal comunidad. Hasta ahora esto no existe, lo más cercano es un catálogo de Inali con abstracciones nada relacionadas con la realidad. Entonces, se puede saber de una lengua que tiene menos de 10 hablantes y deducir que está en peligro. Pero pareciera que el mixteco, como tiene muchos hablantes, no está en peligro de extinción, aunque en realidad no hay ninguna lengua que esté ganándole terreno al español. Como dice Yásnaya, esta situación es como una isla en la que el mar del español va ganando y no hay ninguna isla que esté creciendo dentro de ese mar, entonces esa isla que está muy chiquita importa; pero si hay otra isla que no está tan chica pero mantiene una pérdida de territorio muy fuerte, también debería ser cuidada.

Yásnaya comparte que están tratando de hacer una metodología, ensayando con lenguas mixtas para complementar los datos que existen en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), aunque lo realmente útil sería que cada comunidad pudiera hacer un censo social lingüístico; y eso es lo que esperan realizar, un manual de cómo hacer ese censo.

En México mucha gente utiliza los números de hablantes, pero los números de hablantes no significan mucho en este caso, ya que a veces se puede tener 1.000 hablantes de una lengua y ese 1.000 representa el uno por ciento de toda la comunidad que la hablaba, lo que significa que sí se encuentra en riesgo. Pero si hablamos de una comunidad que tiene 500 hablantes, y de esas 500 personas el 80 % habla la lengua y en la siguiente generación siguen siendo el 80 % o más podríamos decir que esa lengua es muy vital. O sea que, estar en riesgo tiene relación con la proporción, con los grupos de edad en que se habla la lengua; y, en conjunto, esos datos necesitan trabajarse estadísticamente. Aún se necesitan buenos diagnósticos e índices de vitalidad para cada comunidad,

trabajos estadísticos y cualitativos. Sin embargo, aun sin esa especificidad, se puede decir que en general todas las lenguas están amenazadas, todas están en peligro de extinguirse porque ninguna tiene el estatus que tiene el español.

### **Otras formas de aprender**

Yásnaya cuenta que aprendió a escribir en mixe cuando tenía 20 años, y que esto ocurrió porque estudió lingüística y tenía la curiosidad, pero reconoce que no hay muchos espacios para aprenderlo, aunque cada pueblo tiene procesos muy diferentes. Hay dos sistemas en Oaxaca, uno que se llama sistema federal o formal (como si el otro fuera informal) y otro que se llama sistema bilingüe o sistema de educación indígena. Pero no todos los pueblos que son indígenas tienen escuelas bilingües, como Ayutla, su comunidad, que no la tiene.

Ella relata que se piensa que da prestigio o que es mejor que la escuela solo sea en español. Recuerda que cuando era niña lo bilingüe significaba de peor calidad, entonces los maestros bilingües ganaban menos, tenían peor preparación, todo era peor. Cuenta, además, que cuando fue por primera vez a Ciudad de México, siendo todavía una niña, oía que decían “secretaría bilingüe” y ella pensaba que esto hacía referencia al nahuatl y al español y encontraba que se valoraba como algo positivo, al contrario de lo que ocurría en su pueblo. En Ciudad de México la palabra bilingüe no tenía una connotación negativa, pero lo que ella no sabía era que se refería a inglés y español. No todo bilingüismo es igual de deseado.

Entonces en mi escuela nunca me iban a enseñar a escribir mi lengua, incluso, teníamos muchas presiones para que no la habláramos dentro del salón de clases; y en el otro sistema, hasta donde yo conozco, hay un gran problema general, y es la desorientación lingüística, es decir, de qué te sirve que tengas profesores que te hablen una lengua indígena si no están ejerciendo en sus áreas lingüísticas, o sea tú no puedes garantizar el derecho a toda persona de recibir la educación en su lengua si el profesor no la habla.

La situación es que hay maestros mixtecos o maestros mixes que están en zonas chatinas y chatinos en zona mixe, por lo que es difícil que se pueda realmente dar educación bilingüe; aunque muchos llamen educación bilingüe al hecho de tener todas las materias en español y dos o cuatro horas a la semana en mixe. Yásnaya considera que si la educación no usa la lengua materna como método para adquirir nuevo conocimiento (el que sea), no puede llamarse bilingüe. Salvo algunas excepciones, el sistema no es bilingüe, nada

más lo es en nombre. A esto le sumamos que muchos de los maestros que sí están en sus áreas lingüísticas, o no saben leer y escribir en su lengua o no cuentan con materiales disponibles para ello. Hay muchas excepciones, y eso también hay que decirlo, en general se necesita tener una cultura escrita y creativa, lo cual implica un proceso comunal que va más allá de la escuela y el maestro. Hay personas, en el caso de la lengua mixe, que leen mixe, pero no hay material para leer; en otros casos se publican materiales que no encuentran lectores.

En el caso mixe hay una asociación civil que organiza la “Semana de vida y lengua mixe” desde hace 30 años y que propuso un abecedario único. Luego se fue convirtiendo en algo más complejo y ahora hay clases para principiantes, avanzados, niños y adultos. Se hacen escuelas de verano en las que hay muchas actividades y se puede aprender a leer y escribir. Las sedes van cambiando, pero este esfuerzo alcanza a muy poca gente, no es algo masivo, y en cada comunidad indígena la situación es diferente, hay pueblos que no se han puesto de acuerdo sobre qué abecedario utilizar, otros en los que las personas se pelean porque hay que escribir algo de tal o cual manera. La escuela no es un espacio real para alfabetizarse en su lengua materna, aun en estos tiempos, aun llamándose bilingüe.

Yásnaya reconoce que se ha avanzado en el reconocimiento legal a partir de una ley general de reconocimiento de los derechos lingüísticos. En la ley estatal de educación se considera esto, pero hay algo que se llama la brecha de implementación. Yásnaya manifiesta tener miedo a que se simule la existencia de un sistema bilingüe; considera que es peor, porque cuando no había reconocimiento se podía reclamarlo, pero cuando parece que existe y hay todo un sistema que tiene un nombre, entonces mucha gente hispanohablante cree en ese supuesto bilingüismo.

Yásnaya cree que en las comunidades apenas está surgiendo la demanda y que esta no es suficiente aún, porque ha sido mucho el tiempo que les han hecho creer que sus lenguas no sirven, incluso algunos profesores han intentado hacerlo, muchos padres se oponen, obviamente a consecuencia de un sistema con tanto racismo y discriminación. Se empieza a creer que el español es lo mejor, se asocia a progreso, y obviamente esos padres quieren lo que creen mejor para sus hijos. También resulta que a mucha gente le ha ido muy mal hablando mixe, entonces no quieren lo mismo para sus descendientes. Ha habido reclamos sobre eso pero a veces ya es muy tarde.

A media hora de la ciudad de Oaxaca de Juárez, en Tlacoahuaya, está la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Enbio), que ha sido la prime-

ra escuela especializada en crearse a nivel nacional con el propósito de formar maestros indígenas que trabajen luego en sus propias áreas lingüísticas. En la actualidad, hay 16 escuelas que dan esta licenciatura en el país, en Oaxaca fue fundada en el año 2000 y la que le siguió fue la de Cherán, en Michoacán. Los requisitos para el ingreso es que los estudiantes tengan bachillerato terminado, hablen una lengua del estado de Oaxaca (se acepta también de otros estados cercanos) y tengan conocimiento de su cultura, porque solamente de esa manera las herramientas teóricas, metodológicas y lingüísticas que la normal les proporciona serán utilizadas para fortalecer su identidad cultural.

En esta escuela se forman maestros para educación preescolar y primaria, aunque a veces son asignados en otras categorías por la demanda de sus pueblos. Aquí se da formación en lo específico de lengua e interculturalidad, es decir, los estudiantes aprenden a leer y escribir su lengua (ya la hablan), de manera que, cuando terminan su tesis, la entregan en forma bilingüe, ya sea mazateco-español, triqui-español o amuzgo-español. Por lo general, hacen sus servicios en sus regiones para que puedan probar lo que aprendieron en la escuela.

Se van un año de servicio y en ese tiempo ponen a prueba un proyecto didáctico, un proyecto desde su formación. Los maestros los acompañan dos o tres veces al año para ir viendo el trabajo que realizan en sus comunidades.

La escuela se basa en el sistema curricular nacional de formación; sin embargo, la escuela, en ese mapa curricular, incide y cambia contenidos, metodologías, recursos, estrategias o métodos que respondan precisamente al objetivo fundamental que tiene la escuela. Tienen reuniones con los pueblos, para que en ellas los estudiantes analicen sus problemáticas como pueblos originarios, trabajen sus propios proyectos y vayan defendiendo su identidad cultural.

La Enbio tiene la posibilidad de hacer eso a lo que llaman transversalidad en el curso, de darle enfoque intercultural y bilingüe, ya sea en historia, en matemáticas o en otras áreas. Por ejemplo, en matemáticas se recuperan elementos de la etnomatemática, que es cómo miden los pueblos, cómo ven el tiempo, cómo lo viven. En ciencias naturales, cuáles son los tipos de plantas, cómo es la vida y la relación del pueblo con la naturaleza. En historia, cuáles han sido las políticas que de alguna manera el estado mexicano ha impuesto, algunas muy agresivas para los pueblos originarios. Todo enfocado a que el alumno cuestione de alguna manera la historia que se intenta presentar desde el gobierno.

En las prácticas, trabajan lo que llaman saberes comunitarios, o sea, las prácticas que los pueblos tienen, las prácticas que hacen. Un saber puede ser

de dominio general, por ejemplo, un pueblo que se caracteriza por hacer pan, un pueblo que hace huaraches, que teje hamacas o trabaja los alebrijes.<sup>1</sup> Entonces los alumnos van y observan cómo van a trabajar ese saber comunitario, convertir eso en trabajo didáctico y articularlo con todas las asignaturas.

En el caso de los alebrijes el estudiante se da cuenta de que con esa artesanía se pueden trabajar todas las asignaturas del plan de estudio de primaria. En historia, puede ver desde cuándo se hacen, dónde y cómo, en ciencias naturales de dónde se sustrae la materia prima, en geografía dónde se dieron primero; todo eso hablado en su propia lengua indígena y atendiendo también a cómo se escribe. Así, podría tocar toda una gama de temas alrededor de ese saber comunitario. De esta manera, se busca que los chicos de la comunidad fortalezcan su identidad desde niños.

En la Enbio, cuando los chicos planean en esta lógica, sienten que trastoca la manera en cómo se ha venido dando el trabajo docente, trabajar alrededor de un tema comunitario y poder involucrar a los padres de familia, a un anciano que vaya a contar la historia. Esa ha sido su experiencia y aunque reconocen que no ha sido del todo exitosa, que han tenido altibajos a eso apunta su trabajo.

Cómo trabajar la lengua es importante, pero en sus propias áreas lingüísticas. Los estudiantes van a otros lugares para conocer que esto tan importante no está ocurriendo nada más en su pueblo, sino que también sucede con los amuzgos, o los ayuc. Pero ya luego de dos años se dedican a su propia área lingüística para reconocer y ver qué proyectos pueden hacer para su región cuando egresen.

## **Estas y otras resistencias**

El mapa de resistencias en Oaxaca es algo muy difícil de trazar. Las diferentes realidades de resistencias lingüísticas en los más de 570 municipios que componen el estado son imposibles de abarcar en este resumen.

Además del trabajo —comentado antes— que se está haciendo por parte de diferentes activistas y de la Sección XXII de magisterio, ha actuado Paz Luengas, una mujer mixteca, que encabezó la caminata a favor de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México que dio inicio el pasado 21 de febrero de 2015.

Acompañada de varios miembros de su comunidad, Paz inauguró oficialmente la travesía que los llevará de la ciudad de Oaxaca a Ciudad de México.

---

1 Esculturas hechas de copal pintadas a mano en vivos colores



Durante la caminata, prevén ir documentando las violaciones a los derechos lingüísticos que sufren los hablantes de lenguas indígenas. Paz y los comuneros que la acompañan han hecho un llamado a todas las personas que quieran unirse a su causa o que gusten hacer entrega de evidencias, casos o denuncias sobre la manera en que sus derechos lingüísticos están siendo vulnerados.

La comisión que preside Paz Luengas a petición de la asamblea de su comunidad tiene como objetivo entregar, además de las denuncias acumuladas en el camino, un pliego petitorio al titular del Poder Ejecutivo, a la Cámara de Diputados y a la Suprema Corte de Justicia. Paz Luengas explica las características de este pliego petitorio en mixteco a los medios de comunicación (que han tenido que solicitar un intérprete ya que, desafortunadamente, siendo monolingües en español no cuentan con los conocimientos básicos de la lengua mixteca):

Hemos estado reflexionando sobre nuestros derechos lingüísticos y sobre la vitalidad de las lenguas de Oaxaca, México y el mundo. Creemos que la existencia de muchas lenguas es un elemento fundamental para la construcción de la paz, del diálogo entre las culturas y de un futuro con vida digna para todos los humanos. Creemos también que el papel del estado mexicano en la acelerada muerte de las lenguas ha sido fundamental, por eso pedimos ahora que, reconociendo los errores de antaño, tome medidas efectivas para respetar los derechos lingüísticos de todos los mexicanos, de esta manera puede contribuir a frenar la pérdida de la diversidad lingüística. Hemos dividido nuestras demandas en dos apartados: peticiones generales y peticiones puntuales que deben atenderse a la brevedad posible.

**Peticiones generales:**

- Respeto a los derechos lingüísticos de todos los mexicanos.
- Una disculpa pública de parte del estado mexicano por las políticas castellanizadoras que ha implementado, por los castigos físicos y psicológicos que sufrieron los hablantes de lenguas originarias y por el consecuente decremento en el número de hablantes.
- Hacer cumplir la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México.
- Ayudar en la realización de un diagnóstico detallado de la vitalidad de las lenguas de México.
- Facilitar espacios de capacitación para el fortalecimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas de México de una manera armónica.
- Condicionar las concesiones que otorga el estado a los medios de comunicación masiva a nivel nacional: para obtener una concesión será necesario que la programación refleje proporcionalmente la diversidad lingüística del país.

- Hacer una campaña efectiva contra la discriminación a las personas que hablen una lengua distinta del español.

**Peticiones puntuales:**

- Crear un centro de capacitación en nuestra comunidad para adquirir los conocimientos técnicos necesarios para trabajar por el fortalecimiento de nuestra lengua.
- Hacer posible que en las escuelas de nuestra comunidad, el mixteco sea la lengua de instrucción en la mayoría de las materias impartidas y que cada escuela cuente con un profesor experto en enseñanza del español como segunda lengua.
- Capacitar y contratar a un intérprete para la atención que recibimos en el centro de salud de nuestra comunidad.
- Capacitar y contratar a un intérprete que auxilie a las personas de nuestra comunidad cuando se enfrentan al sistema de justicia estatal.
- Crear una imprenta comunitaria en la que podamos crear el material impreso necesario para retomar nuestra tradición escrita que se vio interrumpida con la creación del estado-nación.
- Apoyar para la creación de una radio y una televisión comunitarias en mixteco.
- Aceptar documentos escritos en mixteco como documentos oficiales.

(Este país. Tendencias y opiniones, 2014)

Por ahora, estas son sus principales demandas, y agrega:

Sabemos que una parte importante del fortalecimiento de nuestra lengua será la participación de nosotros, los propios hablantes, pero, sin duda, el cambio en las actitudes del gobierno hacia la diversidad lingüística, es fundamental. Sabemos que estas peticiones solo son un comienzo pero creemos que deben expresarse de la manera más concreta posible. Vamos hacia allá, a que nos escuchen en nuestra lengua (Este país. Tendencias y opiniones, 2014).

Después de plantear estas ideas, Paz Luengas, en nombre de su comunidad, dio el primer paso de una larga caminata hacia la Ciudad de México. En el camino irá recibiendo más peticiones, sugerencias y denuncias sobre la violación de los derechos lingüísticos y sobre el futuro de la diversidad de lenguas, no solo en Oaxaca, sino en todo México.

## Referencias

Aguilar Gil, Yásnaya. *Lo lingüístico es político (Putsktu'u: Japutskjëtstjatu'u)*. Recuperado el 10/03/2015 de <http://www.tierradentro.conaculta.gob.mx/lo-linguistico-es-politico-putsktuu-ja-putsk-jets-ja-tuu-2/>

De la Garza, Yolanda; Kalman, Judith; Malkholuf, Cesar; López Cruz, Gerardo; Dierks, Bárbara; Kissko Nadeau, Michael; Cortés, Martha Elena, Iwai, Junko (1982) *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social. Etnolingüística. Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües.

Este país. Tendencias y opiniones (2014) Recuperado el 20/03/2015 de <http://estepais.com/site/2014/mujer-mixteca-encabeza-caminata-a-favor-de-los-derechos-linguisticos-una-ficcion/#sthash.OhdyhJ9X.dpuf>

Illich, Ivan (2013) *La sociedad descolarizada*. Querétaro: El Rebozo, Palapa Editorial

Itzá Eudave, Eusebio (2013) *TLAZOHTEOTL Entre el amor y la inmundicia. La colonización de la palabra y los símbolos del México antiguo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Luna, Jaime (2013) *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Secretaría de Cultura del Gobierno de Oaxaca y Dirección General de Culturas Populares e Indígenas del Conaculta.

Meyer, Lois y Maldonado, Benjamín (Coord) (2012) *Comunalidad, educación y resisitencia indígena en la era global: Un diálogo con Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. Oaxaca: CMPIO, CSEIIO, Secretaría de Asuntos Indígenas

Cardozo Jiménez, Rafael y Robles Hernández, Sofía (compiladores) (2007) *Floriberto Díaz. Escrito. Comunidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM

Educación: lo público, lo privado y lo común.





# debates en la coyuntura

contrapunto





# Entre la izquierda subalterna que no acaba de morir y la izquierda antagonista que no termina de nacer<sup>1</sup>

Massimo Modonesi

En tiempos convulsionados como los que estamos viviendo, es imperativo detenerse a reflexionar sobre el estado crítico de la izquierda mexicana como condición para poder imaginar o vislumbrar rumbos alternativos.

Decir que la izquierda mexicana está en crisis se convirtió en un lugar común que, aunque haya ido apareciendo y reapareciendo a lo largo de la historia reciente, se instaló en los últimos años como una convicción generalizada en la opinión de ciudadanos y analistas, y en particular —lo que es más significativo y disruptivo en clave histórica— en una generación entera, con una creciente animadversión desde la masacre de Iguala y la desaparición forzosa de los 43 normalistas de Ayotzinapa. Una generación que, desde el #YoSoy132<sup>2</sup> y pasando por el movimiento actual, se moviliza y politiza sin rumbos claros ni cristalizaciones organizacionales durables pero con fuerza, radicalidad y potencial subversivo que, aun en ausencia de firmes anclajes clasistas y prístinas referencias ideológicas, parece ser la única esperanza para la construcción-reconstrucción de una izquierda antagonista y antisistémica con cierta presencia e influencia en México.

La idea de crisis, con su polisemia, permite enfocar dos niveles problemáticos y estrechamente articulados de la vida de las izquierdas, el del desgaste o desaparición de sus formas “efímeras” (partidos, organizaciones o movimientos), y también el debilitamiento y al mismo tiempo la oportunidad de revivificación de la izquierda como movimiento histórico, como conjunto de distintas y difusas formas de organización, como posturas y prácticas políticas surgidas de un marco común de ideas y actitudes, en particular de una

---

1 El presente artículo fue originalmente publicado en revista de crítica militante Memoria 253, 2015. México. (revista-memoria.mx)

2 Movimiento ciudadano conformado en su mayoría por estudiantes mexicanos de educación superior, tanto de instituciones públicas como privadas, residentes en México, así como residentes y simpatizantes en más de cincuenta ciudades del mundo. El movimiento buscaba la democratización de los medios de comunicación, la creación de un tercer debate entre los candidatos presidenciales y el rechazo a la imposición mediática de Enrique Peña Nieto como candidato en las elecciones presidenciales 2012.



cultura de la crítica y una disposición a la lucha. Decía Gramsci que la crisis era un interregno entre lo viejo que moría y lo nuevo que nacía. Esto podría traducirse, en el México de hoy, en la sobreposición de la crisis de una izquierda subalterna que no termina de morir y la emergencia de una izquierda antagonista que no acaba de nacer.

En el afán de contribuir a descifrar este entrecruzamiento, en los párrafos siguientes, antes de referirme a la específica crisis histórica de la izquierda subalterna, repasaré las que considero raíces y pasajes históricos de la crisis general de la izquierda en México para posteriormente concluir con algunas reflexiones sobre las oportunidades que abre la coyuntura actual en la óptica de la construcción de un polo de izquierda antagonista.

### **Raíces y pasajes de la crisis de la izquierda mexicana**

Para evitar circunscribir el trillado tema de la descomposición del perredismo al análisis de las culpas, traiciones o responsabilidades de los grupos dirigentes, puede resultar útil alargar la mirada y revisar brevemente algunos pasajes “críticos”, es decir, generadores de crisis, puntos de inflexión de la configuración-desconfiguración de las izquierdas mexicanas, evidenciando los procesos de fondo, bajo la hipótesis de que solo revirtiéndolos o subvirtiéndolos desde esta misma profundidad surgirán-resurgirán izquierdas a la altura de los desafíos que enfrentamos.

La crisis de la izquierda mexicana en su conjunto tiene un trasfondo histórico y, por ello, una profundidad societal que no se puede menospreciar bajo riesgo de caer en un voluntarismo superficial. En este nivel, más alto y más profundo a la vez, aparece la cuestión central, solo parcialmente condicionada por los aciertos-desaciertos de los grupos dirigentes: los vaivenes de la lucha de clases en México no soportaron, sostuvieron o impulsaron uno o varios proyectos de izquierda antisistémica sólidos, expansivos y duraderos, sino más bien cobijaron fenómenos esporádicos e inorgánicos de movilización.

Se podría fácilmente argumentar que eso ocurrió en México como en otras partes del mundo, en correspondencia a una época de restauración neoliberal. Sin embargo, por lo menos en América Latina, a contracorriente de esta tendencia general, existen experiencias mucho más significativas en cuanto a sus resultados tanto institucionales como a sus dinámicas y arraigos sociales y, en México, en 2006, no se estuvo lejos de un escenario “latinoamericano”, es decir, de una crisis política generada por la irrupción de un movimiento

popular, que podía haber dado lugar a un gobierno progresista encabezado por Andrés Manuel López Obrador.<sup>3</sup>

Sin la pretensión de sintetizar décadas de historia del tiempo presente mexicano en unos cuantos párrafos, me parece que es necesario señalar y posible enlistar algunos pasajes críticos, a los cuales aludía arriba, para tratar de dar un panorama de época. Una época que arranca en 1988, un año antes de la fecha que marca el giro de la historia mundial, demostrando que la caída del muro de Berlín no fue el acontecimiento decisivo para la izquierda mexicana.

El movimiento democrático de 1988, a pesar de la derrota que implicó la objetiva consumación del fraude electoral, dejó un saldo político subjetivo y organizacional importante en tanto reanimó y articuló varios sectores de izquierda<sup>4</sup>, al mismo tiempo hay que recordar cómo estos no lograron impulsar un ciclo ascendente de luchas y tuvieron que replegarse inmediatamente en una línea defensiva frente a la ofensiva del neoliberalismo salinista, cuyo carácter ilusorio fue desmitificado con eficacia no por la presión de la izquierda existente en ese momento, sino por el levantamiento zapatista de 1994, seis años después, años de resistencia que costaron muchas derrotas políticas (e ideológicas ya que fueron los años hegemónicos del neoliberalismo) y muchos asesinatos de militantes de izquierda.

Desde 1994, el impacto del zapatismo abrió un nuevo ciclo de luchas y de antagonismo en el cual se forjó una nueva generación de militantes que se proyectó a nivel internacional en los albores del altermundismo e inauguró una serie de tendencias novedosas en el terreno de los imaginarios y los discursos, así como en las dinámicas organizacionales. Al mismo tiempo, a pesar de tan promisorias perspectivas y de una centralidad simbólica y política entre 1994 y 2001, el zapatismo quedó atrapado en la fallida táctica de forcejeo-negociación con el estado y no logró generar una ruptura real en la política nacional. Mientras el zapatismo alternaba resistencia local en Chiapas, presión y agitación a nivel nacional, el PRD —después de la decepción de la elección presidencial de 1994— ganaba espacios en gobiernos estatales con la esperanza de un lenta acumulación de fuerzas, una larga marcha en las instituciones que se estrelló

---

3 Esto no implica idealizar a los gobiernos progresistas latinoamericanos que, en sentido crítico, caracterizo como revoluciones pasivas para enfatizar la dimensión de la desmovilización y del control social. Ver: Massimo Modonesi (2013). "Revoluciones pasivas en América Latina. Una aproximación gramsciana a la caracterización de los gobiernos progresistas de inicio de siglo". En: Massimo Modonesi (coord.). *Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci*. México: FCPyS-UNAM.

4 Aun cuando, como lo argumenté hace más de 10 años en el libro *La crisis histórica de la izquierda socialista mexicana* (2003), el nacimiento del Partido de la Revolución Democrática (PRD) implicó la muerte de las izquierdas socialistas mexicanas, el cierre del ciclo histórico de otra "forma" de la izquierda mexicana.

en la alternancia gatopardista orquestada por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN).

Apenas un sexenio después del histórico levantamiento de 1994, en 2000, el sistema político se reconfiguró en un nuevo formato conservador, pasó del derrumbe del salinismo, de la crisis múltiple y orgánica (económica, del neoliberalismo hegemónico y del sistema de partido de estado) a una lograda reconfiguración conservadora, al eficaz cierre de filas de las derechas mexicanas. Mientras tanto, es cierto, no dejaban de darse luchas sociales, obreras, campesinas, indígenas, ordinarios escenarios de conflicto y de antagonismo difuso, irreductibles en sociedades capitalistas, pero tendencialmente dispersos, efímeros, sin producir acumulación ni articulación política y con resultados contradictorios, generalmente no alcanzando sus demandas. La persistencia de un entramado de organizaciones gremiales tendencialmente progresistas, clasistas y combativas es condición necesaria pero no suficiente para que prospere una izquierda antagonista y antisistémica.

En este clima conservador se inserta la retirada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) después de la marcha del color de la tierra en 2001, a raíz del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, cuando dejó de asumir iniciativas políticas de alcance nacional y se replegó en la construcción de la autonomía de hecho, para volver solo cuatro años después a lanzar la propuesta de La Otra Campaña. La huelga de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) puede servir de ejemplo de lo contradictorio de las luchas de esta época. Un movimiento que arrancó con fuerza y legitimidad y obtuvo resultados objetivos al impedir la introducción de las cuotas, posteriormente se fragmentó, enroscó y terminó con un lamentable saldo negativo en términos subjetivos, restando más de lo que había logrado sumar respecto de la construcción de espacios de organización y capacidades de movilización. El mal sabor de boca que dejó la huella de 1999 no se debió tanto al desenlace represivo sino a que una victoria concreta, el ejercicio del poder de veto de frenar la reforma que abría la puerta a la privatización en la UNAM, se convirtiera en una ocasión perdida para fortalecer a la izquierda adentro y afuera de la universidad y contribuyera más bien a debilitarla.

Entre 2001 y 2005, entre el repliegue del zapatismo y la involución institucionalista del PRD, las esporádicas y desarticuladas luchas sociales quedaron huérfanas de referentes políticos izquierdistas y, en el mejor de los casos, generaron y sostuvieron valiosas trincheras comunitarias. La coyuntura de 2006 llegó así, como lo había hecho el zapatismo en 1994, como un relámpago en un cielo despejado, luminoso pero efímero, espectacular pero solitario, anunciando una tormenta que

no llegó. Por no ser el producto de una acumulación de fuerzas en el contexto de un sostenido ciclo antagonista de intensificación de lucha de clases, no logró provocar una ruptura sistémica, ni siquiera una brecha política a nivel institucional, como ocurrió en varios países latinoamericanos alrededor de ese año.

En las grietas que se abrieron en el temblor político de 2006 se vivieron experiencias de movilización de gran magnitud e intensidad que polarizaron la sociedad mexicana y reavivaron el clasismo —aun una versión plebeya— como principio político-ideológico en un país en donde el interclasismo había sido históricamente, desde la revolución de 1910-1920, el dispositivo hegemónico, de la mano de su correlato nacionalista, más recurrente y eficaz. Por el persistente peso cultural del nacionalismo revolucionario y por la paralela histórica falta de influencia de masas de las izquierdas socialistas, el epicentro discursivo del conflicto, aun con sus referencias a los pobres y la organización-movilización popular, no rebasó el umbral y el perímetro de la ideología de la revolución mexicana.

Las expresiones más radicalizadas, como la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y La Otra Campaña, si bien representaron cabalmente el clima explosivo y antagonista de la coyuntura, quedaron inexorablemente en segundo plano, la APPO marginalizada por su carácter regional y posteriormente desmantelada por la represión, La Otra Campaña fundamentalmente por el desatino táctico de haber escogido incursionar en el debate electoral asumiendo a López Obrador como enemigo principal, y posteriormente por haber despreciado el movimiento contra el fraude.

Como en 1988, la lucha contra el fraude de 2006 fue una gran experiencia de subjetivación política, y generó y revitalizó el tejido organizacional de base, volvió a conectar formas y lugares de la lucha política y social pero, al mismo tiempo, a nivel objetivo, no dejó de ser una derrota, con el rebote subjetivo que esto implica. En efecto, el fraude se consumó y, además, resultó sorprendentemente exitosa la estrategia del gobierno de Felipe Calderón de desatar la “guerra contra el narco” ya que, a nivel político, le permitió no solo atrincherarse y legitimarse detrás de la investidura presidencial de jefe de las Fuerzas Armadas, sino que, sobre todo, al generar un clima bélico, reconfiguró totalmente la agenda política, desplazó el clivaje neoliberalismo-antineoliberalismo que había ocupado un lugar importante en 2006 y logró despolitizar el debate centrándolo en el tema securitario, con toda la carga reaccionaria que lo caracteriza.

Así se entiende, más allá de los perfiles personales, que un presidente que, como Salinas, tomó posesión en medio de las protestas, no se limitó a la ordinaria administración como Vicente Fox sino que, una vez debilitada la oposición, respondió a sus grandes electores al retomar la agenda privatizadora

neoliberal, atacando frontalmente al Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) para eliminar un obstáculo a una futura privatización, como puntualmente se verificó con la reforma energética impulsada por el gobierno posterior.

Las luchas sociales del periodo, más allá de la ordinaria resistencia, oscilaron entre la heroica pero trágica defensa del SME a la exitosa oposición a la privatización del petróleo, impulsada por el naciente Movimiento de Regeneración Nacional (Morena). Los ecos de las movilizaciones del 2006 se dispersaron entre el sonido de las balas y la criminalización de la protesta que fue el corolario, intencionalmente calculado, de la militarización del país. Los movimientos pasaron a la defensiva tanto por el cambio del clima político como para defender a los suyos de las violaciones a los derechos humanos y la judicialización de la protesta, la legalización de la persecución política. Solo en este contexto militarizado, de resistencia y de debilidad de la izquierda —con un PRD ya dominado por Nueva Izquierda y la fundación de Morena en 2010— se puede entender la emergencia y la centralidad que adquirió temporalmente el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD) encabezado por el poeta Javier Sicilia.

Bajo este mismo prisma se puede explicar por qué las elecciones de 2012, a pesar de los agravios acumulados, no fueron igualmente disputadas que las de 2006. No tanto o no solo por la imposición construida mediáticamente sino por una correlación de fuerzas que, desde el episodio de 2006, volvió a reconfigurarse a favor de las clases dominantes. Por ello, mientras la nueva y moderna izquierda perredista estaba absorbida en la pragmática palaciega y el movimiento obradorista era incapaz de cumplir sus proclamas, el desafío mayor surgió desde afuera, al margen de los equilibrios políticos establecidos a lo largo del sexenio, desde el grito de indignación de la juventud confluida en el movimiento *#YoSoy132*.

Sin embargo, la espectacular pero efímera trayectoria de este movimiento respondió a un patrón bastante difuso en nuestros tiempos: en medio de la resistencia difusa, con izquierdas políticas débiles y/o poco presentables, surgen esporádicos estallidos de movilización que sacuden a la sociedad pero no logran generar una ruptura ni dejar un legado organizacional durable, sino un bagaje de experiencias significativas que no desaparecen pero tienden a dispersarse.

### **La crisis de la izquierda subalterna**

A este patrón parece corresponder también la coyuntura actual, a menos que no intervengan elementos y factores que catalicen la indignación y la movilización, que la politicen, clasifiquen (en el sentido de clase) e izquierdicen.

Que esto ocurra implica una dinámica antagonista que opere a contrapelo de lo que traté de sintetizar en el breve recuento anterior. La idea de izquierda refiere de la concreción político-ideológico-organizacional de un movimiento real y, en este sentido, la disociación entre las luchas y cualquier forma de concreción izquierdista es el parámetro desde el cual se puede evaluar tanto el alcance como la reversibilidad de la crisis en curso.

Izquierda-partido e izquierda-movimiento son ámbitos que históricamente suelen contaminarse mutuamente ya que los partidos surgen y se desarrollan en el ambiente izquierdista de las luchas sociales, ambiente difuso que los partidos pretenden estructurar, densificar y politizar, y viceversa, las prácticas difusas se retroalimentan o se proyectan hacia perspectivas, referencias y modalidades organizacionales que les otorgan fuerza, coherencia y sentido en relación con la contienda por el poder.

Sin embargo, este vínculo orgánico, que en la práctica nunca opera perfectamente, en México parece haberse irremediablemente roto por la separación cuando no contraposición, por una parte, entre los tres polos de la izquierda partidaria, el PRD en su versión Nueva Izquierda, los defensores del PRD histórico (las corrientes opuestas a Nueva Izquierda y lo que queda del neocardenismo) y el posperredismo obradorista organizado en Morena y, por la otra, el campo más difuso y diverso de posturas y militantes en movimientos, organizaciones sociales, colectivos, otras expresiones que habitan distintas trincheras de la sociedad civil hasta llegar a expresiones individuales.

Si esta fractura es un abismo, evidente e irreversible, para el caso del PRD novizquierdista, también es visible en el caso de los nostálgicos del PRD histórico y cabe preguntarse si Morena tiene recursos éticos y políticos para mantenerse vinculado y anclado a la izquierda difusa y para convertirse en un instrumento político que la potencie, y viceversa, ser percibido como tal, y hasta qué punto puede sostenerse y expandirse como proyecto de organización social y no solo de recambio de cuadros en los espacios de representación o de gobierno local.

Si el síntoma es la fractura y la distancia entre la izquierda partidaria, institucionalista y electoralista y la izquierda socialmente difusa, queda por detectarse la enfermedad. ¿Qué es lo que está en crisis o la generó? Después de haber señalado el proceso general de las luchas de clases en el apartado anterior cabe preguntarse si no existe una crisis de proyecto. ¿Qué proyecto? ¿El proyecto de la Revolución Democrática de 1988; su versión más institucionalista que se desarrolló a partir de 1997 o el proyecto de Nueva Izquierda que se vuelve totalmente dominante después de 2006? ¿Se trata de tres variantes de una

misma línea política fundamentalmente institucionalista o de una progresiva deriva hacia el institucionalismo exasperado de Nueva Izquierda?

La descomposición del perredismo —que arranca ya de tan lejos que puede confundirse con su misma trayectoria histórica— se presenta fundamentalmente como moral, como una progresiva pérdida de valores a costas de un correspondiente aumento de corrupción, en los sentidos amplio y restringido de la palabra. Al mismo tiempo, y sin negar la profundidad de lo anterior, si de izquierda estamos hablando, es decir, de un proyecto de transformación social, y no solo del clivaje honestidad/corrupción, la crisis del PRD es política en toda la amplitud de la palabra.

Desde la reforma de 1978 que legalizó a las izquierdas socialistas abriéndoles la puerta de la participación electoral, pero de forma acelerada a partir de 1997 cuando empezó a ocupar espacios de gobierno, los énfasis y los acentos se fueron recorriendo del uso instrumental de la democracia electoral y representativa para visibilizar y promover la lucha de clases que sostenían las izquierdas socialistas, al uso clientelar de la organización popular como plataforma para sostener candidaturas y garantizar reservas de votos. De ser un recurso para sostener el antagonismo, la participación electoral desató un círculo vicioso de producción y reproducción de la subalternidad. El institucionalismo, con su corolario de electoralismo, se convirtió en el rasgo que caracterizó la forma del partido, sus prácticas y tendencialmente también su discurso, la matriz que le confirió un inequívoco rasgo subalterno tanto por su subordinación frente a otras fuerzas (políticas y económicas), como porque impulsa la conservación de las estructuras de dominación y, por lo tanto, la perpetuación de la condición de subalternidad que las caracteriza.

La crisis del PRD es, por lo tanto, una crisis del institucionalismo de izquierda. Una crisis que se manifiesta inclusive en sus propios parámetros ya que, salvo en México DF, este giro no permitió alcanzar los resultados electorales ni logró una duradera penetración institucional, elementos que eran presentados como los objetivos de cara a los cuales se justificaba el vuelco electoralista y la paulatina y consiguiente desizquierdización en aras de promover una alianza interclasista.

A pesar de los resultados electorales decepcionantes, la disputa por la penetración institucional dejó paulatinamente de ser una mera cuestión táctica, se asentó como fin estratégico y pasó a ser un elemento constitutivo, la razón de ser de la existencia de una fuerza política inexorablemente institucionalizada en su concepción de la política y del cambio social, aunque mantuviera, hasta cierta fecha, alguna base social organizada y uno que otro lazo con organizaciones y movimientos populares.

A lo largo de su historia, el perredismo en su conjunto fue diluyendo su “diversidad” izquierdista, su contracara movimientista y el alcance transformador del proyecto de revolución democrática en una progresiva deriva institucionalista, electoralista, concertacionista, de conciliación con el gobierno y los dos principales partidos de derecha en México, confundiendo siempre más con el PRI al incorporar de forma creciente prácticas, tradiciones y cuadros priistas. El PRD terminó pactando su ingreso subalterno a un proyecto partidocrático de dominación política, asumiendo la tarea política de sostener la sumisión de las clases subalternas, subordinando sus intereses a los de las clases dominantes. La transición de un sistema de partido de estado se orientó paulatinamente al bipartidismo PRI-PAN para culminar en el tripartidismo de estado al ingresar el PRD al pacto partidocrático. En esta deriva la noción de izquierda terminó siendo simplemente geométrica y por ello sistémicamente aceptable, una distinción formal sin ningún trasfondo real, aséptica, legitimadora y no amenazante, con el único rasgo distintivo, más allá de la episódica retórica nacionalista antiprivatizadora, de una mayor atención hacia la política social, como ocurrió con los gobiernos capitalinos, sin que ello implicara rebasar el asistencialismo que caracterizaba las políticas públicas priistas pre-neoliberales.

Es cierto que Morena surgió en contraposición con varios aspectos de la deriva institucionalista encarnada por Nueva Izquierda y que sostiene posturas que, en varios puntos substanciales, la distinguen (más progresista, más nacional-popular, más basista-movimientista, más opositor, más atento a la cuestión ética, etcétera).

Al mismo tiempo, es evidente la oscilación o ambigüedad según los escenarios y los interlocutores de los discursos y las prácticas de un movimiento cuya base social es, en varios lados, genuina expresión organizada de las clases subalternas pero la mayoría de los cuadros y la dirigencia provienen de grupos y fracciones formadas en el PRD, muchos de ellos con antecedentes en el PRI.

En 2010, en vísperas del surgimiento de Morena, sugerí que esta nueva organización drenaba el alma política e histórica del PRD, el proyecto de revolución democrática, dejándolo como cascarón, como sigla que podía sobrevivir nominalmente pero que moría substancialmente en tanto se vaciaba de su sentido político e histórico.

En este sentido, si bien es cierto que Morena está avanzando en un proyecto político sensiblemente distinto al de Nueva Izquierda, al mismo tiempo, en sus elementos ideológicos fundamentales, en particular el institucionalismo como marco y horizonte político, no deja de ser el del PRD histórico. De este modo, no rompe con la lógica de una revolución democrática acotada a



los marcos institucionales vigentes, no sale del círculo de reproducción de la subalternidad.

Morena, aunque muchos, en particular Cuauhtémoc Cárdenas, no quieren reconocerlo, intenta refundar el PRD o, si se prefiere, actualizar este proyecto histórico, con la única diferencia de un perfil plebeyo y de base más marcado, de un discurso más confrontacional y de un menor peso interno de cuadros y grupos con relativa independencia del liderazgo carismático. Por lo demás, en lo substancial, no hay mayores diferencias ideológicas ni de proyecto.

Al margen de sus aspectos coyunturales, la crisis de fondo que aflora en la coyuntura es una crisis del proyecto histórico en su conjunto y, por ello, la recuperación de la pureza de los orígenes que evocan tanto Cárdenas explícitamente como López Obrador implícitamente, parece insuficiente para ofrecer una salida a la altura de las circunstancias, que implica una refundación de la izquierda como fuerza antagonista y antisistémica que se nutra fundamentalmente de procesos de politización, organización, movilización y radicalización.

Considero, por lo tanto, que, a la luz de un avanzado proceso degenerativo y del acontecimiento precipitador de la desaparición de los 43, se cerró definitivamente el ciclo histórico iniciado en 1988, un ciclo protagonizado por una forma determinada de la izquierda mexicana. Frente al fin del ciclo, que sin duda como todo proceso histórico puede durar unos años, lo que se abre es un necesario e inevitable proceso de refundación de la izquierda que implica, aun en medio de inevitables elementos de continuidad, fuertes dosis de ruptura y de discontinuidad que, desde mi perspectiva, no pueden ser procesadas desde los espacios partidarios existentes, sus cuadros, sus coordenadas ideológicas y sus culturas políticas. Aunque es posible que estos espacios no desaparezcan e inclusive, en el caso de Morena, crezcan y prosperen electoral e institucionalmente, el grado de discontinuidad que se requiere para superar la crisis tendrá que emerger de un factor nuevo, posiblemente generacional. Dicho de otra manera, una izquierda antagonista y antisistémica que corresponda a la crisis sistémica, tanto política como socio-económica, solo puede surgir desde el exterior del perímetro sistémico en el cual se colocó históricamente el PRD y siguen colocándose sus distintos herederos por más novizquierdistas o posperredistas que sean.

### **El antagonismo como oportunidad**

Aunque no se compartan sus posturas y hasta se le atribuyan más o menos graves responsabilidades políticas, la crisis histórica de la izquierda institucionalista y subalterna es objetivamente un dato negativo porque debilita el campo

popular y, como señalé en el primer apartado, es consecuencia —y no solo causa— de una serie de derrotas acumuladas por el movimiento popular en su conjunto. No cabe duda de que estaríamos infinitamente mejor si fuera el institucionalismo de la izquierda subalterna el proyecto político dominante en el país. Al mismo tiempo, su crisis deja un vacío que despeja el terreno y abre una ventana de oportunidad.

Como ya señalamos, en medio de la persistente subalternidad, en México es recurrente la emergencia de expresiones sociopolíticas de antagonismo, de ciclos de movilización y radicalización, como el que caracteriza las actuales protestas por la desaparición de los 43 normalistas que —además de su valor humanitario— son un recurso de valor inestimable porque en el torrente de las luchas se forjan experiencias, fuerzas y posturas de las cuales se puede nutrir un proyecto de izquierda antagonista y antisistémica, una izquierda cuya construcción puede y tiene que arrancar de los elementos fecundos que habitan nuestro presente.

Antagonista en cuanto surge y se retroalimenta de luchas franca y abiertamente antisistémicas, lo que, en la configuración sistémica mexicana actual, implica una postura antineoliberal y antipartidocrática —es decir adversa a los dos niveles sistémicos, económico y político, del esquema de la dominación en su formato actual—, no forzosa ni plena o inmediatamente anticapitalista, aunque el anticapitalismo sea, pueda o deba ser un ingrediente necesario que opera en el trasfondo de los procesos concretos y sirve de referente y orienta como horizonte emancipatorio.

Para que el potencial antagonista que se expresa en la movilización y la lucha social actual en México cristalice en una alternativa política antisistémica, es necesario, como es obvio, revertir la tendencia a la dispersión, canalizar la politización generacional en un proyecto que tenga densidad y durabilidad organizacional, partiendo del núcleo de activismo estudiantil pero trascendiéndolo, incluyendo sectores de las clases subalternas organizadas o susceptibles de ser organizadas, en una estructura federativa que permita procesar las diferencias pero articular en torno a ideas y prácticas comunes que permitan sumar fuerzas.<sup>5</sup>

Solo la presencia prolongada de un actor sociopolítico plural pero articulado, surgido de este ciclo de movilización pero que se mantenga en el tiempo, puede evitar que esta coyuntura desemboque en un escenario conservador o en

---

5 Aparecen, en el movimiento actual, viejas y nuevas líneas de contraste y debate en torno a la definición del proyecto, de la idea de estado y de autonomía, de los tiempos y ritmos de la confrontación y la transformación social, del papel y el lugar de distintas formas de violencia en la lucha, de las formas de organización.

otro francamente reaccionario o, lo que es más probable, una combinación de ambos, de reacomodos cupulares y dosificadas pero contundentes medidas represivas.

Solo la intervención de una voluntad de izquierda puede aprovechar la coyuntura de inestabilidad del régimen —una crisis de consenso que no de hegemonía (que nunca tuvo ni se propuso tener al asumir la agenda neoliberal) — y orientar un improbable pero posible desenlace progresista. Improbable porque implicaría revertir abruptamente la inercia de los últimos años y las tendencias y los patrones anteriormente señalados, requeriría una modificación substancial de la correlación de fuerzas a partir de la irrupción de un movimiento cuyas cualidades son difíciles de darse, en particular en el actual contexto mexicano, después de tantas derrotas y tantas retiradas hacia prácticas de resistencia, incluida la debilidad de la izquierda subalterna que hubiera podido ser un recurso transitorio, para una hipótesis de gobierno de transición. Improbable pero posible, no por invocaciones utópicas sino porque, como nos demuestra el movimiento actual, la historia de la lucha de clases y del antagonismo político no terminó y las posturas antisistémicas se mantienen vivas bajo las cenizas en tiempos de resistencia para resurgir, como aves Fénix, cuando vuelven a arder las brasas y se enciende, politiza y radicaliza el conflicto social.

En este sentido, un escenario tendencialmente progresista podría ser no tanto la improbable caída de este gobierno y su sustitución con otro de signo opuesto, sino el desplazamiento de los equilibrios políticos generales, el arranque de un proceso de construcción de nuevas formas de organización social y política de las izquierdas antagonistas y antisistémicas que operen como contrapoder<sup>6</sup>, que hagan contrapeso real y permanente e inauguren otro periodo, revirtiendo el de las derrotas que enumeramos en la primera parte de esta reflexión, un periodo de acumulación de fuerzas.

Esto depende de muchos factores, no todos al alcance de la voluntad militante de los activistas, que es, no obstante, una condición necesaria, la variable subjetiva sin la cual no habría ni movilización, ni crisis de régimen como tampoco crisis de la izquierda subalterna y, por ende, no valdría la pena escribir y leer estas páginas. Pero, a pesar de tantas derrotas acumuladas, aquí estamos, y esto indica que vale la pena pensar en la crisis y el antagonismo como oportunidad.

6 Para eventualmente convertirse en un polo de poder en un escenario de poder dual, tal como fue teorizado por Lenin y Trotsky y posteriormente por René Zavaleta en relación con los procesos latinoamericanos, en particular Bolivia y Chile.

# El espíritu de la comuna y la transición al socialismo. Reflexiones sobre la Revolución Bolivariana

Miguel Mazzeo

## Comuna o nada

En la que fue su última participación en una reunión del Consejo de Ministros, el 20 de octubre del año 2012, Hugo Chávez propuso el “Golpe de Timón” y lanzó la que sería su consigna póstuma: “Comuna o nada”. Chávez le asignó a la comuna la condición de “alma” del proceso revolucionario venezolano y le encomendó a Nicolás Maduro ese proyecto, “como su vida misma”.

Esa consigna expresa el punto más alto de las definiciones ideológicas y políticas del chavismo, su grado máximo de radicalidad. Se trata de una nueva tarima que, una vez alcanzada, le permitirá a la Revolución Bolivariana dar un nuevo salto. En ella se agitan los contenidos capaces de superar las taras de la vieja izquierda y el nacionalismo populista. La consigna invita a pensar la política con un fundamento societario y/o comunal. Convoca a la tarea de incorporar definitivamente la utopía a la historia. Vincula al chavismo con las mejores tradiciones del marxismo. No olvidemos que Marx estaba comprometido con un proyecto que consistía en: “...hacer de cada ‘Comuna’ el centro y el núcleo de los agrupamientos obreros, donde la posición y los intereses del proletariado serían discutidos en forma independiente de las influencias burguesas...”.

La comuna remite a un conjunto de territorialidades y praxis. Es tanto organización política como relación social basadas en la autonomía, la autogestión y el autogobierno. La comuna implica la propiedad social o colectiva de los medios de producción, el desarrollo de redes societarias poscapitalistas basadas en la cooperación y en la solidaridad, y formas políticas del tipo “mandar obedeciendo”. El poder popular, la propiedad colectiva de los medios de producción y el estado comunal constituyen una trilogía indivisible.

Por un lado, la comuna se relaciona con la planificación participativa. Rompe con las lógicas reproductivas del capital y promueve el desarrollo de las lógicas reproductivas del trabajo y la naturaleza basadas en la autosustentabilidad; la

superación de la división del trabajo, de la escisión entre campo y ciudad, de la explotación y la alienación. ¿Cuál es el principal valor estratégico de la comuna de cara a la construcción del socialismo? La comuna es un espacio que hace posible trascender simultáneamente la propiedad privada, el trabajo asalariado y el estado burgués.

Por otro lado, la comuna se relaciona con la independencia popular respecto de los poderes constituidos. Se corresponde con las formas de la democracia directa, con el desarrollo de los medios de comunicación populares y alternativos y, claro está, con una ética socialista. La comuna también remite al desarrollo de la fuerza del pueblo trabajador por fuera de la institucionalidad burguesa. Chávez decía que las comunas y el poder popular no salían de un palacio de gobierno ni de la sede de un ministerio. La comuna, en su definición más clásica, supone la reabsorción en el seno de la sociedad civil popular de las funciones que aparecen separadas y concentradas en el estado. La comuna es el fantasma del pueblo autónomo y autogobernado.

La comuna también es la vivencia de una comunión trascendental. Es el ambiente concreto que hace posible el despliegue de las cualidades humanas. La comuna hace posible el arraigo social profundo de una revolución.

Para el chavismo las comunas socialistas constituyen espacios sociales y territorios prefigurativos donde se ejerce el poder popular y donde el socialismo se torna concreto, son la plataforma más adecuada para la proyección de este poder al conjunto de la sociedad civil popular, para la conformación de una densa trama que cubra cada rincón de la nación, de Nuestra América y del mundo. Asimismo componen el *locus* privilegiado de la transición al socialismo.

El poder comunal se nos presenta entonces como la expresión consumada del poder popular y un eje central para la praxis chavista. Sin el poder comunal sería imposible desarrollar una economía y una sociedad poscapitalistas. Sin el poder comunal la Revolución Bolivariana no podrá superar el horizonte de un capitalismo de estado moderadamente redistributivo. Sin el poder comunal sería imposible la diversificación de la economía, la superación de la mono-producción petrolera. Sin el poder comunal los esfuerzos militantes pueden dilapidarse en el contexto de una lucha facciosa ajena a todo proyecto socialista.

El poder comunal/poder popular no solo debería asociarse a las tareas defensivas; a lo que, en una jerga militar, pero sobre todo gramsciana, podemos denominar la guerra de posiciones. También corresponde reconocerle al poder comunal/poder popular su capacidad para el contraataque.

## Facilitar el poder popular y no secuestrarlo

La consigna del poder comunal también puede decodificarse como la conciencia alcanzada por Chávez y por el pueblo venezolano respecto de las limitaciones de un gobierno popular y “vanguardista” en el marco de una transición al socialismo. El chavismo nos sugiere que las mejores iniciativas de un gobierno de esa naturaleza y condición son fundamentales, pero insuficientes para superar la institucionalidad burguesa y capitalista heredada. Entonces, no hay más alternativa que ir a fondo en el desarrollo de una institucionalidad paralela.

De algún modo, con esta consigna, Chávez reafirmó las limitaciones de lo que se denominó “hiperliderazgo” y viró a posturas más cercanas a una praxis de poder obedencial, al “mandar obedeciendo” zapatista. Chávez supo eludir la tentación bonapartista y apostó al predominio de los formatos de gobierno colectivos y de base. La certeza de su desaparición física inminente pudo haber acelerado ese proceso de autoconciencia, pero no tenemos dudas de que esas posturas respecto del mando y el liderazgo, estaban presentes desde el comienzo de su itinerario militante. Las mismas limitaciones pueden hacerse extensivas a la función de los partidos políticos, concretamente al Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV). Aquí cabe la interrogante: ¿Los partidos políticos son acaso el único ámbito en donde germinan los liderazgos revolucionarios? La experiencia del movimiento social bolivariano demuestra que existen otros ámbitos, igual o más propicios.

Hoy, el poder comunal, la multiplicación de los liderazgos plebeyos, los liderazgos colectivos aparecen como el principal reaseguro del proceso revolucionario. Configuran las instancias más capaces no solo de enfrentarse a los sabotajes y a la conspiración de la derecha y el imperio, sino también de profundizar el proceso y garantizar la transición al socialismo.

En el *Aló presidente* del 11 de junio de 2009 Chávez planteó que:

La comuna debe ser el espacio sobre el cual vamos a parir el socialismo. El socialismo desde donde tiene que surgir es desde las bases, no se decreta esto; hay que crearlo. Es una creación popular, de las masas, de la nación; es una “creación heroica”, decía Mariátegui. Es un parto histórico, no es desde la presidencia de la República. La comuna es el espacio donde vamos a engendrar y a parir el socialismo desde lo pequeño. Grano a grano. Piedra a piedra se va haciendo la montaña. El tema de la comuna tiene que ser transversal, llama a todos los ámbitos.

Para el chavismo, el poder comunal/poder popular es el socialismo desde abajo. El socialismo construido desde la comuna. Y la función del arriba, del gobierno popular, es aportar al desarrollo de una sociedad civil socialista atravesada por el “espíritu de la comuna” y a la construcción de un “nuevo estado”. El arriba debe impulsar, no sustituir.

Ciertamente, existe el riesgo de caer en una especie de “foquismo comunal”. Los avances en la construcción comunitaria no deberían convertirse en argumentos que justifiquen su aislamiento de un entorno de calidad socio-política “inferior”. Eso sí sería caer en el reformismo. La comunidad no sirve como islote incontaminado, aislado y puro en un océano capitalista. La comunidad vale en tanto se proyecta al conjunto de la sociedad civil popular.

Las comunas son la “vanguardia espontánea” del chavismo. En ellas se combinan democracia de base, masividad, capacidad de acción directa, praxis anticapitalista. ¿Han desarrollado las organizaciones políticas convencionales (partidos) la aptitud de potenciar orgánicamente a esta vanguardia social? ¿Han sabido reconocerlas como mediaciones políticas válidas y como poder alternativo en el plano nacional?

### **Itinerarios chavistas para la transición al socialismo**

El chavismo es el proyecto de transición al socialismo (o si se prefiere: el paradigma anticapitalista) de esta época en Nuestra América. Un proyecto que puede permitirle a la izquierda radical del mundo entero salir de su meseta política y teórica. Por un lado, salir del reformismo y el populismo y, por el otro, trascender la caricatura de las orientaciones generales propuestas por Karl Marx y Federico Engels en *El manifiesto comunista*, por Marx en la *Crítica al programa de Gotha*, o las mociones de V.I. Lenin en *El estado y la revolución*. Dicho de modo más directo: se trata de repensar la ley del cambio revolucionario en una clave no determinista y no lineal. En concreto: pensarla en clave dialéctica.

Se trata de considerar estrategias diferentes a la que está contenida en la fórmula de la “dictadura del proletariado” en su versión canonizada por la vieja izquierda, es decir, circunscripta a una “forma de gobierno”; una versión estatal y vanguardista. Se trata de repensarla en la clave del mejor Engels que, partiendo de la experiencia de la Comuna de París, la relacionaba con la “forma comuna”; o en la clave de Rosa Luxemburgo, que la concebía como el gobierno de una clase entera y no de una elite. Y esto no tiene nada que ver con el “democratismo burgués”. Repensar la fórmula consabida no implica negar la

necesidad de restringir (hasta eliminar por completo) la “libertad” de explotar y oprimir de las clases dominantes.

Se trata de reconocer la posibilidad de una transición al socialismo lejos del dogma que establece que el único episodio que la puede iniciar es “la toma del poder”. ¿Qué significa tomar el poder en la actualidad, en Venezuela, Argentina, Uruguay, Chile, Perú, etcétera? A partir de esta, se imponen otras interrogantes: ¿Cómo “tomar” el poder sin avanzar en un proceso de transición que altere la correlación de fuerzas, que modifique sustancialmente la base y la superestructura? ¿El poder estatal no podría ser concebido como la consecuencia del propio proceso de transición, como un episodio de la transición, como un salto cualitativo? En sentido estricto, una transición al socialismo debería comenzar mucho antes y terminar mucho después de la “toma del poder del estado”. No hay que olvidarse de que el estado no es la única relación de poder de una sociedad capitalista. Un gobierno popular puede ser un instrumento de la transición al socialismo pero nunca su único *factotum*, nunca podrá resumirla.

El socialismo no se puede construir de un día para el otro. Mucho menos desde el viejo estado co-constitutivo del capitalismo que de ninguna manera es un “instrumento” y mucho menos “neutral”. Del mismo modo, el “nuevo estado” tampoco se puede construir de un día para el otro, incluso contando con una relación de fuerzas favorable a las clases subalternas y oprimidas. La transición al socialismo exige el desarrollo de un conjunto de praxis capaces de desarticular la dominación, la opresión y la explotación. Por lo tanto, requiere de la conformación de una o varias instancias capaces de centralización táctica de los macro y micro poderes populares. ¿Es posible que una revolución pueda partir de un lugar que no sea la sociedad y el estado existente con sus sistemas de regulación, sus representaciones, su ética social? ¿Se puede cambiar la sociedad y un estado imbuidos por la lógica y el “espíritu” del capital con una acción fundante y rotunda? ¿El objetivo estratégico general se puede consumir con una única acción? La idea del acto único nos parece tan inviable como las transiciones mansas y serenas, tan imposible como el gradualismo sin zozobra.

Inspirados en el formidable experimento venezolano podemos afirmar que la transición al socialismo remite a un período signado por la contradicción y la convivencia provisoria de formas incompatibles y en pugna, en la sociedad y en el estado. La transición al socialismo no es conciliable con los acuerdos o con las coexistencias pacíficas con el capital. Por cierto, la transición puede asumir el carácter de una guerra civil larvada que, en determinadas coyunturas, puede tornarse abierta. Una guerra en la que las clases subalternas y oprimidas, sus



organizaciones y los movimientos sociales revolucionarios, pueden contar con el aval de un gobierno popular y tener ascendente sobre una parte de los aparatos del viejo estado. Pero nunca lograrán consolidarse sin desbaratar al capital y la burguesía en todos los planos: el material, el social, el político, el ideológico, el cultural y el axiológico.

La transición al socialismo pide miles de transiciones. No se trata de un parto único del cual emerge la criatura caminando y hablando, sino de un parto largo con muchos partos intermedios. No hablamos de etapas, por lo menos no de etapas preestablecidas y en los términos del credo etapista del reformismo. Estamos pensando en los momentos de una secuencia estratégica que asume la actualidad del socialismo.

La transición al socialismo es subversión, trasgresión y transformación. Es la constante modificación de las relaciones de fuerza a favor del pueblo trabajador. Es el incremento permanente del poder popular. Es el trabajo de reversión de la asimetría del poder en desmedro de las fuerzas constituidas y a favor de las fuerzas constituyentes. Es la gestación de territorios en los que la reproducción del régimen del capital se torne inviable.

En este contexto adquiere lógica el planteo de Chávez de "hacer irreversible el tránsito al socialismo y traspasar las barreras del no retorno." Tiene mucho sentido este planteo a pesar de la fuerte carga desiderativa que contiene. Sin dudas, la construcción del socialismo exige la consolidación de bastiones prefigurativos: materiales, sociales, políticos, ideológicos, culturales y axiológicos, incluyendo los organizativos e institucionales, que otorguen solidez y proyección al proceso de transición.

Finalmente, debemos señalar que la idea de transición inscripta en el chavismo nos exige atender a lo que "aún no es" pero que puede crear las condiciones para que "sea". Esto es, por un lado reconocer la importancia de las praxis que, sin consumir el proyecto, siembran sus condiciones de posibilidad; por el otro estar atentos y atentas a todo aquello que no produce un quiebre inmediato y total de una condición capitalista y burguesa pero la "pone en cuestión". Las contradicciones de la transición no solo remiten a los antagonismos irreconciliables, también pueden estar relacionadas con los espacios indefinidos, con el dualismo jurídico y los terrenos ambiguos. Por eso hay que estar predispuestos y predispuestas a la posibilidad de que, por obra de la lucha de clases, esas instancias devengan radicales, o simplemente, punto de partida o bandera de una lucha en un plano más alto.

## **Transición y “desquicio” (Parte I)**

En Venezuela la economía, de cierta forma, está desquiciada. Esto es así porque una buena parte de las actividades económicas sigue sometida a las leyes del capital y el mercado mundial. Más allá de los avances revolucionarios de los últimos años, la formación económico-social que prevalece en Venezuela sigue siendo capitalista y rentista. El capital multinacional sigue teniendo una presencia tenaz en la formación social venezolana. Sabemos que no es solo “inversión directa abstracta” sino una fuerza social con incidencia en el país. Las nacionalizaciones representan hitos importantes, pero no necesariamente ni automáticamente favorecen la transición al socialismo. Ahora bien, en el seno de esa matriz económica tradicional, se está generando otra nueva, otro modo de producción.

En la formación económico-social venezolana cohabitan tres economías, tres sistemas, tres sectores: una economía privada, una economía estatal y una economía social-popular. Solo el sector de la economía social-popular tiene posibilidades de proyección poscapitalista, por la base material-relacional desarrollada, por el tipo de sujeto social que engendra, pero sobre todo por la conciencia revolucionaria y unitaria que genera. En este sector confluyen las fábricas bajo control obrero, las cooperativas, los emprendimientos productivos de las comunas, los campesinos que controlan millones de hectáreas (muchas de ellas expropiadas a los terratenientes), etcétera. Aquí predominan: a) las formas colectivas-comunales de propiedad; b) la producción de valores de uso; c) la reinversión social de los excedentes; d) el interés puesto en la satisfacción de las necesidades colectivas; e) el poder social sobre los medios de producción; f) la planificación estratégica, democrática y participativa, y g) la crítica práctica a la división del trabajo capitalista. Estas lógicas de la economía social-popular son capaces de trasladarse al sector estatal y, a través de la generación de vínculos, relaciones de intercambio y complementariedad, construir una base material mucho más sólida para el desarrollo del socialismo. De no tornarse dominantes estas lógicas del sector social-popular, todos los espacios conquistados podrán ser funcionalizados para reproducir las relaciones sociales capitalistas y para reproducir la formación social dominante.

La transición al socialismo reclama el pasaje de los medios de producción a manos de los trabajadores libres asociados en comunas (el reemplazo de la propiedad privada individual por la propiedad social comunal y su extensión en las cadenas productivas), la socialización de las fuerzas productivas, la expropiación de los expropiadores, la extensión del control obrero a sectores de

la economía que aún permanecen en manos del sector privado o estatal. Asimismo, requiere de relaciones de producción (relaciones sociales) basadas en el poder popular, esto es, fundadas en una radical democratización del poder económico, en el desarrollo de mecanismos de autogestión y planificación democrática y en el respeto a la Madre Tierra (modelos agro-ecológicos).

No podemos soslayar el rol de la clase obrera industrial a la hora de hacer avanzar el poder popular en los lugares de trabajo. En la Venezuela bolivariana, existen muchas tareas pendientes del sindicalismo combativo, clasista y antiburocrático. Posiblemente se trate de un actor llamado a jugar papeles más significativos en los años venideros.

Uno de los grandes desafíos de la Revolución Bolivariana es eliminar todo campo de connivencia entre el capitalismo privado/estatal y las lógicas corporativas y burocráticas que, desde su interior (y practicando un chavismo “desde arriba”), se aferran a un camino basado en las formas de acumulación de capital parasitarias y a un modelo que poco tiene que ver con el socialismo comunal. Si los capitalistas, o una burocracia que asuma las funciones de una burguesía, conservan en sus manos la propiedad, la gestión y la dirección de las empresas mientras que las clases subalternas y oprimidas siguen relegadas a las tareas de ejecución, esa preeminencia del capital se expresará, inevitablemente, en la política.

## **Transición y desquicio (Parte II)**

En Venezuela, el estado, de cierta forma, también está desquiciado. El viejo estado —instrumento de la hegemonía burguesa y aparato al servicio de la reproducción del capital— no se muere del todo, y el nuevo estado, con otras determinaciones sociales, no termina de nacer. Parcelas enteras se comportan como un “estado anómalo”, delegando poder hacia abajo. Funcionarios igual de anómalos interpretan cabalmente esta orientación general antiburocrática y contribuyen decididamente al desarrollo de institucionalidades alternativas basadas en el poder comunal y el poder popular. Se trata de funcionarios conscientes, políticos críticos, auténticos intelectuales orgánicos que entienden que la independencia política del pueblo trabajador no solo no se contradice con la defensa del gobierno popular y del proceso revolucionario, sino que constituye su principal reaseguro. Es el gobierno ejecutando los proyectos del pueblo, generando el marco jurídico-político para el avance del pueblo trabajador, para la consolidación de las comunas. Y lo más valioso: desplegando, desde parcelas del estado, una praxis tendiente a que el estado no sea el instrumento para

adecuar la sociedad civil a las estructuras económicas del capital. Una praxis para que el estado vaya más allá del rol “facilitador” y ensaye la auto-transformación, para que sea posible la sinergia entre lo instituido y lo instituyente.

Por todo lo dicho, queda claro que, para nosotros y nosotras, la vanguardia del chavismo, el “sujeto chavista” de la transformación revolucionaria, anida en las comunas: en los Consejos Comunales, en los Territorios Comunales, en las Salas de Batalla Social (SBS), pero también en una parte de la militancia del PSUV y de otras organizaciones políticas chavistas. Esa vanguardia es consciente de la necesidad (y las dificultades) de desmontar el estado burgués. Sabe que el estado burgués no está hecho para cobijar al poder popular. Sabe que la comuna no se puede decretar. Sabe que el poder popular genuino jamás está organizado por una comisión política o un comité central.

Otras parcelas del estado, aun siendo “autónomas” del control directo de las clases dominantes, presionan para la institucionalización de las comunas (y las desvirtúan), se niegan a abandonar el rol de mediaciones burocráticas, las mediaciones instituidas que promueven las prácticas verticales: paternalismo, asistencialismo, clientelismo, dirigismo, entre otras. No abjuramos de esas funciones absorbentes y anuladoras de la potencia plebeya, por intereses inconfesables o porque un déficit de la conciencia los subsumió en los efectos rutinizadores de la vieja maquinaria estatal. Este déficit de la conciencia y estos efectos rutinizadores, junto a la correspondiente carencia de sentido crítico y autocrítico, los arrastra hacia modalidades proclives a la estatización de las instancias de poder comunal y poder popular.

Nosotros y nosotras creemos que toda tendencia a estatizar el poder comunal y el poder popular conspira contra el sentido emancipatorio más profundo de la Revolución Bolivariana. El chavismo no debería confundirse con una política de estatización del movimiento popular y de integración subordinada de los organismos de clase de los trabajadores de la ciudad y del campo.

Vemos entonces cómo la transición nos plantea una convivencia temporal entre un gobierno popular y revolucionario que actúa en el marco de un estado burgués que intenta cambiar para que, de mínima, deje de ser burgués, y de máxima, deje de ser estado. Es una situación provisional que no puede soslayar el momento de la resolución: o el gobierno popular y revolucionario transforma al estado burgués, o a la inversa. El gobierno popular y revolucionario, para transformar al estado, tiene que repartir el poder en la base social y crear una institucionalidad alternativa.

Lo mejor de la Revolución Bolivariana está en la base y en un fragmento de la cúspide más elevada. Lo peor está en una parte de las mediaciones. Cuando

sus niveles de conciencia son bajos, cuando comparten los mismos valores de las clases dominantes, cuando anteponen sus intereses individuales a los intereses del pueblo trabajador, las mediaciones interfieren negativamente en la transición. Pero... ¡cuánto aportan a un proceso revolucionario las mediaciones lúcidas y comprometidas! Esas mediaciones que pueden articular la claridad, la capacidad de conducción y la centralidad en los momentos necesarios, con la democracia radical. Pensamos en las mediaciones y en los liderazgos que fomentan la vocación de poder del pueblo. Por suerte, existe en Venezuela una capa de intelectuales, de dirigentes políticos y sociales que responde a este perfil. Confiamos en que estos ejemplos coagulen como elementos constitutivos del chavismo.

Es evidente que consideramos al chavismo como un devenir revolucionario. Es importante aclarar que ese devenir está inconcluso y que recién ha dado sus primeros pasos. Pero el proceso revolucionario no puede detenerse. No se puede desafiar al capital y aspirar a una "estabilización". El gobierno popular no puede perder la iniciativa. Detenerse es fenecer. La burguesía (local, trasnacional, poco importa la distinción) ha perdido buena parte de su poder político, pero conserva su poder material. El avance del proceso revolucionario exige una ofensiva contra esas posiciones; lisa y llanamente, una ofensiva del trabajo contra el capital, de la propiedad colectiva contra la propiedad privada individual, y el fin de las jerarquías sociales.

Queda por recorrer un largo trecho para que se consuma la subsunción total de la vieja institucionalidad a las estructuras comunales. Cuando eso ocurra, podremos comenzar a hablar de la realización efectiva del chavismo como referente antiimperialista, democrático y anticapitalista de y para los pueblos del mundo entero.

## Referencias

- Almeyra, Guillermo (2014) *Venezuela: avanzar o retroceder hacia el abismo*. Recuperado en abril de 2015 de <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/06/opinion/019a1pol>
- Boron, Atilio (2014) *Venezuela, una batalla decisiva*. Recuperado en abril de 2015 de <http://www.albatv.org/Venezuela-una-batalla-decisiva-bv.24/4>.
- Chávez Frías, Hugo (2007) *El libro azul*. Caracas: Ministerio Popular para la Comunicación.
- Denis, Roland (2011) *Las tres repúblicas. Retrato de una transición desde Otra Política*. Caracas: Ediciones Nuestramérica Rebelde.
- Engels, Federico (1965). "Contribución a la historia de la Liga de los Comunistas", en AA.VV, *La primera internacional y el triunfo del marxismo leninismo*. Buenos Aires: Editorial Porvenir.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Introducción a la lucha de clase en Francia (1895)*. Buenos Aires: Papel Negro Editores.
- Escuela de Formación Integral de la Asamblea Nacional (EFICEM) (2013) *Colección Hugo Chávez (1999-2012). La construcción del socialismo del siglo XXI. Discursos del Comandante Supremo ante la Asamblea Nacional*. Caracas: Fondo Editorial William Lara-EFICEM (Tomos, I, II, III y IV).
- Figueroa, Amílcar (2013) *Chávez: la permanente búsqueda creadora*. Caracas: Trinchera.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. *Nuevo compendio de leyes publicadas desde el 17 de diciembre de 2010 hasta el 21 de diciembre de 2010*. (Gaceta Oficial N.º 6009 extraordinario del 17 de diciembre de 2010. Gaceta Oficial N.º 6011 extraordinario del 21 de diciembre de 2010. Gaceta Oficial N.º 39.956 del 2 de febrero de 2012).
- Gramsci, Antonio (1972) *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guerrero, Modesto Emilio (2009) *Venezuela. 10 años después. Dilemas de la revolución bolivariana*. Buenos Aires: Herramienta.
- Iturriza López, Reinaldo (2012) *27 de febrero de 1989: interpretaciones y estrategias*. Caracas: Comisión presidencial para la conmemoración del vigésimo aniversario de la rebelión cívico militar del 4 de febrero de 1992.
- Katz, Claudio (2013) "Nuestro Chávez", *Cubainformación*, N.º 25.
- Lenin, V.I. (1963) *El estado y la revolución. La doctrina marxista del estado y las tareas del proletariado en la revolución*. Buenos Aires: Anteo.
- Luxemburgo, Rosa (1976) *Obras escogidas*. Buenos Aires: Ediciones Pluma. Tomos I y II.
- Mandel, Ernest (1974) *Control obrero, consejos obreros y autogestión* (Antología). México DF: Ediciones Era.
- Mariátegui, José Carlos (1978) *Ideología y política*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Marx, Carlos (1965) "Manifiesto inaugural de la Asociación Internacional de los trabajadores". En: AA.VV, *La primera internacional y el triunfo del marxismo leninismo*. Buenos Aires: Editorial Porvenir.

- (1968) *La Guerra Civil en Francia*. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.
- (1973) *Crítica al programa de Gotha*. Buenos Aires: Anteo.
- y Engels, Federico (1985) *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos.
- (1986) *El manifiesto comunista*, Buenos Aires: Ediciones El libro popular.
- Mazzeo, Miguel (2014) *Introducción al poder popular. El sueño de una cosa*. Santiago de Chile: Tiempo Robado Editoras.
- Mészáros, Istvan (1999) *Más allá del capital. Hacia una teoría de la transición*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Miliband, Ralph (1990) "Análisis de clases". En: Giddens, Anthony, Turner, Jonathan y otros. *La teoría social hoy*. México: Alianza Editorial.
- Orovitz Sanmartino, Jorge (2014) *Algunos debates en la izquierda radical. Estado, poder y socialismo en Venezuela*. Recuperado en abril de 2015 de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=182763>.
- PSUV (2014) *III Congreso del Partido Socialista Unificado de Venezuela*. Recuperado en abril de 2015 de [www.psu.org.ve](http://www.psu.org.ve).
- Red Nacional de Comuneros (2014) *La toparquía comunera. Concreción de la Utopía*. Barquisimeto: Red Nacional de Comuneros - Escuela Literaria del Sur.
- Schümtrumpf, Jörn (editor) (2011) *Rosa Luxemburgo o el precio de la libertad*. Quito: Editorial Karl Dietz Berlin.
- Skocpol, Theda (1984) *Los estados y las revoluciones sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wexell Severo, Luciano (2009) *Economía venezolana (1899-2008). La lucha por el petróleo y la emancipación*. Caracas: El perro y la rana.



**los movimientos debaten**

**QUE A UNIVERSIDADE  
SE PINTE DE POVO**







# Movimiento Sin Tierra y Educación<sup>1</sup>

Roseli Salete Caldart, Edgar Jorge Kolling y Maria Cristina Vargas

La educación entró en la agenda del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) a través de la infancia. Aun antes de su fundación, en 1984, las familias sin tierra acampadas en Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), percibieron la educación de la infancia como una cuestión, un desafío.

La necesidad del cuidado pedagógico de los niños en los campamentos de lucha por la tierra y cierta intuición, ya desde las primeras familias en lucha, sobre que la escuela y el acceso al conocimiento son un derecho de todos, fueron por lo tanto el motor del surgimiento del trabajo con la educación en el MST. Esto se puede comprender considerando una de las características de la forma de lucha por la tierra de este movimiento campesino, que es el estar formado por familias enteras, lo que genera más rápidamente otras demandas que no son únicamente la conquista de la tierra propiamente dicha. Al principio las acciones fueron llevadas adelante, especialmente, por la iniciativa y sensibilidad de algunas profesoras y madres presentes en los campamentos.

La historia de la educación en el MST tiene una relación directa con la evolución del Movimiento como un todo. No se puede entender el surgimiento del MST sin comprender las características de la formación social brasileña, que puede prescindir de hacer la reforma agraria, incluso en moldes capitalistas. Del mismo modo, tampoco es posible entender porqué el MST comienza a trabajar con la educación, y notoriamente con la educación escolar, sin tener presente, además de las características de su lucha, la realidad educacional de un país que aún no logra garantizar la universalización del acceso a la educación básica.

El MST, movido por las circunstancias históricas que lo produjeron, fue tomando decisiones políticas que de a poco compusieron su forma de lucha y de organización colectiva. Una de esas decisiones fue la de organizar y articular el trabajo con la educación de las nuevas generaciones por dentro de su organicidad y, desde esa intencionalidad, elaborar una propuesta pedagógica específica

---

1 Publicado originalmente en: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P. y Frigotto, G. (orgs) (2012). Diccionario de la Educación del Campo. Río de Janeiro/San Pablo: EPSJV/Expresión Popular.

para las escuelas de los asentamientos y campamentos<sup>2</sup>, así como formar a sus educadores. El encuentro nacional de docentes de los asentamientos, realizado en julio de 1987 en São Mateus (Espírito Santo), que formaliza la creación de un sector de educación del MST, coincide con el período de estructuración y consolidación del MST como una organización nacional.

Este texto pretende hacer una caracterización general del trabajo de educación en el MST, que cumple 27 años en 2011, destacando los elementos principales de su actuación y de la concepción de educación que viene construyendo/afirmando en su camino.

Una característica de origen y de diseño de este trabajo, también como trazo del proyecto de Reforma Agraria del MST, es luchar por escuelas públicas dentro de las áreas de asentamientos y campamentos. Casi al mismo tiempo en que comenzó la lucha por la tierra, el MST, a través de las familias acampadas y después asentadas, comenzó a luchar por el acceso de los Sin Tierra a la escuela. Organizar esa lucha fue el objetivo principal de la creación de un sector de educación en el Movimiento.

Al principio, en la década de los ochenta, la visión de la necesidad y del derecho llegaba hasta la educación primaria para niños y adolescentes. De a poco, en la década de los noventa, fue surgiendo con más fuerza la cuestión de la alfabetización y luego de la educación de jóvenes y adultos, que en experiencias puntuales también ya sucedía desde los primeros campamentos. Después vino la preocupación y el trabajo con la educación infantil y más recientemente con la educación universitaria. Con la educación de nivel medio el trabajo comenzó con cursos alternativos para la formación de los docentes de las escuelas conquistadas y luego se extendió a la formación de técnicos para las experiencias de cooperación de los asentamientos. A finales de los años noventa y principios de los dos mil comenzaron las luchas específicas por la enseñanza media en las áreas de Reforma Agraria, o más ampliamente por la conquista de escuelas de educación básica, incluyendo todas sus etapas, aún hoy un desafío en muchos lugares.

En datos estimados por el MST su conquista hasta aquí fue de aproximadamente 1.800 escuelas públicas (estadales y municipales) en sus asentamientos y campamentos, de las cuales 200 son de enseñanza primaria completa y

---

2 Nota de los editores: Los campamentos y asentamientos son los espacios colectivos principales dentro del movimiento. El campamento supone la ocupación de una tierra, donde las familias viven en barracas de lona negra. Se elige un latifundio, se lo ocupa y se le exige al gobierno que desapropie la tierra para crear un asentamiento. El asentamiento es la tierra conquistada para las familias campesinas, donde viven y trabajan, forman cooperativas de producción y asociaciones, montan sus escuelas, y continúan vinculados orgánicamente al movimiento, la identidad Sin Tierra permanece, continúan la lucha por reforma agraria integral y transformación social.

cerca de 50 van hasta la enseñanza media, estudiando en ellas alrededor de 200.000 niños, adolescentes, jóvenes y adultos Sin Tierra. En ese período el MST ayudó a formar buena parte de los más de 8.000 educadores que actúan en esas escuelas. También desencadenó un trabajo de alfabetización de jóvenes y adultos, involucrando en 2011 a más de 8.000 educandos y 600 educadores. Desarrolla prácticas de educación infantil en sus cursos, encuentros, campamentos y asentamientos. Se vienen desarrollando alrededor de 50 grupos de cursos técnicos de nivel medio y superior conjuntamente con universidades e institutos federales, en un total aproximado de 2000 estudiantes.

El balance de la lucha hecho por el MST destaca especialmente: que fue prácticamente universalizado el acceso de los niños de los asentamientos a los años iniciales de enseñanza primaria, acompañando los datos de la educación nacional, lo que seguramente no habría sucedido si las familias hubieran aceptado la lógica del transporte escolar, presión que continúa hasta hoy en la implantación de cada asentamiento; que cada vez que se conquista una escuela de educación básica en un asentamiento o campamento, esta representa menos adolescentes y jóvenes del campo fuera de la escuela, y más gente enraizada en su propio lugar (más escuelas que abarquen toda la educación básica aún es un desafío en la mayoría de las áreas de la Reforma Agraria); que a través de esta lucha se forma la consciencia del derecho a la educación y la noción de lo público entre las familias, lo que, en una sociedad de clases como la nuestra es fundamental para garantizar políticas públicas de interés para los trabajadores; que en muchos lugares, con esta lucha específica, se logró reposicionar la cuestión de la educación de la población rural en la agenda de las secretarías de educación, de consejos estatales, del propio Ministerio de Educación y Cultura (MEC); que se aprendió y se enseñó en este proceso que la escuela debe estar donde está el pueblo, y que los campesinos tienen el derecho y el deber de participar de la construcción de su proyecto de escuela (MST, 2004: 13).

Poco a poco el MST comenzó a entender que el avance de sus conquistas dependía de la presión por políticas públicas para el conjunto de la población trabajadora del campo. Especialmente para conseguir escuelas de enseñanza primaria completa y de enseñanza media era necesaria una articulación mayor con otras comunidades del campo, porque eso demanda una presión más fuerte sobre las secretarías de educación y la sociedad política en general. Las experiencias de pensar escuelas como polos regionales entre asentamientos, y con estudiantes de otras comunidades de campesinos, de a poco van educando la mirada de los trabajadores sin tierra para una realidad más amplia. Así fue que el MST llegó a la educación del campo.

Una segunda característica que identifica el trabajo de educación del MST es la constitución de colectivos del nivel local hasta el nacional. La tarea de movilización y de reflexión sobre la escuela en los campamentos y asentamientos se inició con la organización de los llamados equipos de educación, generalmente compuestos por las educadoras y otras personas de la comunidad que demostraban “darse maña” para esa cuestión. No se tardó mucho para que esos equipos locales fueran transformados en una articulación de las áreas de la reforma agraria entre sí, ampliándose a regiones, llegando a la constitución de los colectivos estatales de educación y después a un colectivo nacional de educación del MST.

Los colectivos de educación, con tareas, fuerza orgánica y discusiones específicas que pueden variar en cada período, fortalecen el principio organizativo de que la cuestión de la educación, así como otras cuestiones de la vida social asumidas por el MST, deben ser pensadas e implementadas de forma colectiva. Una lógica que implica tareas a ser realizadas por personas, pero a partir de una planificación y de una lectura de coyuntura realizada por un colectivo.

Una tercera característica del trabajo de educación del MST ha sido la prioridad dada a la formación de educadores de la Reforma Agraria, comenzando por la preparación de personas de las propias comunidades para actuar en las escuelas públicas que iban siendo conquistadas. Incluso siendo llamadas “maestras legas” en el lenguaje educativo oficial, la ausencia de titulación no les impidió participar del proceso colectivo de producción del proyecto político-pedagógico que pasó a ser defendido por el MST. De a poco, también fueron siendo incorporadas personas de fuera de las comunidades y del Movimiento, siempre que estuvieran dispuestas a asumir el proyecto educativo en construcción.

El MST evalúa que fue un acierto histórico haber apostado, en el inicio, a la formación de educadores internos, porque eso ayudó a garantizar las escuelas en los asentamientos y principalmente en los campamentos que, por falta de docentes de la red pública dispuestos a trabajar en esa realidad, podrían no pasar de una conquista ilusoria. Y tal vez haya sido, justamente, la fragilidad del trabajo inicial lo que exigió una discusión más colectiva sobre la concepción de la escuela y el propio involucramiento del MST como organización en la formación de educadores, muchas veces disputando esta formación con órganos del estado. Involucramiento que luego se desdobló en la lucha por iniciativas de escolarización y formación específica para docentes que actúan en el conjunto de las escuelas del campo, como lo que se realiza hoy en cursos como la Licenciatura en Educación del Campo (MST, 2004:16).

El MST desarrolla cursos formales de formación para educadores desde 1990, primero de nivel medio (Magisterio, hoy llamado Normal Medio), y a partir de 1998 también de nivel superior, como el curso Pedagogía de la Tierra. El trabajo del MST en la formación de educadores fue reconocido por Unicef en 1995, con el premio educación y participación. Con el impulso de ese reconocimiento fue realizado el Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria (Enera) en julio de 1997, una especie de presentación pública del trabajo que venía siendo desarrollado en las escuelas de los asentamientos, en la educación de jóvenes y adultos, en la educación infantil y en la formación de docentes. Sirvió también como una afirmación del trabajo de educación para dentro del propio Movimiento. Planeado para reunir a 400 educadores, finalmente reunió a más de 700, fruto del ambiente creado por la Marcha Nacional a Brasilia por la Reforma Agraria, realizada de febrero a abril de 1997. El Enera incluyó una buena representación de docentes universitarios que apoyaban el trabajo del MST en los estados. De ese encuentro emergió la propuesta de crear un Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria.

Y fue en ese mismo movimiento que el MST asumió el protagonismo en el proceso de construcción de las Conferencias Nacionales de Educación del Campo de 1998 y 2004 y del Seminario Nacional de 2002.

El trabajo con cursos formales tuvo un impulso a partir de la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) en abril de 1998. Hasta entonces eran pocos grupos y en pocos lugares. Con el nuevo programa, incluyendo universidades e institutos federales, fue posible darle una escala mayor, potencializando la experiencia acumulada de formación por alternancia y vinculada a los movimientos. El MST llega al 2011 con 1.500 educadores formados en estos grupos específicos y teniendo en marcha 50 grupos, en las diferentes áreas, con aproximadamente 2.000 educandos de enseñanza media, técnica y superior.

La dimensión específica de la ocupación de la universidad, que se inició con los cursos de educación y de a poco se fue extendiendo hacia otras áreas, tiene un significado histórico importante en la formación de un intelectual colectivo de clase, en ese caso orgánico al trabajo en las áreas de Reforma Agraria: campesinos trabajando con campesinos. Y la combinación de escolarización, formación político-ideológica y formación técnica que fue inaugurada por los cursos formales de las áreas de la educación y de la producción, poco a poco, fue afirmándose como una marca en el trabajo de educación del MST.

Una cuarta característica de este trabajo se refiere a la actuación directa con los niños y los jóvenes de los campamentos y asentamientos para que se inte-

gren en la organicidad e identidad del Movimiento. Una de las iniciativas es la realización de los llamados encuentros de los Sin Tierrita, nombre creado por los participantes de uno de estos primeros encuentros, para identificarse, al mismo tiempo como niños y como Sin Tierra (con letras mayúsculas y sin el guión que indica el nombre propio en portugués, construido en el transcurso de la lucha y la organización del MST). Hay encuentros y otras actividades con los Sin Tierrita, que involucran también adolescentes y jóvenes, o que son específicos para esa otra franja etaria, articulados por el colectivo de trabajo con la juventud.

El MST también ha organizado concursos nacionales de redacciones y dibujos con el objetivo de potenciar la dimensión de la expresión artística en la formación de las nuevas generaciones, actividad que generalmente se desarrolla a través de las escuelas. Y a partir de 2008 fue iniciada la producción de un encarte especial en el Periódico Sin Tierra (herramienta de comunicación del MST), llamado Periódico de los Niños Sin Tierrita. Con la misma perspectiva se dan iniciativas de producción de literatura específica para la formación de la infancia y la juventud.

Una quinta característica fundamental del trabajo de educación del MST es la construcción colectiva de su proyecto político-pedagógico, sistematizada en materiales de producción igualmente colectiva y para uso en el conjunto de actividades del Movimiento, especialmente en la formación de educadores.

En su recorrido el MST fue construyendo una concepción de la educación, un método para la formación de las personas, una concepción de escuela, en diálogo con teorías sociales y pedagógicas producidas por otras prácticas de educación de los trabajadores en diferentes lugares y tiempos históricos. Desde el inicio de la lucha por escuelas estuvo la preocupación de hacer y entonces ir pensando lo que sería una "escuela diferente". En los primeros encuentros nacionales, siguientes al de 1987, dos cuestiones fueron transformadas en ejes de reflexión colectiva, a partir de las prácticas y preguntas formuladas en los estados o en cada colectivo local: ¿qué queremos con las escuelas de los asentamientos (y campamentos)? y ¿cómo hacer esa escuela? De esas prácticas y reflexiones sobre finalidades educativas y métodos pedagógicos surgió la formulación de los principios de la educación en el MST, para un concepto ya ampliado de escuela (que incluye la propia educación universitaria), y la elaboración de una pedagogía del Movimiento.

En esa dinámica de producir teoría acumulando experiencias prácticas, merece un destaque la creación del Instituto de Educación Josué de Castro en Rio Grande do Sul en 1995, que se constituyó como espacio de experimentación pedagógica a partir de cursos vinculados a diferentes sectores del MST (pro-

ducción, salud, educación, formación, comunicación y cultura). Se trata de una escuela que viene logrando construir nuevas referencias para una lógica de organización escolar y del trabajo pedagógico, que atiende a otros objetivos formativos diferentes de aquellos asumidos normalmente por esa institución en la forma de sociedad que tenemos.

La producción de materiales del sector de educación expresa ese movimiento de pensar la práctica y formular concepciones a partir de los embates en que el MST está involucrado. Y su proceso de elaboración también trae la marca de la producción colectiva. La gran mayoría de los escritos del sector es producto de muchas cabezas y muchas manos y se caracteriza por ser sistematización de experiencias colectivas: valorización de la práctica y de sus sujetos, y diálogo con teorías producidas desde la misma perspectiva de clase y de ser humano.

A lo largo de estos años el MST produjo o participó de la producción de aproximadamente 50 cuadernos y libros, en su mayoría organizados en colecciones específicas: Cuadernos de Educación, Boletín de la Educación, Haciendo Escuela, Haciendo Historia, Concurso Nacional de Redacciones y Dibujos, Cuadernos del Iterra, Colección Por una Educación del Campo, Para Deletrear la Libertad y Tierra de Libros.

Se percibe entre los Sin Tierra que el trabajo de educación del MST ha fortalecido el valor del estudio en cuanto a apropiación y producción del conocimiento, y su relación necesaria, aunque no exclusiva, con el derecho al avance, cada vez más ampliado, de la escolarización. Lo que esto puede significar en los rumbos de las luchas y de la cultura campesina, y de la propia formación social brasilera, es algo que solamente una mayor perspectiva histórica permitirá analizar con más cuidado.

Un elemento fundamental para la construcción/afirmación colectiva de una concepción de la educación fue identificar el proceso de formación humana vivido por la colectividad Sin Tierra en lucha, como matriz para pensar una educación centrada en el desarrollo más pleno del ser humano y ocupada en la formación de luchadores y constructores de nuevas relaciones sociales. Esto llevó a reflexionar sobre el conjunto de prácticas que hace el día a día de los Sin Tierra y a extraer de ellas lecciones de pedagogía, que permiten calificar la intencionalidad educativa del Movimiento, poniendo en acción diferentes matrices constitutivas del ser humano: trabajo, lucha social, organización colectiva, cultura, historia.

Esto permitió pensar también que la "escuela diferente" que desde el comienzo se buscaba construir debía ser una escuela que asumiera el vínculo con esta lucha, con la vida concreta de sus sujetos, y compartiera sus objetivos



formativos más amplios. Estos objetivos no serían exclusivos de la escuela, ya que ella no es capaz de realizar sola un proyecto educativo. Por esta razón la escuela no debe ser pensada cerrada en sí misma, sino en relación con los vínculos que puede tener con otras prácticas educativas de su entorno.

Desde la comprensión de su materialidad específica, el MST pasó a expresar (fundamentarse) y reafirmar una concepción de educación que vincula la producción de la existencia social con la formación del ser humano, considerando las contradicciones como motor, no solo de las transformaciones de la realidad social, sino de la propia intencionalidad educativa, en dirección a un determinado proyecto de sociedad y de humanidad.

Por eso se suele decir que la reflexión pedagógica del MST comenzó dentro de la escuela, pero debió salir de ella, ocupándose de la totalidad formativa en que se constituyó el Movimiento, para retornar a ella, a partir entonces de una visión mucho más amplia de educación y de escuela.

Fue así que de a poco el MST fue consolidando su convicción de que la escuela debe ser tratada como un lugar de formación humana y una propuesta de escuela vinculada al Movimiento no puede quedar restringida a las cuestiones de la enseñanza, debiendo ocuparse de todas las dimensiones que constituyen su ambiente educativo. Toda la escuela debe ser pensada para educar: en sus tiempos, espacios y en sus relaciones sociales. En este sentido, la importancia de discutir y experimentar nuevas formas de gestión y de trabajo colectivo, de ejercitar la auto-organización de los estudiantes, el cultivo de la mística y de estándares de cultura y convivencia que respeten los valores de igualdad, justicia, solidaridad, y el modo de aprender específico de cada tiempo de desarrollo humano, de cada edad.

Integra el mismo camino la comprensión de que es necesario ampliar las dimensiones del trabajo educativo de la escuela sin dejar de considerar la especificidad de su tarea en relación con el conocimiento: los campesinos del MST comenzaron esta historia sabiendo que no podrían renunciar a la instrucción proporcionada por la escuela, como herramienta necesaria para la comprensión de la realidad que luchan por transformar colectivamente. Pero enseguida entendieron que el conocimiento que necesitan solamente se produce en la relación entre la teoría y la práctica, por el vínculo del estudio con el trabajo, con las cuestiones de la vida real. Aprenden poco a poco a defender una concepción de conocimiento que pueda comprender la realidad como totalidad, en sus contradicciones, su movimiento histórico.

Vincular la escuela con esa concepción de educación y de conocimiento implica hacer transformaciones en la forma escolar actual, construida históri-

camente con otras finalidades sociales y desde otra matriz formativa. Y una transformación radical de la escuela solamente sucederá como parte de transformaciones más amplias en la propia sociedad que la instituyó con una lógica apartada de la vida, exactamente para que sus contradicciones no puedan ser comprendidas por la clase que puede pretender enfrentarlas.

Pero hay movimientos de transformación que pueden y vienen siendo desencadenados a medida que se logra tener una capacidad colectiva de análisis de las condiciones presentes en cada escuela concreta y se coloca los objetivos de formación de sus sujetos como centro de las discusiones del cambio. El trabajo de educación del MST ha buscado construir referencias teóricas y prácticas acerca de la dirección a seguir cuando la construcción de una escuela abierta a la vida -en todas sus dimensiones, y vinculada a los objetivos sociales de los trabajadores- se hace posible.

## Referencias

Caldart, Roseli y Kolling, Edgar (1997) "O MST e a educação". En: Stedile, João Pedro (org.). A Reforma Agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes.

Caldart, Roseli (2004) Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular.

\_\_\_\_\_ (org) (2010) Caminhos para transformação da Escola. São Paulo: Expressão Popular.

MST (2001) Construindo o caminho. São Paulo: MST.

\_\_\_\_\_ (2004) "Educação no MST. Balanço 20 anos". Boletim da Educação, 9. São Paulo.

\_\_\_\_\_ Dossiê MST ESCOLA (2005) "Documentos e Estudos 1990-2001". Caderno de Educação, 13. São Paulo: Expressão Popular.

## Construyendo alternativas contrahegemónicas al sistema educativo

Decio Machado

Las burocracias del bienestar social pretenden un monopolio profesional, político y financiero sobre la imaginación social, fijando normas sobre qué es valedero y qué es factible. Este monopolio está en las raíces de la modernización de la pobreza. Cada necesidad simple para la cual se halla una respuesta institucional permite la invención de una nueva clase de pobres y una nueva definición de la pobreza.

Iván Illich, “La sociedad desescolarizada”, 1985.

Maquiavelo definió en su “teoría de las élites”<sup>1</sup>, en su obra *Discursos*<sup>2</sup>, que todas las ciudades, independientemente de su modelo organizativo, disponen, en los niveles de mando, de tan solo unas cuantas personas. Casi doscientos años más tarde, Henri de Saint-Simon estableció que la dirección política debe estar confinada a quienes tienen la capacidad de hacer progresar la ciencia y conducir la producción económica<sup>3</sup>. Su discípulo Augusto Comte, considerado el creador del positivismo y de la sociología, afirmaría que el mando de la sociedad le corresponde a una aristocracia científica; mientras Hipolytelito Taine, uno de los principales teóricos del naturalismo, escribiría en su obra *Origines de la France contemporaine* que la Revolución Francesa de 1789 fue fruto de la necesidad de que una nueva clase dirigente sustituyera a la antigua, dado que en su decadencia la aristocrática había perdido sus aptitudes para el mando social.

Posteriormente Marx y Engels concluirían en que el estado es el representante de la clase dueña de los medios de producción, percibiendo a las revoluciones como el reemplazo de una élite por otra.

---

1 Las teorías de las élites afirman que, en todas las sociedades, la dirección política, administrativa, militar, religiosa, económica y moral, es ejercida por una minoría organizada.

2 *Discursos* es un trabajo de historia política y filosófica terminada de escribir en 1519 y publicada en 1531 por el teórico político italiano Nicolás Maquiavelo, donde se intenta explicar la estructura y los beneficios de una república, una forma de gobierno basada en algún nivel de consenso popular y control.

3 Saint-Simon se planteó la necesidad de acabar con la “anarquía” capitalista sustituyéndola por un estado dirigido por los científicos y por los “industriales” que sustituirían a los “incapaces” —curas, nobles y explotadores— a fin de conformar una especie de “socialismo aristocrático, antecedente de lo que en el siglo XX se llamaría tecnocracia. Para Saint-Simon el conflicto de clases fundamental en la sociedad de su tiempo no era el que enfrentaba a la burguesía con el proletariado, sino el que oponía a los productores o “tercera clase” con los “ociosos” improductivos que no contribuían en nada a la riqueza y al bienestar económico de la nación, y entre los que se encontraban en primer lugar los miembros del clero y la nobleza.

Muchos estudiantes de América Latina, especialmente los más pobres, perciben que el sistema educativo los instruye para confundir sustancia con proceso; lo cual implica a su vez equivocarse al saber con enseñanza, instrucción con rutina, educación con evaluación/promoción al siguiente curso, competencia con diploma y capacidad con fluidez. Tomando nuevamente a Iván Illich, “a la imaginación se la escolariza para que acepte servicio en lugar de valor” (Illich, 1985: 10).

Como bien indicaba Paulo Freire, “es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta”, pues los profesores con esquemas preestablecidos por las correspondientes instituciones rectoras de la educación siempre contestan a preguntas que sus alumnos no han hecho. Y es así como el sistema educativo conforma en la sociedad nuevas necesidades y redefine la pobreza al ámbito de aquellos que van quedando fuera del ideal de consumo. El alumno se convierte de esta manera en un súbdito que encierra, en lo más profundo de su ser metafísico, el mandato de la obligación.

La escuela se convierte entonces en la fábrica de sujetos con capacidad de adaptación al sistema, aleccionados en base a criterios generados desde el poder y su orden.

### **Modelo educativo impuesto por las élites**

Las burocracias del bienestar social buscan su legitimación implementando un monopolio político-económico que se articula mediante normas que se convierten en institucionalmente indiscutibles.

Superada la tesis de Michel Foucault sobre la cual se definía a la institución educativa como un lugar en que los sujetos entraban por la fuerza y del que no tenían salida posible —sociedad disciplinaria—, el alumno asiste hoy a este modelo de escuela porque es lo que se debe hacer. Es así como la obligación de la disciplina pasa a formar parte de cada uno de nosotras y nosotros, siendo el alumno controlado por el profesor y el profesor a su vez controlado por el poder.

Incluso a través de centros educativos más avanzados y socialmente inclusivos, donde puedan confluir sectores populares y élites sociales, lo generalizado es que exista una notable diferencia entre los estudiantes pobres y los provenientes de las élites económica y políticamente dominantes. Las oportunidades educativas también devienen de una condición de clase.

Estas ventajas, estructuralmente constituidas, van desde el tipo de conversaciones, vivencias y libros de los que dispone en su hogar, hasta el mero hecho de tener un sentido diferente de sí mismo. Para el niño pobre, la escuela no puede ser el único medio para progresar o aprender.

Que todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades para educarse es algo que no merece discusión, pero identificar el modelo formativo en base preparatoria para una posterior educación superior enfocada a lógicas desarrollistas —o bien implementadas desde el sector privado (modelo neoliberal) o bien por la planificación de estado (modelo en implementación por varios países de la región)— no produce más que promesas vacías a los sectores más humildes existentes en la actual era tecnológica.

Los roles sociales se asignan fijando un currículum de condiciones que el candidato debe satisfacer desde una lógica “meritocrática.” La escuela vincula la instrucción —pero no el aprendizaje— con estas funciones, no liberando ni educando, pero sí ajustando su instrucción a medidas concebidas desde el control social. El currículum académico se transformó en una suerte de métrica meritocrática donde se ignora que la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de los espacios educativos.

## **La Universidad de la Tierra**

En este contexto, se hace necesario crear un nuevo estilo de aprendizaje dentro de las relaciones educadoras que se enmarquen en las relaciones de las personas con su ambiente. Dicha condición genera la necesidad de significativos cambios respecto a la actitud frente al proceso de enseñanza y ante la concepción de desarrollo social y humano en general.

La Universidad de la Tierra es una iniciativa que nace en Chiapas (México) en el año 2002, basado en la tesis de que la escuela había sido el principal instrumento utilizado por el estado mexicano para destruir a los pueblos indios. Desde esta nueva perspectiva, se considera que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente libre, no concibiéndose como el medio que permite escalar en la pirámide meritocrática de los ciclos formativos. La lógica disciplinaria aplicada en la formación educativa oficial está rota. Cualquier interés en controlar el trabajo de quien está interesado en aprender carece de sentido, dado que los procesos de aprendizaje han de partir en todo momento del interés del sujeto implicado.

Su docencia se basa en una metodología que pone en relación unas personas con otras, aprendiendo a vivir en el propio contexto y no en otro. No se trata entonces de construir simplemente una alternativa a la lógica educativa oficial, sino de brindarle a las comunidades rurales y sectores marginales otras posibilidades de formación técnica y humana, que queden fuera de la lógica competitiva y aplicada al mercado.

Esta propuesta no busca el reconocimiento estatal. Se la plantea desde el margen como un ejercicio de subversión al sistema dominante. Y en esencia propone una suerte de desescolarización de las prácticas educativas tradicionales, sostenidas en estructuras verticales y casi siempre autoritarias, al tiempo que abre la puerta a otras prácticas educativas surgidas desde las propias comunidades y sectores históricamente marginados. Pasa por entender el aprendizaje como un aspecto de la vida cotidiana y el estudio como un ejercicio autónomo de gente libre. Es decir, entender la educación como un proceso de liberación, inclusive de quienes pretenden liberarnos y que a la postre reconstruyen esquemas de dominación, muchas veces autoritarios. Las investigaciones a realizar, tanto las teóricas y abstractas como las aplicadas a algún aspecto de nuestra realidad, se desarrollan como ejercicios de reflexión y acción participativa.

Siguiendo a Gustavo Esteva, un tema central que reúne y compromete a sus implicados es el modo convivial de vida. Se aprenden juntos su significado en la cotidianeidad, al afirmar con él la dignidad de cada uno y la de las relaciones con otros y la naturaleza, desafiando todos los sistemas existentes.

El modelo implementado en la Universidad de la Tierra carece de jerarquías formales y entiendo que hacer-saber (práctica-teoría) están ligadas y no son separables si se entiende también a la teoría como un momento de la práctica. No es una simple apuesta por una construcción de futuros posibles, sino que propicia autorrealización continuada en hechos concretos. Algo que tiene sentido si se lo asume desde la cotidianeidad contrahegemónica, más allá de sus resultados. Es decir, desde la dignidad, promoviendo construcciones sociales alternativas, democracia radical, participación contrahegemónica, el fomento de lo comunitario y el procomún, la inclusión y cohesión social, y fortaleciendo identidades diversas.

Es un reto. Nació de los entornos zapatistas rescatando las tesis de Illich, y teniendo dos experiencias referenciales: Chiapas y Oaxaca. Hoy, la necesidad de extender esa experiencia más allá del mundo modelo neoliberal se hace indiscutible.

Educación: lo público, lo privado y lo común.

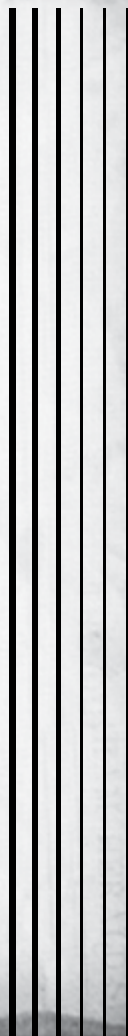
## **Referencias**

Illich, Iván (1985) "La sociedad desescolarizada". México: Editorial Planeta





# contrapunto





## **Autores**

**Agustín Cano.** Uruguayo. Docente del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. Licenciado en Psicología y Máster en Proyectos Sociales (LUMSA-Università Roma). Actualmente estudia Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Ha tenido militancia educativa en FEUU y ADUR.

**Andrea Caraballo.** Uruguaya. En Montevideo es miembro co-fundadora del colectivo Contraimpunidad (Uruguay-México) desde 2007 a la fecha. Desde 2009 coordina en Oaxaca el Colectivo C.A.S.A. y colabora con numerosas organizaciones comunitarias, feministas, Igbti, presos políticos y movimientos en defensa del territorio entre varios otros. Actualmente coordina grupos de estudiantes universitarios de acercamiento a diferentes temas socio-políticos en Oaxaca. A menudo se apropia de la arquitectura, el arte y la escritura como forma de acción y activismo tanto en Uruguay como en México.

**Danae Sarthou.** Maestra uruguaya, licenciada en Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Profesora de Filosofía de la Educación y de Pedagogía en los Institutos Normales de Montevideo y en el Instituto de Profesores Artigas. Militante sindical de ADEMU Montevideo desde 1983. Exintegrante de la Asamblea Técnico Docente de Educación Primaria entre 1991 y 2010. Delegada por esa ATD al Consejo de Educación Inicial y Primaria entre 2005 y 2010. Publicó "Reconsiderando la educación en el Uruguay" en el 2013 en coautoría con el Maestro Ruben Puyol. Publicó artículos sobre temas de educación en las revistas Voces y Noteolvides.

**David L. Kornbluth Camblor.** Chileno. Magíster en Historia Social y Económica, Politólogo. Integra Corporación Poblal, coordinador del Diplomado en Movimientos Sociales Latinoamericanos y Autogestión Comunitaria, educador del Colegio Paulo Freire. Integra el Movimiento de Pobladores en Lucha, Campaña por la Otra Educación.

**Decio Machado.** Sociólogo y periodista ecuatoriano. Miembro del equipo fundador del periódico Diagonal y de la revista El Hurón, y colaborador habitual en diversos medios de comunicación en América Latina y Europa. En la actualidad se desempeña como director de la Fundación Alternativas Latinoamericanas de Desarrollo Humano y Estudios Antropológicos (ALDHEA) y colaborador de Editorial Crítica & Alternativas y Editorial Desde Abajo

**Diego Castro.** Uruguayo, licenciado en Ciencias de la Comunicación y Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República. Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Coordina el Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales e integra el comité editor de la revista de debates teóricos *Contrapunto*.

**Diego Silva Balerio.** Educador social uruguayo. Profesor de pedagogía social y del área de prácticas en la Carrera de Educación Social. Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República.

**Edgar Jorge Kolling.** Pedagogo brasileño, miembro del sector de educación del Movimiento Sin Tierra de Brasil.

**Fabio Moraga Valle.** Chileno. Doctor en Historia, Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

**Hernán Ouviaña.** Argentino. Educador popular, politólogo y doctor en ciencias sociales. Profesor en la Universidad de Buenos Aires e investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del Centro Cultural de la Cooperación. Es militante del Movimiento Popular La Dignidad.

**Hugo Dufrechou.** Economista uruguayo y maestrando en Economía Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales. Alumno del Curso de Especialización en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Federal de Juiz de Fora. Miembro del Espacio de Economía Crítica, se desempeña como asesor de la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

**Jimena Castillo.** Economista uruguaya. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, se desempeña como asesora de la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

**Varia Cristina Vargas.** Educadora brasileña, integra el sector de educación del Movimiento Sin Tierra de Brasil.

**Martín Jauge.** Economista uruguayo. Se desempeña como asesor de la Unión de Funcionarios del Codicen.

**Martín Sanguinetti.** Economista uruguayo y maestrando en la Maestría de Manejo Costero Integrado de la Universidad de la República. Es docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio y se desempeña como asesor de la Federación de Nacional de Docentes de Enseñanza secundaria y de la Agrupación UTE y es miembro del Espacio de Economía Crítica.

**Massimo Modonesi.** Italiano, reside en México desde 1996. Historiador, Sociólogo Latinoamericanista. Profesor titular del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la misma universidad. Director de la revista Memoria del Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista (CEMOS).

**Miguel Mazzeo.** Argentino, escritor y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de Lanús (UNLa). Participa en espacios de formación de distintas organizaciones populares y en diversas Cátedras Libres en Buenos Aires y en el interior del país. Autor de numerosos libros entre los que se destacan: ¿Qué (no) hacer? (Antropofagia, 2005); El Sueño de Una cosa (El Colectivo, 2007; Fundación Editorial el perro y la rana-Venezuela-, 2007); Invitación al descubrimiento, José Carlos Mariátegui y el Socialismo de Nuestra América (El Colectivo, 2008; Minerva-Lima-, 2008); Poder popular y nación (Herramienta ediciones-El Colectivo, 2011); Conjurar a Babel (Dialektik-El Colectivo, 2012); El socialismo enraizado (FCE, 2013); Entre la reinención de la política y el fetichismo del poder (Puño y Letra, 2014) Es militante del Frente Popular Darío Santillán Corriente Nacional (FPDS CN).

**Pablo Messina.** Economista uruguayo y maestrando en la Maestría de Historia Económica de la Universidad de la República. Docente de Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Además, se desempeña como asesor de la Federación de Nacional de Docentes de Enseñanza secundaria y de la Agrupación UTE y es miembro del espacio de Economía Crítica.

**Roseli Salete Caldart.** Pedagoga brasileña, doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Integra el sector de Educación del Movimiento Sin Tierra de Brasil.

**Victoria González.** Economista uruguaya. Se desempeña como asesora de la Unión de Funcionarios del Codicen.

